

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

В 3 книгах

Книга 1

ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Коллективная монография



**Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2010**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Авторский коллектив:

А.М.Матюшкин, А.А.Матюшкина (предисловие),
Е.В.Ковалевская (ч. I, гл. 1, 2, 3, 4; послесловие),
Н.В.Самсонова (ч. II, гл. 1), А.В.Анисимова (ч. II, гл. 2),
С.П.Микитченко (ч. II, гл. 3), Е.А.Хохлова (ч. II, гл. 4),
Л.И.Колесник (ч. II, гл. 5)

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, проф. Е.В.Ковалевская (отв. редактор);
канд. пед. наук, доцент Л.И.Колесник;
канд. пед. наук, доцент С.П.Микитченко;
канд. пед. наук Н.В.Самсонова

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры
социально-культурного сервиса и туризма Ленинградского государственного
университета им. А.С.Пушкина Т.С.Комиссарова;

доктор педагогических наук, профессор (заведующий 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: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010.

ISBN 978–5–89988–728–1

Книга 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. — 300 с.

ISBN 978–5–89988–729–X

В данной коллективной монографии раскрывается идея спиралеобразного развития теории проблемного обучения от подхода к методу и далее системе. Дается подробный анализ тенденций становления и развития теории проблемного обучения в XX – начале XXI веков, а также – прогноз на ближайшие годы. Определяются содержание и взаимосвязь категорий проблемного обучения – проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация – в лингво-педагогическом контексте. Книга ориентирована на аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, преподавателей.

ББК 74.00

ISBN 978–5–89988–729–X (Книга 1)
ISBN 978–5–89988–728–1

© Издательство НГГУ, 2010

**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 и методов экспериментального исследования мышления.

ПРЕДИСЛОВИЕ

А.М.Матюшкин, А.А.Матюшкина*

Одна из важнейших задач, стоящих перед нашей школой, – воспитание творческих способностей детей. Решению этой задачи служит система дидактических средств и методических приемов, получившая название проблемного обучения. Что значит творческое усвоение знаний? Что такое проблемная ситуация? Каковы психологические закономерности открытия нового знания в проблемной ситуации? Как можно использовать эти закономерности для управления процессом усвоения? Вот те вопросы, которые ждут своего разрешения.

Известно, что в дошкольном и в младшем школьном возрасте дети проявляют недюжинные творческие способности. К пяти-шести годам они уже практически овладевают родным языком, узнают различные сведения, необходимые для практического действия и для понимания окружающих явлений. Многочисленные детские «почему?» свидетельствуют о неукротимом стремлении ребенка узнать как можно больше. При этом нужно учитывать, что развитие ребенка в этот период происходит в основном без специального обучения, в условиях общения ребенка со взрослыми, а также в игровой деятельности со сверстниками.

Порой удивляет то, что дети, приступив к систематическому изучению предусмотренных школьной программой знаний, становятся как бы другими. Они утрачивают (или не проявляют) те творческие возможности, которыми обладали до школы. Поступив в школу, ребенок в некоторых случаях «разучивается» думать. За него думает учитель. Учитель излагает те сведения, которые должны быть усвоены, ставит вопросы и предлагает ответы на них, формулирует зада-

* Матюшкин А.М. Из книги «Проблемные ситуации в мышлении и обучении». М.: «Педагогика», 1972. Полный текст – в кн.: А.М.Матюшкин «Мышление как разрешение проблемных ситуаций» под ред. А.А.Матюшкиной. – М.: «КДУ», 2009.

чи и объясняет способы их решения. Ученик должен *запомнить* изучаемый материал, повторить его дома и выполнить упражнения, необходимые для тренировки усваиваемых навыков (в письме, чтении, решении задач и т.п.). Запоминание и упражнение – два основных способа, обычно применяемые учеником в школе для усвоения учебного материала. Очевидно, что такое обучение не требует от ученика творческого мышления. Здесь нет необходимости и в вопросах к учителю, ибо учитель старается рассказать все как можно понятнее и подробнее. И каким бы знаниям и навыкам мы ни учили при этом детей, в том числе и навыкам рассуждения, в результате такого обучения ребенок становится интеллектуальным «иждивенцем», постоянно обслуживаемым учителем. Получаемая им интеллектуальная пища подобна манной кашке, которой его кормили в детстве. Она не требует от ребенка выполнения полноценной интеллектуальной деятельности, которая необходима для самостоятельного творческого усвоения знаний.

В результате такого обучения в течение нескольких лет многие дети становятся интеллектуально пассивными, не умеющими самостоятельно выполнить ни одного шага в процессе усвоения. Они постоянно стремятся избежать по возможности любой умственной нагрузки, перекладывая ее на ближайших взрослых или товарищей. Такие дети, естественно, не испытывают никакого удовлетворения от выполненной учебной работы.

Начало процесса усвоения всегда связано с потребностью. При отсутствии потребности процесс усвоения невозможен. При организации процесса усвоения знаний необходимо, прежде всего, создать условия, вызывающие познавательную потребность у ребенка. Только при этом условии процесс усвоения знаний будет происходить в соответствии с основной закономерностью усвоения – как удовлетворение возникшей познавательной потребности.

Психическое, особенно интеллектуальное, развитие человека осуществляется только в условиях преодоления «препятствий», интеллектуальных трудностей. *Нужда, потребность – главный источник психического развития человека.* Чем характеризуется состояние потребности? Во-первых, ощущением необходимости в каком-либо отсутствующем, но требуемом для организма объекте. Во-вторых, потребность вызывает активность организма, направленную на достижение этого отсутствующего объекта. Познавательная потребность характеризуется тем, что человек испытывает необходимость в некоторых отсутствующих, т.е. неизвестных ему знаниях и способах действия. Познавательная потребность определяет ту интеллектуальную активность, которая обеспечивает открытие человеком этих знаний. Иногда в условиях обучения ребенок искусственно лишен условий возникновения таких потребностей. Усваиваемые им знания, которые могли бы служить и на самом деле служат правильному выполнению практических действий или объяснению многочисленных явлений, окружающих ребенка, выступают для него лишь как сведения, подлежащие запоминанию и воспроизведению.

Известно, что для развития у человека тех или иных навыков и возможностей в их выполнении необходимо последовательное систематическое преодоление трудностей (например, в поднятии тяжестей – для тяжелоатлета, в скорости бега – для бегуна, в координации движений – для гимнаста и т.п.). Чтобы достигнуть высокого уровня мастерства, необходимо систематически увеличивать трудности выполняемых спортивных заданий. Без преодоления таких трудностей нельзя достигнуть сколько-нибудь высоких результатов. Но не всегда ясно, что без преодоления интеллектуальных трудностей и усложнения учебных заданий ребенок не может достигнуть высокого уровня в развитии мышления, в развитии творческих возможностей. Естественно, что без подобной «тренировки» человек боится сложных интеллектуальных заданий, потому что может их не выполнить, и старается всячески избежать их.

Для иллюстрации приведем и другой пример, который можно рассматривать как своеобразный (достаточно жестокий) «эксперимент» природы. Я имею в виду психологические особенности развития детей, родившихся слепыми и глухими или потерявших зрение и слух в раннем детстве. Без специального обучения такие дети никогда не могут стать полноценными людьми, так как они не могут зрительно воспринимать окружающий их мир и не могут слышать (а, следовательно, и воспроизводить) человеческую речь. Нужно отметить, что в прошлом веке такие дети действительно не могли стать полноценными людьми, так как педагогика и психология не имели адекватных способов их обучения и воспитания. Только в XX веке в нашей стране (И.А.Соколянский, А.И.Мещеряков) и за рубежом начали разрабатываться специальные методы обучения таких детей. Несмотря на столь значительные ограничения в восприятии мира, эти дети овладевают звуковой речью, которую они не слышат, и письменной речью (письмом), которую не видят. Они изучают все основные учебные предметы и становятся не только полноценными людьми, но писателями и учеными. Ольга Ивановна Скороходова написала специальную книгу о том, как она воспринимает окружающий мир. Важнейшим звеном такого специального обучения является создание определенных условий, при которых у детей возникает потребность в познании, в овладении способами человеческого поведения и мышления.

Особенности условий, вызывающих интеллектуальные затруднения, заключаются в том, что человек (ребенок) не может выполнить известными ему способами поставленного перед ним задания. Чтобы выполнить его, он должен найти новый способ выполнения задания. Такие ситуации, вызывающие необходимость процессов мышления, называются в психологии проблемными *ситуациями*, а соответствующие задания – *проблемными заданиями*. Переход от любого известного способа к новому неизвестному способу выполнения действия предполагает выполнение ребенком проблемного задания, открытие нового способа. Так, простой переход от пересчета к присчету, от сложения и вычитания к умножению и делению предполагает выполнение ребенком проблемных заданий, приводящих к творческому усвоению нового способа действия.

Типичный случай проблемной ситуации – задача-проблема, требующая от ученого объяснения еще не познанных явлений, открытия новых законов. Для ученого сам процесс открытия нового закона также является процессом усвоения нового, процессом самообразования. Для ребенка усвоение неизвестной для него закономерности является открытием, которое он совершает в процессе обучения в условиях проблемных ситуаций, специально организованных для обучения.

Различные дидактические системы, имевшие место в истории педагогики, всегда были связаны с соответствующими психологическими теориями, с достигнутыми к этому времени психологическими знаниями. К числу таких дидактических систем относятся, например, прогрессивные для своего времени тщательно разработанные системы Коменского, Песталоцци и др., а из наиболее разработанных отечественных педагогических систем – система Ушинского, значительное место в которой занимает анализ существовавших к тому времени психологических теорий. И в наше время все наиболее развитые дидактические системы неизбежно основываются на определенных психологических теориях. Наиболее известные психологические теории – ассоциативная психология и бихевиоризм – на долгие годы определили пути разработки дидактических систем и методических принципов обучения в каждом из учебных предметов. Это и понятно, ибо, та, или иная дидактическая теория с неизбежностью должна основываться на каких-либо представлениях о тех психических процессах, в соответствии с которыми происходит процесс усвоения знаний, процесс развития личности учащегося и т.п. Исследуя закономерности этих процессов, психология тем самым дает в руки педагога ключи для управления процессом усвоения и процессами психического развития ребенка.

Ассоциативная психология наиболее подробно исследовала закономерности *памяти* человека. В соответствии с этими закономерностями процесс усвоения в значительной части рассматривался, прежде всего, как процесс запоминания и воспроизведения усваиваемого учебного материала. Дидактики и методисты потратили много усилий и проявили много изобретательности, чтобы найти наилучшие условия для запоминания знаний, для их закрепления и воспроизведения. В отечественной педагогике и психологии ассоциативный подход к анализу процессов обучения был значительно подкреплен рефлексивной теорией И.П.Павлова, которая оказала глубокое влияние на развитие педагогической и психологической мысли. Таким образом, ассоциативная теория внесла значительный вклад в развитие психологической и педагогической теории. Основными закономерностями, в соответствии с которыми строились методы управления процессами усвоения в педагогических системах, основанных на ассоциативной теории, были закономерности памяти человека.

Важнейшая психологическая теория, получившая в зарубежной психологии название бихевиоризма, противопоставила ассоцианизму, исследовавшему, прежде всего, закономерности усвоения знаний, закономерности формирования

действию человека – закономерности формирования его поведения. Центральным звеном исследований в этой системе стали закономерности формирования *навыков*, закономерности тренировки. Были созданы системы заданий, обеспечивающих формирование действий от их начальных форм до уровней автоматизированных действий. Бихевиористские психологические концепции и связанные с ними педагогические системы внесли значительный вклад еще в одну область управления обучением – в область формирования действий человека, в область формирования навыков.

Необходимо отметить, что ни одна из рассмотренных психологических систем не ставила своей задачей и не имела возможностей для исследования более глубоких процессов – процессов мышления человека. Так, ассоциативная психология соответственно рассматривала процессы мышления как простое ассоциирование, т.е. сводила мышление к памяти; а бихевиористская психология стала рассматривать мышление как навык, как систему определенных действий.

Наиболее дальновидные теоретики педагогики и методисты неоднократно подчеркивали необходимость создания в обучении условий, которые обеспечивали бы творческое усвоение учебного материала, возможностей, необходимых для развития творческой личности. На всех поворотных рубежах развития дидактической теории выдвигались положения о необходимости создания условий для творческой деятельности самих учащихся. Так было в период борьбы со схоластическими методами обучения, так было в начале нашего бурного столетия, вызывавшего необходимость в целом ряде творческих методов, так происходит сейчас, когда развитие творческих возможностей личности становится первоочередной задачей общества. Проблемное обучение потому и получило такое распространение в нашей стране, что оно попыталось решить эту важную социальную задачу – формирование творческой личности.

Часть I

ТЕОРИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Глава 1

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

Многие ученые говорили об истоках проблемного обучения, давая исчерпывающий анализ ступеням его развития: метод активизации, исследовательский метод, проблемное обучение. Основные теоретические исследования по истории развития проблемного обучения были проведены в 70-х гг. XX в., т.е. почти 40 лет назад.

Что нового можно сказать об истории проблемного обучения? Еще раз проанализировать становление проблемности, как это осуществил М.И.Махмутов? Вновь вскрыть сущность активизации, исследовательского метода и проблемного обучения, как это сделал В.Т.Кудрявцев? Снова вернуться к анализу истоков проблемного обучения в контексте психологии мышления, связав исследования О.Зельца, К.Дункера и отечественных ученых С.Л.Рубинштейна, П.П.Блонского? Такое исследование было великолепно проведено А.М.Матюшкиным. Рассмотреть рождение проблемного метода как «продуктивного метода» в сравнении с традиционным на основе изучения истоков «проблемности» и на различных этапах развития общества и образования?

Что еще можно увидеть в изученном объекте *«история или истоки проблемного обучения»*? Нужно ли еще раз возвращаться к этому вопросу? Что нам может дать новое исследование пути проблемного обучения? С какой точки зрения взглянуть на данный объект, чтобы увидеть новое в его форме и содержании?

Поскольку задано слишком много вопросов, начнем с парадокса. С одной стороны, именно на основе проблемного обучения можно развивать творческих людей, с другой стороны, в последнее 10-летие XX века в таких науках, как философия, психология, педагогика и методика, в особенности методика преподавания иностранных языков, намечился некоторый спад интереса к теории и практике проблемного обучения.

Итак, поможет ли нам возвращение к истокам проблемного обучения ответить на вопрос: почему идеи «проблемности» в конце XX века не получили развития? О чем это говорит? Можно ли прогнозировать будущее проблемного

обучения? Если, да, то, что произошло и, возможно, произойдет с проблемным обучением в XXI веке?

Наиболее значимые работы, где изучались истоки проблемного обучения, были написаны в 60—80-х гг. XX в. Представим эти работы в хронологической последовательности: А.М.Матюшкин «Некоторые проблемы психологии мышления» (предисловие к сборнику переводов), М., 1965; В.Оконь «Основы проблемного обучения», Варшава, 1967, М., 1968; А.М.Матюшкин «Проблемные ситуации в мышлении и обучении», М., 1972; И.Я.Лернер «Проблемное обучение: основные вопросы теории», М., 1974; Т.В.Кудрявцев «Психология технического мышления», М., 1975; М.И.Махмутов «Проблемное обучение: основные вопросы теории», М., 1975; Т.А.Ильина «Проблемное обучение – понятие и содержание» (в журнале «Вестник высшей школы»), 1976; А.В.Брушлинский «Психология мышления и проблемное обучение», М., 1983; В.Т.Кудрявцев «Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы», М., 1991. Вместе с тем каждый автор выбирает свой предмет в объекте «истоки проблемного обучения».

В самом деле, основные теоретические исследования были написаны, начиная с 70-х гг. XX в. «Следует отметить, – пишет В.Т.Кудрявцев, – что публикация основных теоретических работ в исследуемой области, обобщивших первоначально накопленный опыт и задавших ориентиры новым изысканиям, приходится в нашей стране на первую половину 70-х гг. В последующие годы теоретическому анализу подвергались лишь отдельные аспекты проблемного обучения; внимание исследователей оказалось сконцентрированным на вопросах его конкретной технологии, методики» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 4—5]. Вопросы проблемного обучения рассматриваются в контексте преподавания различных учебных предметов в школе и особенно в вузе. Вполне очевидно, что «...все это с необходимостью должно было повлечь за собой глубокое теоретическое обобщение достигнутого, а, в конечном счете, привести к новому этапу развития теории проблемного обучения... Напротив, в 80-х гг. удельный вес собственно теоретических разработок в области проблемного обучения сократился» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 5]. Продолжая мысль В.Т.Кудрявцева, можно сказать, что в 90-х гг. XX в. не только теоретические разработки практически прекратились, но и в практике проблемное обучение стало терять завоеванные позиции. Указывая на несоответствие между огромным развивающим потенциалом проблемного обучения и несправедливым забвением его идей, нельзя не согласиться с В.Т.Кудрявцевым, который в 1991 г. писал: «Думается, что полноценное дальнейшее развитие теории проблемного обучения не только является делом ученых, но предполагает вовлечение в совместную работу с ними практиков сферы народного образования» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 5]. Сейчас, в самом начале третьего тысячелетия, эта мысль более чем актуальна.

Становление проблемного обучения в зарубежной науке, как известно, прошло 3 этапа: активизация обучения, исследовательский метод, проблемное обучение.

Начнем с рассмотрения метода активизации. Еще в древние времена признавалось, что умственная активность способствует лучшему запоминанию, поскольку позволяет более глубоко проникнуть в суть предметов и явлений. Постановку проблемных вопросов в ходе дискуссий использовали Сократ (469—399 до Р.Х.) и представители пифагорейской школы, софисты. В новой истории в Англии идеи активизации обучения связаны с именем родоначальника современного английского эмпиризма Фрэнсиса Бэкона (1561—1626). Замечательный чешский педагог и мыслитель Ян Амос Коменский (1592—1670) считал, что процесс познания – это активный процесс, лежащий в основе любого «разумного обучения». Он первым в истории определил дидактические принципы и тем самым вычленил науку об обучении («Magna didactica») из научного пространства философии, поскольку, как это было принято до Я.А.Коменского, вопросами обучения занималась философия. (Существенно, что до середины XVII века вопросы образования решались в философии и философией. Однако не прошло и четырех веков, как в конце XX века дидактика вновь повернулась к философии, тому доказательством – великолепная по органичности и динамике книга одного из основоположников проблемного обучения и нашей стране И.Я.Лернера «Философия дидактики и дидактика как философия», вышедшая в свет в 1995 г.).

В трактате «Эмил, или О воспитании» (1762) великий французский философ Жан-Жак Руссо (1712—1778), осознавая важность решения учеником проблемных вопросов, подчас повышенной трудности, призывал к активному учению через глубокое понимание учеником себя и себя как части природы и бытия. Тем не менее, эти положения так и не были внедрены в практику обучения того времени.

Идеи активизации обучения с помощью наблюдений ученика за окружающим миром были восприняты и продолжены в работах великих дидактов И.Г.Песталоцци (1746—1827) и Ф.А.В.Дистервега (1790—1866), который подчеркивал необходимость активизировать познавательную деятельность ученика, а не только организовать запоминание учебного материала. Анализ высказываний Ф.А.В. Дистервега показывает, что он одним из первых выразил идею «присвоения» учеником материала обучения. «Развитие и образование, – писал Ф.А.В.Дистервег, – ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщаться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. То, что человек не приобрел путем своей самостоятельности, – не его» [Дистервег Ф.А.В. 1956, с. 118—119].

На основе метода активизации в конце XIX – начале XX века стал формулироваться исследовательский метод обучения (по терминологии В.Т.Курявцева), или исследовательский подход (по терминологии М.И.Махмутова). В зарубежной педагогике этот метод связан с именем Г.Армстронга, использовавшего в

преподавании «эвристический метод», суть которого заключалась в том, что путем наблюдения за предметами и явлениями ученик сам добывает знания.

Таким образом, по сути, единый исследовательский метод в то время назывался по-разному «лабораторно-эвристический метод» (А.Я.Герд), «опытно-испытательный метод, эвристический метод» (Г.Армстронг), «естественнонаучный метод» (А.П.Пинкевич).

На основе исследовательского метода, развитие которого шло в американской педагогике, сложилось несколько направлений развития идеи проблемного обучения. Первое направление нашло свое отражение в книге Дж.Дьюи (1859—1952) «Как мы мыслим», вышедшей в свет в 1909 г. (первое издание). В свете данной теории мышление есть решение проблем – по-английски “problem solving”, – в американской педагогике синонимом «проблемного обучения» является, соответственно, “problem solving”. В данной концепции есть некая абсолютизация роли самостоятельного учения школьников через решение проблем и недооценка роли учителя. Наиболее ценным в концепции Дж.Дьюи является формулировка пяти этапов рефлексивного мышления. Для того чтобы от состояния «сомнения» перейти в состояние «ясности», мысль индивида проходит пять этапов: 1) принимаются во внимание все возможные решения или предположения; 2) индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить; 3) предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов; 4) проводится аргументация и привнесение в порядок обнаруженных фактов; 5) проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез [Dewey J. How we think, 1933, p. 107].

По мнению Дж.Дьюи, способность решать проблемы дается от природы, поэтому не каждый может овладеть креативным мышлением в процессе обучения. Это положение Дж.Дьюи вызвало критику со стороны многих ученых и обвинение его в прагматизме. С одной стороны, столь резкая критика Дж.Дьюи, чья концепция этапов мыслительного процесса в той или иной форме была воспринята теоретиками творческого мышления С.Л.Рубинштейном и позднее А.М.Матюшкиным, вряд ли уместна. (К тому же эта мысль была определенным образом продолжена Я.А.Пономаревым при разделении людей на типы по тому, как именно они решают задачи [Пономарев Я.А., 1972]. Кроме того, обвинить американца в прагматизме, отразившемся в культуре, языке и пронизывающем все американское пространство, – это все равно, что критиковать русского за медлительную созерцательность, нашедшую отражение, например, в падежной системе существительных). С другой стороны, основные работы Дж.Дьюи были написаны в период доминирования американского прагматизма, с 1910 по 1929 гг. [Дьюи Дж., 1922, 1924, 1925, 1933]. К сожалению, великая депрессия 30-х гг. XX в. явилась одной из причин нераспространения на должном уровне теории Дж.Дьюи в практике преподавания.

Отметим, что идеи Дж.Дьюи были продолжены в работах его ученика и последователя У.Килпатрика, автора известной книги «Метод проектов» (1918; 1925, в русском переводе). Традиционным методам обучения, построенным на передаче учащимся готовых знаний, не связанным с реальными жизненными потребностями, автор противопоставляет метод проектов, позволяющий готовить детей к решению проблем в постоянно меняющихся социальных условиях. Так, построив обучение на основе «целевых актов», У.Килпатрик выделил 4 вида проектов: 1) созидательный или производительный; 2) потребительский; 3) проект решения проблемы или интеллектуальных затруднений; 4) проект-упражнение. В своих последующих работах «Основы Метода» (1925; 1928, в русском переводе) и «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации» (1925; 1930, в русском переводе) сформулировал и обосновал основную цель обучения – вооружение ребенка методами решения проблем, поиска, исследования. Существенно, что эти идеи были восприняты и развиты теоретиками и практиками современного образования, например, Т.Хатчинсоном в учебниках по английскому языку для иностранцев «Project English» и «Hotline» (1991, первое издание), в которых были продолжены и некоторые идеи представителя второй концепции проблемного обучения Дж.Брунера. Особенно в той части, где речь идет о роли структуры знаний в процессе обучения, что нашло отражение в принципе проблемного освоения грамматики через языковые структуры.

Таким образом, второе направление в становлении проблемного обучения в США связывается с именем известного американского психолога Дж.Брунера. Данная концепция основана на идее структурирования учебного материала (это особенно подчеркивали О.Зельц и К.Дункер), на признании первостепенной роли интуитивного мышления в процессе освоения нового. Для концепции Дж.Брунера важными являются следующие моменты:

1. Роль структуры знаний в процессе обучения.
2. Необходимость готовности ученика к учению.
3. Развитие умственной деятельности через интуитивное мышление.
4. Значение мотивации в обучении.

Суть концепции Дж.Брунера заключается в том, что обучение, основанное на системе знаний, должно вести к развитию интуитивного мышления. Наиболее известной у нас в стране является книга Дж.Брунера, переведенная на русский язык и вышедшая в 1977 г. Это сборник наиболее значительных работ автора. Название книги уже говорит о сущности концепции и о проблемном характере знания и познания: «Психология познания: за пределами непосредственной информации» – так название этой книги было переведено на русский язык. По-английски она называется “Beyond the information given”, что может быть переведено и как «За пределами данной информации» – такой перевод лучше соотносится с теорией решения задач, где всегда есть данное (данная информация) и неданное (то, что нужно найти), т.е. некие пустоты, которые должны быть наполнены человеческой мыслью, а ведь «природа не терпит пустоты».

Важным является и то, что Дж.Брунер не только говорил о необходимости учебных задач при обучении детей, но и об учете ценностей ребенка в этом процессе. В какой-то мере это может быть рассмотрено как одно из оснований проблемно-ценностного, или проблемно-аксиологического подхода, зарождающегося сейчас в России. Сам Дж.Брунер пишет, что на его творчество во многом повлияли идеи таких ученых, как Э.Толмен (США), Ж.Пиаже (Швейцария), Ф.Бартлетт (Англия) и Л.С.Выготский. Так, продолжая идеи Л.С.Выготского, Дж.Брунер пишет: «Система евклидовой геометрии и микрокосм являются такими средствами, позволяющими нам проникнуть за пределы непосредственной информации и отразить мир в новых связях и отношениях. И если мы даже иногда как бы заново открываем некоторые системы мыслей и средств, большую часть из них мы получаем от той культуры, в которой мы рождаемся. Возможно, что прототипом всех этих средств является язык, потому что ведь именно он позволяет нам усвоить новую форму представлений о мире, организовать их в известную систему, а там, где нужно, и перестроить эти представления» [Брунер Дж., 1977, с. 10].

Сопоставляя концепции проблемного обучения Дж.Дьюи и Дж.Брунера, можно определить, что именно является специфическим для каждой из них. Если Дж.Дьюи базирует свою теорию на рефлексивном мышлении, то Дж.Брунер в качестве основы для процесса учения видит развитие интуитивного мышления ребенка.

Отмечая сходства в концепциях двух американских психологов, М.И.Махмутов пишет: «Общее в основных положениях указанных американских авторов сводится к следующему: а) их сближает прагматическая философия и концепция педоцентризма; б) положив в основу не рефлексивное, как Дж.Дьюи, а интуитивное мышление, Дж.Брунер, как и Дж.Дьюи, не отрицает необходимости логического мышления; в) и Дж.Дьюи, и Дж.Брунер единодушны в оценке важности проблемного подхода в обучении» [Махмутов М.И., 1975, с. 24].

Еще одно направление в развитии идеи проблемного обучения связано с именем американского ученого Д.Пойа, который рассматривал мышление с точки зрения решения математических задач и строил теорию в опоре на идеи великих логиков и математиков, таких, как Евклид, Р.Декарт (1596—1650), Г.Лейбниц (1646—1716). Разграничивая понятия «продуктивное» и «творческое» мышление, Д.Пойа пишет: «Мышление можно назвать продуктивным, если оно приводит к решению данной конкретной задачи; мышление можно назвать творческим, если оно создает средства для решения будущих задач. Чем больше число и чем шире разнообразие задач, к которым применимы созданные средства, тем выше творческий уровень мышления» [Пойа Д., 1970, с. 274].

Ценным в теории Д.Пойа является и то, что он рассматривает не только определение задачи, ее структуру, но также стратегии и конкретные способы решения математических задач, экстраполируя их на другие области знания. Анализируя природу задачи, Д.Пойа отмечает, что «...задача предполагает необхо-

димось сознательного поиска соответствующего средства для достижения ясно видимой, но непосредственно недоступной цели» [Пойа Д., 1970, с. 143]. Структурными компонентами задачи являются неизвестное, данные и условие задачи. Разрабатывая общий подход к решению задач, Д.Пойа подчеркивает: «...процесс решения задачи представляет собой поиск выхода из затруднения или пути обхода препятствия – это процесс достижения цели, которая первоначально не кажется доступной. Решение задач является специфической особенностью интеллекта, а интеллект – это особый дар человека; поэтому решение задач может рассматриваться как одно из самых характерных проявлений человеческой деятельности» [Пойа Д., 1970, с. 13]. Здесь могут быть использованы «вспомогательные» задачи, которые позволяют решить основную задачу различными способами. В этой связи Д.Пойа отмечает: «Начав с предложенной задачи, мы составляем цепочку задач, каждая из которых эквивалентна решению и стоит ближе к нему, чем предыдущая; переходя, таким образом, от задачи к задаче, мы с последним шагом достигаем собственно решения» [Пойа Д., 1970, с. 222].

К общим стратегиям или подходам решения задач автор относит следующие: 1) расчленение задачи на вспомогательные задачи; 2) решение простых задач, которые отражают некоторые аспекты основной задачи; 3) использование диаграмм для представления задач различными путями; 4) рассмотрение нескольких случаев для получения чувства задачи. Данные стратегии могут быть положены в основу процедуры решения задач, которая сводится к следующему: 1) понять, какую информацию требует задача и что дано; 2) разработать план шаг за шагом, связывая данную информацию с неизвестной, используя вышеназванные стратегии; 3) выполнить план; 4) оглянуться на решение и быть уверенным, что это действительно решение данной задачи, включающее всю информацию, которая дана [Polya G., 1973].

Важной особенностью концепции Д.Пойа является ее дидактическая направленность на определение цели, метода обучения, а также «заповедей» учителя, – или требований, предъявляемых к учителю в условиях проблемного обучения. Главная цель обучения – это «научить молодежь думать» [Пойа Д., 1970, с. 287]. По мнению Д.Пойа, «метод – это прием, который вы используете дважды» [Пойа Д., 1959, с. 198]. Что касается десяти заповедей учителя, то они сводятся к следующим: 1) интерес к своему предмету; 2) знание предмета; 3) знание путей самостоятельного изучения; 4) умение ставить себя на место ученика; 5) умение не ограничиваться передачей информации и формировать нужный склад ума учащихся; 6) умение учить догадке; 7) умение учить доказательству; 8) умение обнаружить общий метод; 9) умение не раскрывать секрет сразу и побудить ученика к самостоятельному поиску; 10) умение пользоваться наводящими вопросами без навязывания своего мнения [Пойа Д., 1970]. Все вышеперечисленные положения позволяют считать Д.Пойа одним из основоположников проблемного обучения.

Вопросы проблемности в контексте исследований продуктивного, творческого мышления были рассмотрены немецкими учеными О.Зельцем и затем К.Дункером еще в начале XX в. В 1965 г. выходит сборник переводов «Некоторые вопросы психологии мышления» под редакцией А.М.Матюшкина. В предисловии к книге, также написанном А.М.Матюшкиным, дается подробный анализ целого ряда психологических концепций мышления.

Необходимо отметить, что О.Зельц, по справедливому мнению А.М.Матюшкина, выделил специфическую область мышления – продуктивного творческого мышления, ранее не исследованного логикой. Соответственно, для экспериментальной психологии вопрос о том, «...по каким закономерностям происходит процесс открытия человеком новых знаний, не выводимых прямо из уже известных знаний, стал центральным вопросом экспериментальных исследований» [Матюшкин А.М., 1965, с. 5]. О.Зельц рассматривает задачу, проблемную ситуацию как основной метод экспериментального исследования. Анализ процесса решения различного типа задач является основой в определении сущности творческого мышления личности. Это впоследствии позволило психологам моделировать мышление через процесс решения задач. Вместе с тем нельзя не согласиться с А.М.Матюшкиным, который пишет: «Во всех предлагаемых исследованиях задача рассматривается как нечто внешнее по отношению к мышлению индивида, как один из возможных раздражителей, вызывающих мышление. Индивид, его знания фактически не включены в ситуацию задачи» [Матюшкин А.М., 1965, с. 7]. Таким образом, О.Зельц рассматривает задачу как внешний объект в отношении к мышлению человека.

Исследования в определении закономерностей мыслительных процессов на основе моделирования экспериментальных ситуаций были продолжены К.Дункером. Так, например, К.Дункер, анализируя процесс мышления, оперирует понятиями «цель», «средства», «система подцелей» в процессе перехода нерешенной ситуации в решенную, создает схему родословного дерева решения задачи, задачи на обучение [Дункер К., 1965, с. 92].

Именно О.Зельц и К.Дункер первыми выделили область продуктивного творческого мышления человека, их основным методом был метод решения творческих проблемных задач, и это явилось их главной заслугой. Вместе с тем, по справедливому мнению А.М.Матюшкина, основным недостатком данных исследований является то, что психологи «рассматривают и используют задачу как существующую вне и независимо от субъекта, от его возможностей и условий его деятельности» [Матюшкин А.М., 1965, с. 16]. Частично эти недостатки были преодолены в современных зарубежных исследованиях.

В той или иной мере идеи Дж.Дьюи и Дж.Брунера, Д.Пойа и других были восприняты такими американскими учеными, как У.Александр, П.Халверсон и др.

В чем же состоят особенности теорий современных американских ученых? Можно выделить, по меньшей мере, четыре момента:

1. Придание большей роли учителю в учебном процессе, а не только ученику.

2. Использование принципа сознательного усвоения, взятого из советской методики.

3. Акцентуация принципа коллективного, а не только индивидуального решения задач.

4. Разумное отношение к методу решения задач, без его абсолютизации.

Идеи Дж.Дьюи и Дж.Брунера были продолжены не только современными зарубежными учеными (Т.Хатчинсон, Д. Стрэндж, Л. И Д.Сорс и др.) Многие из вышеназванных концепций отражены как в зеркале в современных британских учебниках по иностранным языкам, опубликованных издательством Oxford University Press, таких, как “Headway”, “Project English”, “Hotline”, “Streetwise”, “Chat-terbox” и др. И это не случайно, поскольку Дж.Брунер в 1972 г. становится профессором Оксфордского университета и, вполне естественно, что его идеи воспринимаются и продолжают вышперечисленными британскими учеными. И на сегодняшний момент по своей развивающей силе учебные комплексы издательства Оксфордского университета – это наиболее удачные учебники по английскому языку, имеющие, однако, один недостаток, связанный с ориентацией этих курсов на среднего ученика без достаточного учета его собственной социо-культурной и языковой специфики.

Итак, некоторые направления становления и развития проблемного обучения в зарубежной науке могут быть представлено с помощью схемы 1.

Дж. Дьюи - У. Килпатрик

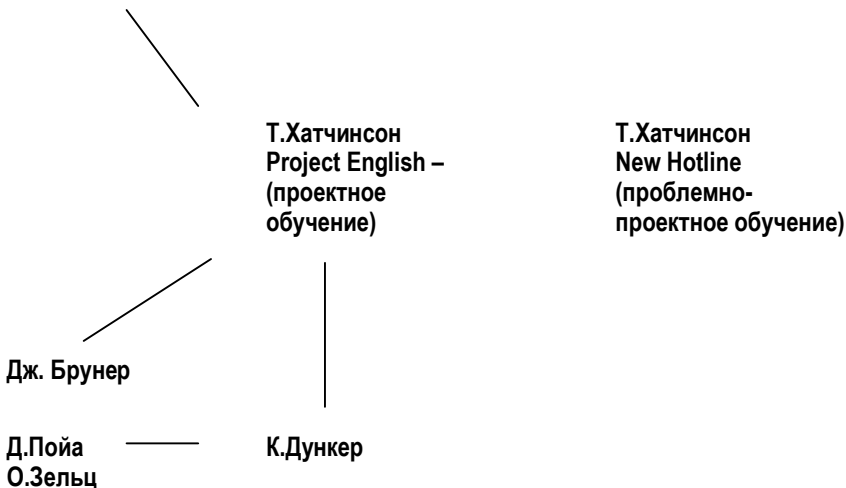


Схема 1. Направления становления и развития проблемного обучения в зарубежной науке

Таким образом, становление проблемного обучения в зарубежной науке прошло три основных этапа: активизация обучения, исследовательский метод, проблемное обучение.

В определенной мере идеи Дж.Брунера, Дж.Дьюи, Д.Пойа, О.Зельца, К.Дункера повлияли на развитие отечественного направления в исследовании мышления.

Сколько этапов прошло становление проблемного обучения в отечественной науке? Какие это были этапы?

Становление проблемного обучения в отечественной педагогике также прошло 3 этапа: активизация обучения, исследовательский метод, проблемное обучение как подход, метод, тип и система. Становление идей активизации и исследовательского метода в отечественной науке явилось предметом большого количества исследований, поэтому считаем правомерным дать лишь краткий экскурс в историю вопроса.

Так, родоначальник отечественной дидактики К.Д.Ушинский (1824—1870), будучи сторонником идеи активизации учения, сформулировал мысль о роли познавательной самостоятельности учащегося в процессе обучения. Он писал: «...обладая такой умственной силою, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек учится всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения» [Ушинский К.Д., 1939, с. 500]. Идеи К.Д.Ушинского были восприняты и продолжены замечательным русским педагогом П.Ф.Каптеревым (1849—1921), который полагал, что основное призвание учителя состоит в формировании познавательной самостоятельности ученика через развитие логического мышления. П.Ф.Каптерев подчеркивал: «Объясняйте учащемуся сколько угодно какое-либо правило, но если сам он не поймет в чем дело, т.е. не проявит необходимой собственной умственной деятельности, то все объяснение будет напрасно, правило останется чуждым учащемуся, будет находиться вне его сознания, не войдет в него» [Каптерев П.Ф., 1905, с. 8]. Именно поэтому П.Ф.Каптерева можно назвать одним из родоначальников «исследовательского метода» в России.

В 1913 г. отечественный ученый Б.Е.Райков предложил единый термин «исследовательский метод», подметив общую сущность вышеназванных подходов, строящих учебный процесс в опоре на формирование умственной деятельности учеников путем развития их логического мышления сообразно законам интеллектуального и психического развития ребенка [Райков Б.Е., 1924].

Таким образом, к началу XX в. за рубежом и в России были созданы научные предпосылки широкого внедрения «исследовательского метода» в практику преподавания, тем не менее, этого не произошло. Причины такой ситуации рассматривает М.И.Махмутов, по справедливому мнению которого, во-первых, буржуазия была заинтересована в элитном воспитании и развитии только своих детей; во-вторых, исходные для дидактики науки психология и психология мышления были еще недостаточно разработаны.

Революционные изменения, новая экономическая политика определили развитие исследовательского метода в России в 20-х гг. XX в. Так, по мнению В.В.Полонцева, главное в процессе обучения – это не только и не столько сообщение ученику готовых идей, сколько овладение самим учеником методом формирования этих идей. Значит, важен не только результат обучения, выраженный в знаниях, умениях и навыках, но и сам процесс овладения этими знаниями и умениями.

Исследовательский метод постепенно распространялся на частные методики обучения различным учебным предметам, в том числе и на обучение иностранному языку, что было отмечено А.А.Миролюбовым [Миролюбов А.А., 1989, № 4]. Ряд авторов, например С.Т.Шацкий (1873—1934), связывал познавательную самостоятельность учащихся с развитием их творческой активности и воспитанием творческого человека – человека нового, свободного общества [Шацкий С.Т., 1964—1965]. Анализируя историю развития исследовательского метода в России, М.И.Махмутов, с одной стороны, указывает на его достоинства и причины достаточно широкого практического применения в 20-х гг. XX в., с другой стороны, отмечает недостатки, которые повлекли за собой отход от исследовательского метода в начале 30-х гг. XX в. и его замену на информационный метод, основанный на изложении учителем учебного материала, возводящий ученика в ранг объекта обучения.

Основной причиной широкого внедрения исследовательского метода в 20-х гг. XX в. М.И.Махмутов считает связь педагогических идей с марксистско-ленинской теорией. Он пишет: «...марксистско-ленинское учение о воспитании активного, всесторонне развитого гражданина социалистического государства легло в основу школьной политики» [Махмутов М.И., 1975, с. 240].

Вместе с тем, говоря о недостаточном использовании исследовательского метода в практике, М.И.Махмутов выделяет субъективные и объективные причины такого положения. Субъективные причины – недооценка роли учителя, возрастных возможностей учащихся и уровня их подготовленности, значения знаний как системы, а также увлечение внешней активностью учения и некоторое невнимание к активности мысли учеников. Объективные причины – недостаточная научно-методическая подготовка учителя, перегруженность программ, недостаточная материальная база школ, а также отсутствие «теории построения целостного педагогического процесса на основе законов мыслительной деятельности учащихся и др.» [Махмутов М.И., 1975, с. 241].

Такая теория мышления была создана выдающимся отечественным ученым С.Л.Рубинштейном (1889—1960), основоположником теории проблемного обучения в России. Согласно С.Л.Рубинштейну, мышление начинается с осознания проблемной ситуации и выявления в ней проблемы. С.Л.Рубинштейн пишет: «Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чем вопрос, – значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему –

значит если не решить ее, то, по крайней мере, найти путь, т.е. метод для ее разрешения... Завершающей фазой мыслительного процесса является... суждение... фиксирующее достигнутое в нем решение проблемы. Затем результат мыслительной работы спускается более или менее непосредственно в практику. Она подвергает его решающему испытанию и ставит перед мыслью новые задачи – развития, уточнения, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы» [Рубинштейн С.Л., 1989, с. 374—377].

Определяя мышление, С.Л. Рубинштейн пишет: «Мышление – это, прежде всего анализ и синтез. Анализ, как и синтез, выступает в многообразных формах. Мы различаем, во-первых, два разных уровня анализа – анализ чувственных образов вещей и мыслительный анализ словесных «образов». Различаются далее: 1) анализ-фильтрация при отсеивании одной за другой не оправдавших себя проб решений (это элементарный анализ проблемной ситуации посредством проб) и 2) направленный анализ через синтез, когда самый анализ определяется и направляется к определенной цели через синтетический акт соотнесения условий с требованиями поставленной задачи» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 252]. Характеризуя мышление как анализ и синтез, С.Л.Рубинштейн подчеркивает важность проблемной ситуации, с которой начинается мыслительный процесс, а также значение задачи, от формулировки которой этот процесс зависит. По С.Л.Рубинштейну, «...мыслительный процесс начинается с анализа проблемной ситуации. Анализ расчленяет данное, известное и неизвестное, искомое. С этого начинается формулировка задачи, которую мы, таким образом, отличаем от самой проблемной ситуации. Задача выступает в той или иной формулировке в результате анализа проблемной ситуации. Формулировка задачи зависит от того, как был произведен анализ проблемной ситуации. В свою очередь анализ обусловлен ее формулировкой» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 252]. На основе исследования пути решения задачи С.Л.Рубинштейн делает вывод о том, что в основе схемы решения задачи лежит анализ через синтез, характеризующий мыслительный процесс. С.Л.Рубинштейн пишет: «Общая схема решения задачи заключается в соотнесении условий задачи с ее требованиями при анализе условий и требований через их соотнесение друг с другом. Таким образом, уже самая общая схема решения задачи показывает, что оно представляет собой анализирование и синтезирование в их взаимозависимости и взаимосвязи. Сам же анализ условий и требований задачи осуществляется через синтетический акт их соотнесения» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 253]. При этом в процессе решения задачи происходит переформулирование условий и требований этой задачи, что является актом нового синтеза.

Так же как и Д.Пойа, С.Л.Рубинштейн отмечает, что в ходе решения задачи могут быть использованы вспомогательные задачи, способствующие нахождению ее решения. Определяя место и время использования вспомогательной задачи, С.Л.Рубинштейн пишет: «Возможность использования вспомогательной задачи зависит от своего внутреннего условия, от того, насколько продвинулась

работа по анализу основной задачи... Не существует однозначной зависимости между временем предъявления вспомогательной задачи, до или после основной, и ее эффективностью. Существенную роль играет не только сам по себе внешний факт предъявления испытуемому вспомогательной задачи до или после основной, но также и даже особенно то, когда, т.е. на каких (ранних или поздних) стадиях собственного анализа задачи соотносит их испытуемый» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 273].

Характеризуя концепцию С.Л.Рубинштейна о природе мышления в целом, приведем его высказывание, вскрывающее глубинные механизмы процесса мышления, основанного на анализе и синтезе. С.Л.Рубинштейн отмечает: «Основной формой анализа – как показали все наши исследования – является анализ через синтез. Он образует ведущее звено всякой мыслительной деятельности. Эта основная форма анализа, основной нерв процесса мышления заключается в следующем: объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства, которые фиксируются в новых понятийных характеристиках» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 256].

Возникает вопрос: почему идеи С.Л.Рубинштейна не были восприняты в нашей стране в той же мере, как идеи Дж.Дьюи, Дж.Брунера и других ученых были восприняты создателями учебников по иностранному языку в Великобритании? Лишь начиная с середины 90-х гг. XX в. появляются учебные комплексы по иностранному языку, использующие принцип проблемности: В.В.Сафонова «Английский язык для школ с углубленным изучением иностранных языков» (М., 1996); Е.И.Пассов и др. «В мире немецкого языка» (М., 1998). В чем причина такого несоответствия достаточно высокого уровня теоретического осмысления вопроса и эпизодического применения принципа проблемности в преподавании иностранных языков? Целостной дидактической системы проблемного обучения не удалось создать, с одной стороны, в силу постоянных изменений и общественном развитии России, с другой стороны – по причине недостаточного уровня развития технического прогресса, требующего нового творческого человека. Большинство ученых называет именно эти две причины недостаточного распространения проблемного обучения в нашей стране.

В связи с тем, что идея проблемности в обучении имеет свои глубокие исторические корни, существует несколько точек зрения по вопросу: *проблемное обучение есть новое или хорошо забытое старое?*

В соответствии с первой точкой зрения, проблемное обучение не есть абсолютно новое, поскольку отдельные элементы проблемности уже применялись в обучении, еще задолго до появления названия «проблемное обучение». Согласно другой точке зрения, хотя идеи проблемного обучения использовались в

методе активизации и исследовательском методе, проблемное обучение есть новая система обучения.

Нельзя не согласиться с первой точкой зрения, в соответствии с которой И.Я.Лернер считает, что идея проблемности в обучении не является абсолютно новой. Так, И.Я.Лернер пишет: «Прежде всего, необходимо, вопреки мнению некоторых авторов, подчеркнуть, что ни как явление обучения, ни как педагогическая идея проблемность в обучении не нова. Самому термину немного лет, столь интенсивная разработка идеи началась не очень давно, но под разными названиями эта идея в педагогике уже могла бы отметить свой юбилей» [Лернер И.Я., 1974, с. 4].

Иной точки зрения придерживаются Т.В.Кудрявцев и В.Т.Кудрявцев. Рассматривая современные тенденции становления проблемного обучения, анализируя его истоки, сущность, перспективы, В.Т.Кудрявцев отмечает, что «...возникновение концепции проблемного обучения знаменует собой новый этап в развитии дидактики и психологии обучения» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 6]. В данном контексте В.Т.Кудрявцев пишет: «Это стоит учитывать тем, кто считает, что проблемное обучение – лишь хорошо забытое старое, или смешивает его с исследовательским методом» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 45–46].

И та и другая точки зрения правомерны, поскольку по закону сохранения энергии проблемное обучение есть хорошо забытое старое, по закону превращения энергии проблемное обучение есть новое, имеющее корни в глубокой древности. Более важным является вопрос: как связать полученную информацию с настоящим моментом? Вспомним, что причинами нераспространения проблемного обучения считаются недостаточность теоретической разработки проблемы и технической оснащенности процесса обучения. Однако в конце 80-х гг. XX в. уровень педагогического мастерства также был не всегда достаточным, и школы были оснащены хуже, чем сейчас, а проблемное обучение внедрялось при обучении литературе, истории и другим предметам. Значит, основные причины связаны не только с недостаточным уровнем и степенью материального обеспечения учебного процесса, но и с потребностью общества в соответствующей именно ему системе обучения: по цели, по содержанию, по форме предъявления содержания.

Действительно, проблемное обучение основано на моделировании процесса познания в учебных условиях, а диалектика познания имеет в качестве основы противоречие. Любой процесс революционных преобразований основан на противоречии в познании и деятельности – проблемное обучение в том числе. Значит ли это, что периодам общественных преобразований должны соответствовать и подходы, методы, системы образования, направленные на человеческие преобразования, и эти процессы в обществе и человеке сходны по доминантной характеристике – наличию «противоречия», «проблемности»?

Забегаю несколько вперед, скажем, что исследования, опубликованные в научных журналах «Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки

в школе» за последние 20 лет, отражают корреляцию, или прямо пропорциональную зависимость между процессами перестройки общества и становлением проблемности в обучении, о чем более подробно говорится как в третьей главе первой части книги, так и в послесловии. (Также замена традиционного метода исследовательским методом в 30-х гг. XX в. может быть объяснена не только недостаточной теоретической разработанностью последнего, но и общим изменением общественного климата России тех лет.)

Итак, многие ученые исследовали истоки возникновения проблемного обучения в следующем контексте: проблемное обучение – это новое или это продолжение идей активизации и исследовательского метода? Поэтому мы считаем возможным *рассмотреть вопрос об истоках проблемного обучения в двух новых направлениях:*

1. Содержание и форма. Если по содержанию обучение, как и знание, всегда проблемно, то по форме – не всегда. Проблемность присуща любому содержанию, как и любому знанию, но она может быть выражена эксплицитно или имплицитно. Форма передачи содержания может быть непроблемной (например, изложение) или проблемной (рассуждающее изложение), и тогда, отвечая на вопрос «как», «каким образом», мы говорим о традиционном или проблемном методах обучения. Если проблемность в содержании учебного материала выражена эксплицитно, можно говорить о системе проблемного обучения. А так как любая внутренняя, имплицитная проблемность раскрывается с помощью механизма проблематизации, можно вести речь о системе проблемного обучения со шкалой проблемности от нуля до бесконечности.

2. Процесс и результат. Пики проблемности в обучении приходятся на пики революционных перемен в обществе, обычно с небольшим опозданием, т.е. революционные процессы в обществе имеют в качестве результата «проблемность в обучении». Возможно, на основе изучения истоков проблемного обучения можно диагностировать в какой-то мере уровень проблемности в реке образования на данный конкретный момент.

Таким образом, анализ истории становления и развития идеи проблемности в обучении в сопоставлении с этапами развития общества, проходящего в своем развитии периоды подъема, стагнации, спада, позволяет ответить на многие вопросы. Проведенное нами исследование, во-первых, по-новому объясняет причины большего или меньшего распространения идей проблемного обучения. Во-вторых, позволяет предвидеть эти этапы в будущем. В-третьих, исходя из того, что общественные процессы «переплетены» с путями развития образования, на определенном уровне развития науки можно будет говорить о моделировании общественных процессов с помощью образовательных тенденций. Но для этого необходим качественно иной уровень осознания бытия и мышления, пересмотр идеи базиса и надстройки, признания первичным сознания, а не бытия и, возможно, переход от тезиса «бытие определяет сознание» к «сознание определяет бытие» [Рубинштейн С.Л., 1957].

Соответственно, главной причиной нераспространения проблемного обучения до конца XIX века были особые потребности и возможности существующего общественного строя. Продолжая эту мысль, можно сказать, что в самом обществе постепенно сложилась некая проблемная ситуация: возможности, связанные с техническим прогрессом, и потребности в новом человеке, способном к деятельности в новых условиях. В конце XX века необходимость поиска новых путей в формировании человека, способного ставить и решать проблемы, побудила педагогику заняться методами обучения творческой личности, а психологию – проблемами творческого мышления. Что означал XX век для человечества? С одной стороны, это век великих научных открытий. С другой – век войн и катастроф. Значит ли, что человек «творческий», умеющий ставить и решать проблемы, есть продукт и результат XX века? Значит ли это, что решение проблем в процессе обучения имеет двойственный характер: воспитывает интеллектуально развитого человека, который продуцирует эти проблемы, проектирует их в обществе? В самом деле, задача имеет несколько решений, направленных как на созидание, так и на разрушение. Как же построить обучение так, чтобы, с одной стороны, развивать мышление человека, способного ставить и решать проблемы, а с другой – направить эти усилия в «мирных целях»?

Эти вопросы можно будет решить на основе соединения проблемного и ценностного (аксиологического) подходов в обучении и воспитании личности с целью ее развития в ценностном образовательном пространстве.

Таким образом, изучение истории развития идеи проблемности в обучении позволило, с одной стороны, определить этапы становления проблемного обучения, с другой стороны, выявить тенденции развития проблемного обучения в контексте исторических процессов.

Проведенный анализ позволяет представить весь ход развития проблемного обучения в виде некоторой последовательности сменяющих друг друга образовательных парадигм (табл. 1).

Таблица 1

Этапы становления и развития проблемного обучения в отечественной науке

До XIX в. – начало XX в.	Доминанта объяснительно-иллюстративного обучения, отдельные приемы активизации (проблемность близка к нулю)
XX в. – 20–30-е гг.	Исследовательский метод (увеличение уровня проблемности)
30–50-е гг.	Доминанта объяснительно-иллюстративного обучения (уменьшение уровня проблемности)
60–80-е гг.	Проблемное обучение (увеличение уровня проблемности)
90–е гг.	Доминанта объяснительно-иллюстративного обучения, проблемное обучение применительно к преподаванию отдельных предметов (уменьшение уровня проблемности)
XXI в. – 10-е гг.	Возврат «проблемности» в обучении на новом витке и в новом качестве в соединении с ценностным направлением образования (увеличение уровня проблемности)

Проведенный анализ показывает, что история становления проблемного обучения проходила эпохи взлетов и падений, борьбы и забвения, радостей и страданий. Это естественный путь становления продуктивной идеи, черпающей силу, с одной стороны, из диалектики познания мира через преодоление противоречий (объективное начало), с другой стороны, из теории мышления через разрешение проблемной ситуации (субъективное начало). Отношение этих составляющих (отношение объективного и субъективного) и является основанием построения целостной теории проблемного обучения применительно к различным учебным предметам. Отсутствие одной из составляющих в различных концепциях проблемного обучения ослабляло их, делая «неморозоустойчивыми» к постоянно изменяющемуся общественному климату.

Все сказанное выше позволяет утверждать, что целостная теория проблемного обучения не была сформулирована до 60-х гг. XX в., а были сформированы лишь предпосылки для создания теории проблемного обучения как подхода, метода, типа и системы.

Глава 2

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ – ПОДХОД, МЕТОД, СИСТЕМА

Рассмотрение проблемного обучения как педагогического явления с некоторых точек зрения показывает, что оно неоднородно и представляет собой сложную методологическую проблему его осмысления как подхода, метода, типа и системы обучения.

По мнению И.В.Блауберга и Э.Г.Юдина, подход «...может рассматриваться в настоящее время не столько как детально разработанная методология исследования, сколько как требование разработки между задачами, стоящими перед науками, и фактически полученными ими результатами» [Блауберг И.В., Юдин Э.Г., 1973, с. 241].

В Новейшем философском словаре дается следующее определение: «Подход – комплекс синтагматических и парадигматических структур и механизмов в познании и/или 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 П. обращаются в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые намеченными средствами проблемы» [Новейший философский словарь, под ред. А.А.Грицианова, 1999, с. 526—527]. По нашему мнению, и в том и в другом определении вскрывается основная характеристика понятия «подход», фиксирующая переход от одной научной парадигмы к другой. Поэтому подход

совпадает по значению с понятием переходного периода, а значит, содержит в себе значение проблемности.

Возможно, именно эта смысловая близость понятий «подход» и «проблемность» соединила их в едином семантическом поле «проблемный подход». Применяя определение подхода к педагогике, считаем, что *подход – это педагогическая стратегия, образовательная программа переходного периода от одной научной парадигмы к другой.*

Понятия «метод» и «метод обучения» (в сравнении с понятием «подход») четко определены как в философии, так и в педагогических науках. В Философском энциклопедическом словаре дается следующее определение: «Метод – это способ достижения цели, совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения действительности» [Философский энциклопедический словарь/под ред.Е.Ф.Губского, 1999, с. 266]. Подобное определение метода дается в Новейшем философском словаре под ред. А.А.Грицианова: «Метод... – способ достижения цели, совокупность приемов и операций теоретического и практического освоения действительности, а также человеческой деятельности, организованной определенным образом» [Новейший философский словарь/ под ред. А.А.Грицианова, 2001, с. 628]. С тех же позиций метод определяется большинством методологов (И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин, А.А.Грицианов, В.Л.Абушенко и др.). Существенно, что при определении метода подчеркивается не только процессуальная, но и структурно-содержательная сущность этого понятия – «способ достижения цели, совокупность приемов и операций». Применяя данное определение к области педагогики, полагаем, что *метод – это способ достижения цели, совокупность приемов и операций педагогического воздействия.*

Как определяются понятия «система» и «тип» в методологии? В Философском словаре под редакцией И.Т.Фролова дается следующее определение: «Система (составленное из частей, соединенное) – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность» [Философский словарь/ под. ред. И.Т.Фролова, 1991, с. 408]. Определение системы дается также в Философском энциклопедическом словаре: «Система (целое) – объединение некоторого разнообразия в единое и четко расчлененное целое, элементы которого по отношению к целому и др. частям занимают соответствующие им места» [Философский энциклопедический словарь/ под ред. Е.Ф.Губского, 1999, с. 415]. Здесь же мы находим и определение типа: «Тип (отпечаток, форма, образец) – форма, которая составляет основу ряда расхожих или родственных индивидов» [Философский энциклопедический словарь/ под ред. Е.Ф.Губского, 1999, с. 455]. Именно поэтому теоретики проблемного обучения (Т.В.Кудрявцев, М.И.Махмутов) характеризуют это обучение одновременно как систему и тип. Если понятие «система» подчеркивает целостность совокупности элементов проблемного обучения, связанных между собой (внутренняя связь), то понятие «тип» характеризует проблемное обучение как самостоятельную форму в ряду других типов обучения (внешняя связь).

Применяя эти определения в педагогике, считаем, что система – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность педагогического взаимодействия.

Показателем отличий вышеназванных объектов является одновременно и то, что их объединяет: «проблемность» как признак (подход), принцип (метод), категория (система) образования.

2.1. Проблемное обучение как подход

Становление проблемного подхода на современном этапе обучения было обусловлено исследованиями С.Л.Рубинштейна о роли проблемной ситуации в процессе мышления и его фазной структуре. Так, в 1958 г. вышла в свет книга С.Л.Рубинштейна «О мышлении и путях его исследования», определившая ту научную парадигму, в которой работали и продолжают работать многие отечественные исследователи проблемного обучения. Важно, что понятие «подход», с одной стороны, еще недостаточно точно определено в отечественной научной литературе, с другой стороны, очень широко используется, в особенности в методике преподавания иностранных языков.

Проблемный подход в обучении различным учебным предметам можно сопоставить с началом 60-х и далее второй половиной 70-х гг. XX в. Интерес представляет концепция Т.А.Ильиной. Так, в 1976 г. в журнале «Вестник высшей школы» выходит статья Т.А.Ильиной «Проблемное обучение – понятие и содержание». Здесь проблемное обучение трактуется как подход. Существенно, что основные научные интересы Т.А.Ильиной были связаны с программированным обучением, поэтому проблемное обучение было определено ею как подход, а понятие «подход» обычно фиксирует переход от одной научной парадигмы к другой. Почему проблемное обучение рассматривается как подход к обучению? Какие вопросы задает и решает в данном контексте Т.А.Ильина?

Вот круг проблем, которые рассматриваются в статье: «Новое ли это явление в дидактике? Что такое проблема, в чем ее отличие от вопроса или задачи? Какова степень самостоятельности обучаемых в разрешении выдвигаемых перед ними проблем? Должен ли их ставить преподаватель или обучаемые должны сами их находить, уметь увидеть? Какой должна быть организация процесса разрешения проблем? Как часто обучаемые могут вовлекаться в этот процесс? Может и должно ли проблемное обучение сочетаться с непоблемным? и т.п.» [Ильина Т.А., 1976, с. 39].

Рассматривая проблемное обучение как одно из средств развития умственных сил, познавательной самостоятельности и творчества учащихся, Т.А.Ильина считает, что проблемное обучение не есть абсолютно новое, а лишь современный вариант метода активизации и исследовательского метода, разработанного еще Дж.Дьюи в начале 20-х гг. XX столетия.

Противопоставляя «традиционное», т.е. «объяснительно-иллюстративное», или «непроблемное» (по терминологии автора) и проблемное обучение,

Т.А.Ильина называет две основные причины распространения последнего: развитие науки и техники и потребность общества в человеке, обладающем гибкостью ума и способностью решать новые задачи, поставленные новым обществом. Отметим, что большинство авторов называет именно эти причины в контексте обоснования тенденций развития проблемного обучения.

В чем же, по мнению автора, состоит сущность проблемного обучения? Т.А.Ильина пишет: «Самое главное в проблемном обучении состоит, как нам представляется, в организационной структуре процесса познавательной деятельности обучаемого. При традиционном обучении (так называемом «объяснительно-иллюстративном») преподаватель сообщает готовые знания: объясняет новый материал, доказывает выдвигаемые положения, подкрепляет их иллюстративным материалом и т.д. Обучаемый воспринимает сообщаемое, осмысливает его, запоминая, заучивает. При проблемном же обучении преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед обучаемыми задачу, заинтересовывает их, побуждает искать пути и средства для ее разрешения, в поисках которых обучаемые приобретают новые знания» [Ильина Т.А., 1976, с. 40].

При определении основных понятий проблемного обучения Т.А.Ильина подробно останавливается на таких понятиях, как задача, вопрос, проблема, проблемная ситуация, выделяя общее и частное в данных понятиях. Подчеркивая различия терминов «задача» и «вопрос», автор пишет: «Задача от вопроса отличается, видимо, тем, что предполагает выполнение определенной последовательности нескольких действий; ответ же на вопрос, даже аргументированный и доказательный, – «одноактное» действие. И вопросы и задачи могут быть проблемными, но могут и не носить такого характера. Проблемный вопрос отличается от обычного тем, что в нем есть скрытое противоречие, что он открывает возможность неоднотипных ответов, неоднозначного решения и что в прошлом опыте того, кому он задается, нет готовой схемы решения» [Ильина Т.А., 1976, с. 40].

Проводя разграничение понятий «проблемная», или «поисковая задача» и «тренировочная задача», Т.А.Ильина пишет: «"Задача" – понятие очень широкое: это и цель каких то действий (задача чего-то добиться). Задача чисто практическая – узнать, найти что-то. Задачи, нацеленные на узнавание чего-то нового, часто называют познавательными, а нацеленные на закрепление какого-то правила, формулы – тренировочными. Решая задачи первого типа, обучаемый должен найти недостающие данные, открыть сам метод, способ решения, поэтому такие задачи называются поисковыми. При решении тренировочной задачи обучаемый должен лишь знать и применять требуемое задачей правило» [Ильина Т.А., 1976, с. 41].

Эти положения автор использует и как основание для разведения понятий «проблема» и «задача». «Как известно, – пишет Т.А.Ильина, – слово "проблема" употребляется в нескольких смыслах: житейском, научном (проблема для исследования), учебном (проблема познана наукой, но является новой для

обучаемого). Проблемной является не всякая задача, а лишь не имеющая стандартного решения, решаемая не по схеме, алгоритму или образцу, т.е. прежде всего поисковая. В обучении – это поисковая учебно-познавательная задача, для решения которой нужны новые знания и в процессе решения которой они должны быть усвоены. С другой стороны, не всякая проблема – задача: проблема может существовать, но не решаться. Задача – это словесная формулировка проблемы, принятой к разрешению; в свою очередь проблема, принятая к разрешению, – это и есть поисковая учебно-познавательная задача» [Ильина Т.А., 1976, с. 41].

Вышеизложенные положения позволяют автору заключить, что «проблемная задача – это поисковая, причем достаточно крупная, учебно-познавательная задача, для решения которой требуется провести специальный поиск способа действия или открыть какие-то недостающие данные» [Ильина Т.А., 1976, с. 41].

Важным является и то, что Т.А.Ильина видит не только «поисковый» (найти то, что не дано), но и «проблемный» характер задачи. Так, по мнению автора, «...очень важная характеристика проблемной задачи кроется в самом слове «проблемный»... характеристика связана с наличием в условиях задачи... какого-то противоречия» [Ильина Т.А., 1976, с. 41]. (Эта идея была воспринята и продолжена нами при обучении иностранному языку для построения коммуниктивно-познавательных задач с проблемой на пути достижения цели и неизвестными компонентами в смысловом содержании задачи, количество которых определяет степень ее сложности [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 70—72].)

Именно это положение Т.А.Ильина связывает с главным понятием проблемного обучения – проблемной ситуацией. Она пишет: «Наличие противоречия как исходного момента возникновения проблемности очень важно для характеристики проблемного обучения в целом. Ведь в его теории фигурирует, как известно, понятие "проблемная ситуация". Такая ситуация возникает тогда, когда для осмысления чего-либо или совершения каких-то действий у обучаемого не хватает знаний или известных способов действия, т.е. когда имеет место противоречие между знанием и незнанием... Иногда довольно метко говорят, что проблемная ситуация – это "знание о незнании"» [Ильина Т.А., 1976, с. 41]. Значимо также положение Т.А.Ильиной о том, что проблемная ситуация имеет «ценность» при наличии двух условий: ее интереса и посильности для учащихся. Эта мысль была продолжена исследователями при изучении «условий присвоения» проблемной ситуации в контексте понятия «объективная проблемная ситуация», которая переходит в «субъективную проблемную ситуацию» при соответствии первой познавательным коммуникативным потребностям и возможностям учащихся.

Вышеизложенное позволяет Т.А.Ильиной сделать важный вывод не только о двух сторонах (предметно-содержательной и мотивационной), но и о критериях сходства основных понятий проблемного обучения. Т.А.Ильина отмечает: «Таким образом проблемная ситуация имеет как бы две стороны: предметно-содержательную (вычленение противоречия, наличие опорных и нехватка

каких-то существенных знаний) и мотивационную (пробуждение интереса к устранению осознанного противоречия и ощущение возможности его разрешить при условии приобретения новых знаний). Приняв проблему к разрешению и словесно ее оформив (т.е. отделив известное от неизвестного), обучающийся имеет перед собой проблемную задачу, в процессе разрешения которой и происходит приобретение и усвоение нужных знаний. Таким образом, во всех понятиях, связанных с проблемным обучением (проблема, проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация) общим связующим является наличие противоречия между знанием и незнанием и отсутствие готового (стандартного) способа его разрешения [Ильина Т.А., 1976, с. 42].

Каким же образом, по мнению Т.А.Ильиной, осуществляется процесс проблемного обучения? Решение данного вопроса автор связывает со степенью познавательной самостоятельности учащегося в учебном процессе. При исследовании этой проблемы Т.А.Ильина, как она сама отмечает, следует концепции М.Н.Скаткина, хотя идею градации учебного процесса по степени познавательной самостоятельности учащегося мы находим и в более ранних работах по проблемному обучению, написанных В.Оконом и И.Я.Лернером. Кроме того, как и большинство авторов, Т.А.Ильина при рассмотрении вопросов проблемного обучения ссылается, видимо, на книгу «Дидактика средней школы», вышедшую в 1975 г. под общей редакцией М.Н.Скаткина и М.А.Данилова [Дидактика средней школы, 2-е изд., 1982]. Однако глава о проблемном обучении в этой книге была написана М.Н.Скаткиным в соавторстве с И.Я.Лернером и, очень может быть, в ней, в первую очередь, отражена концепция И.Я.Лернера, автора монографии по проблемному обучению, вышедшей в свет в 1974 г., т.е. за год до «Дидактики средней школы». Итак, как полагает Т.А.Ильина вслед за М.Н.Скаткиным, можно выделить три основные формы проблемного обучения (И.Я.Лернер называет их видами проблемного обучения и подробно описывает в своей монографии): 1) проблемное изложение; 2) частично-поисковая деятельность; 3) самостоятельная исследовательская деятельность. Основанием для выделения трех форм проблемного обучения является степень познавательной самостоятельности «обучаемых» [Ильина Т.А., 1976, с. 431]. Определяя место каждой формы проблемного обучения в учебном процессе в вузе, Т.А.Ильина отмечает, что проблемное изложение соотносится с проблемной лекцией, частично-поисковая деятельность может иметь место, прежде всего на семинарах и практических занятиях, а самостоятельная исследовательская деятельность должна осуществляться при проведении эксперимента в лаборатории, в процессе разработки рефератов, курсовых, дипломных работ, исследований по линии студенческого научного общества.

Что же касается структуры проблемного обучения, то, по мнению Т.А.Ильиной, она соотносится с этапами работы «обучаемого» или этапами решения проблемы в проблемной ситуации, рассмотренными еще Дж.Дьюи и С.Л.Рубинштейном. Так, Т.А.Ильина выделяет следующие шесть этапов:

1) формулировка проблемы; 2) анализ условий и отделение известного от неизвестного 3) выдвижение гипотезы; 4) разработка плана решения; 5) реализация плана; 6) проверка результатов [Ильина Т.А., 1976, с. 45]. Существенно, что большинство авторов выделяют пять этапов решения проблемы в проблемной ситуации, поскольку первый и второй этапы могут быть объединены. И действительно, можно ли сформулировать проблему, не выделив известное и неизвестное?

В контексте рассмотрения этапов исследовательской деятельности обучаемого Т.А.Ильина подчеркивает важную роль преподавателя в этом процессе. «Хотя наивысшая форма проблемного обучения осуществляется при максимальной самостоятельности обучаемого, – пишет Т.А.Ильина, – это никоим образом не означает, что преподаватель остается в стороне. От него при этом требуется: найти проблему и создать проблемную ситуацию; знать или найти наиболее эффективный способ ее разрешения; руководить этапом усмотрения проблемы; уточнить ее формулировку; оказать студенту помощь в анализе условий и выборе плана решения; консультировать его в процессе решения; помочь в нахождении способов самоконтроля; разобрать ошибки с теми, кто их допустил; организовать коллективное обсуждение проблемы» [Ильина Т.А., 1976, с. 47].

Эти положения могут быть использованы при разработке системы специальных педагогических умений, необходимых при работе с проблемными задачами, в том числе и на занятиях по иностранному языку.

Как же можно оценить роль и место проблемного обучения в общей системе вузовского образования? Т.А.Ильина считает, что проблемное обучение применимо в вузе на всех этапах обучения и реализуется в различных формах. Так, она пишет: «Например, на этапе получения студентами новых знаний и при лекционном методе обучения это будет проблемное чтение лекций; на этапе закрепления знаний в процессе семинарских, практических и лабораторных занятий – это частично-поисковая и исследовательская деятельность; на этапе творческого применения знаний – при выполнении курсовых и дипломных заданий – полностью исследовательская деятельность» [Ильина Т.А., 1976, с. 47]. Здесь, по нашему мнению, в скрытой форме выражена «внутренняя» причина понимания проблемного обучения как подхода в обучении, о которой будет сказано несколько позже. Здесь Т.А.Ильина выдвигает «внешние» причины рассмотрения проблемного обучения в качестве подхода к обучению. Так, Т.А.Ильина отмечает: «Мы считаем далее, что, поскольку проблемное обучение применяется внутри других методов, его нельзя рассматривать ни как особый метод обучения (как считает И.Я.Лернер), ни как какую-то новую систему обучения (М.И.Махмутов). В этом вопросе следовало бы, на наш взгляд, согласиться с М.Н.Скаткиным, считающим его особым подходом к организации обучения, проявляющимся прежде всего в характере познавательной деятельности обучаемых» [Ильина Т.А., 1976, с. 47].

Можно ли считать достаточно убедительным довод о том, что проблемное обучение нельзя назвать методом только потому, что оно применяется внутри других методов? С одной стороны, в реальной действительности даже системы могут взаимодействовать, проникая одна в другую, например явление интерференции или переноса в двух взаимодействующих языковых системах. Момент взаимопроникновения систем свидетельствует не об отрицании этих систем, а лишь об их движении и развитии. С другой стороны, сам факт применения проблемного обучения «внутри других методов» не столько уменьшает, сколько увеличивает его значение как присущее любому развивающему методу. Можно ли судить о проблемном обучении как об объекте, выделяя его организационную сторону как «особый подход к организации обучения» в ущерб содержательной? Видимо, нет, поскольку вряд ли можно отрицать системный характер объекта, основываясь лишь на его форме и исключая содержание. Также, вероятно, нельзя говорить о проблемном обучении в соотношении его с терминологией и этапами традиционного обучения: «получения», «закрепления», «применения» «обучаемыми» знаний, – поскольку подобное смешение понятий разрушительно не только для проблемного, но и для традиционного обучения.

Можно понимать проблемное обучение как подход в обучении, но для этого нужно сконцентрировать свое внимание лишь на форме его организации, оставив в тени «имманентную проблемность» его содержания. Все это тем более парадоксально, что статья Т.А.Ильиной называется «Проблемное обучение – понятие и содержание». В каком контексте здесь используется понятие «содержание» и используется ли оно вообще? Да, используется, поскольку автор пишет: «В принципе проблемное обучение может быть реализовано в преподавании любой дисциплины, однако большое значение имеет сам характер учебного материала и его конкретное содержание. Несомненно, что не всякий материал может служить основой для создания проблемной ситуации...» [Ильина Т.А., 1976, с. 47].

Таким образом, по мнению Т.А.Ильиной, «...проблемное обучение можно применять в процессе освоения студентами обобщенных знаний – понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно целесообразно и тогда, когда ставится задача специально обучать приемам и способам умственной деятельности, нужным для добывания знаний и решения поисковых задач» [Ильина Т.А., 1976, с. 47].

Все вышеизложенное приводит Т.А.Ильину к неоднозначному, как нам кажется, выводу о роли и месте проблемного «пути» в обучении в целом. Во избежание неточностей приведем цитату полностью: «Исходя из этих соображений, а также из того, что проблемный путь передачи знаний требует больше затрат времени, чем сообщение готовой информации, нельзя ставить вопрос о переходе целиком на проблемное обучение. Оно должно сочетаться со всеми остальными сложившимися видами преподавания. Всегда будут нужны и тренировочные задачи, и задания, требующие воспроизведения знаний, способст-

вующие запоминанию необходимого материала "на всю жизнь", и т.д. Лишь сравнительно небольшая часть новых знаний должна, на наш взгляд, приобретаться способом самостоятельных открытий (самостоятельная поисковая деятельность и сложна и трудоемка). В то же время доля самостоятельной исследовательской работы над проблемными заданиями может увеличиться очень значительно. Несомненно, можно и нужно значительно усилить элементы "проблемности" и в лекциях, и на всех других видах занятий» [Ильина Т.А., 1976, с. 47—48]. Спорными, по нашему мнению, являются, по меньшей мере, два положения из приведенной выше цитаты. Во-первых, если проблемный путь передачи знаний и требует больших затрат времени, но только на начальном этапе при создании проблемной ситуации. Если принять за основу время всего процесса усвоения в традиционном и проблемном обучении, при проблемном обучении временные затраты на овладение знаниями и умениями минимальны по сравнению с традиционным обучением, поскольку в проблемной ситуации одновременно идет приобретение знаний, практических и поисковых умений. При традиционном обучении минимальное время на объяснение материала не покрывает временные затраты на упражнения, которые подчас не оправданы. Во-вторых, не в традиционном, а в проблемном обучении можно говорить о запоминании «на всю жизнь», так как именно в нем создаются особые условия функционирования процессов мышления и усвоения.

На примере работы с грамматическим материалом (времена французского глагола) проиллюстрируем традиционный и проблемный пути освоения этих языковых явлений. Общеизвестно, что временные формы глаголов во французском языке являются достаточно сложными для усвоения. В качестве языкового материала урока выступает будущее время "Futur simple". При традиционном обучении учитель объясняет значение, употребление и форму времени (глагол в инфинитиве + окончания будущего времени). После этого следуют системы упражнений, а ученик все время ошибается в сложных, на первый взгляд, временных окончаниях. Многие авторы считают, что формы глаголов нужно запомнить, поскольку данный материал трудно проблематизировать.

Однако, следуя диалектике, все живое, в том числе и язык, противоречиво, проблемно, следовательно, проблематизировать можно содержание любого объекта действительности, т.е. «вскрыть» в нем невидимую проблемность. Например, преподаватель сначала может акцентировать внимание учеников на противоречии в самом названии данного времени, попросить учеников дословно перевести название времени "Futur simple" («Будущее простое»). Далее задать вопрос: действительно ли это время простое? В чем его сложность? В чем его простота? (Поясним, что значение и употребление этого времени не представляют трудности, поскольку практически совпадают со значением и употреблением будущего простого времени в русском языке. Что же касается формы, то ее довольно сложно усвоить, поскольку каждое лицо в единственном и множественном числе имеет различные окон-

чания, т.е. всего их шесть, и количеством упражнений в данном случае трудно помочь). Как поступает преподаватель в условиях проблемного обучения? Здесь возможны два пути, различающиеся по степени сложности.

Рассмотрим первый путь. Преподаватель, знаящий из истории языка, что окончания "Futur simple" совпадают по форме с глаголом "avoir" (иметь) в настоящем времени, кроме форм первого и второго лица множественного числа (где, однако, есть частичное сходство), демонстрирует на доске спряжение двух глаголов:

Je	chanter-ai	J'	ai
Tu	chanter-as	Tu	as
Il	chanter-a	Il	A
Nous	chanter-ons	Nous	av-ons
Vous	chanter-ez	Vous	av-ez
Ils	chanter-ont	Ils	ont

На основании этого преподаватель вместе с учеником формулирует правило.

Второй путь более сложный. Преподаватель предлагает ученикам сделать следующее:

- 1) Выделить постоянный и переменные элементы: постоянное – инфинитив, переменное – окончания.
- 2) Сравнить с глаголом "avoir" и выделить похожее и непохожее.
- 3) Пофантазировать, почему в первом и втором лице множественного числа исчезли две буквы (не в целях ли экономии?).
- 4) Проспрягать глаголы, написанные на доске.
- 5) Ответить на вопрос, почему время называется «Будущее простое».

Ответы могут быть различными: 1) действительно, все логично и просто; 2) с названием кто-то подшутил, назвав сложное, т.е. трудное время простым; 3) просто то, что вместо одного времени и одного глагола усвоили два времени и два глагола; 4) если подумать, то все не сложно; 5) будущее простое время образуется без вспомогательного глагола, а лишь путем прибавления окончаний.

Такой подход к языку показывает, что каждое окончание – это не исключение по отношению к предыдущему, а правило, но в другой системе исчисления.

Спорный вопрос о том, является ли проблемное обучение подходом, методом, системой обучения, по нашему мнению, 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.

Подведем итог сказанному о проблемном обучении как об одном из подходов. Оценивая концепцию Т.А.Ильиной, отметим следующее. С одной стороны, Т.А.Ильина следует за А.М.Матюшкиным в определении этапов проблемного обучения и за И.Я.Лернером при выделении форм проблемного обучения, видов, по терминологии И.Я.Лернера. С другой стороны, как и М.Н.Скаткин, она рассматривает проблемное обучение не как метод, а как подход в обучении. Почему, продолжая исследования сторонников точки зрения на проблемное обучение как на метод обучения, Т.А.Ильина называет его подходом?

Во-первых, понятие «подход» характерно для исследований в области методики обучения различным учебным предметам, наиболее близкой педагогическим вузам, один из которых представляла в тот момент Т.А.Ильина.

Во-вторых, применительно к проблемному обучению Т.А.Ильина использует традиционную терминологию и традиционное членение процесса усвоения, применяя при этом страдательные конструкции, где сравнительно небольшая часть новых знаний «приобретается», «закрепляется» и «применяется» «обучаемым». Однако известно, что в основе процессов мышления и усвоения в проблемном и неproblemном обучении лежат разные психологические теории мышления, о чем уже говорилось в предисловии. Если традиционное обучение имеет в качестве основания ассоциативную теорию мышления, то проблемное обучение имеет в качестве базы теорию творческого мышления. Кроме того, Т.А.Ильина все время говорит о знаниях и редко упоминает, как об умениях их использовать, так и об умениях решать проблемы.

В-третьих, противоречивость позиции выражена в содержании некоторых понятий и высказываний Т.А.Ильиной. Нельзя не вспомнить мысль великого В. фон Гумбольдта о языке, который описывает круг вокруг мышления человека [Гумбольдт В. фон, 1985]. Т.А.Ильина, с одной стороны, говорит о проблемном обучении, с другой стороны, применяет к нему традиционную терминологию и традиционное членение процесса усвоения: получение, закрепление, применение знаний. Возможно, влияние этих терминов приводит автора к выводу о том, что проблемное обучение можно считать «особым подходом к организации обучения, проявляющимся, прежде всего в характере организации познавательной деятельности обучаемых» [Ильина Т.А., 1976, с. 47]. Хотелось бы здесь вспомнить слова моего учителя известного ученого-методиста Е.С.Кувшиновой: «Как можно говорить о проблемном обучении и использовать слово обучаемый, содержание в себе пассивное значение благодаря суффиксу – емый?».

В-четвертых, сущность проблемного обучения Т.А.Ильина видит в организационной структуре познавательной деятельности «обучаемого», т.е. в способе, методе решения проблемной задачи, в форме, а не в содержании учебного материала, признание проблемности которого (Т.В.Кудрявцев, М.И.Махмутов, И.Я.Лернер) или непризнание ведет ученых к пониманию проблемного обучения

как системы (проблемность и в форме и в содержании), метода (проблемность эксплицитно заложена в форме и имплицитно – в содержании), подхода (проблемность эксплицитно выявляется только на уровне формы).

В-пятых, данная позиция характерна была для представителей педвузов, которые в 60—70-х гг. XX в. «отпочковывались» от классических университетов. Если целью вузов, в первую очередь, становилось «вооружение» студентов профессиональными знаниями и умениями, то цель развития исследовательских умений закреплялась в основном за классическими университетами. В 90-х гг. прошлого века наметился обратный процесс, при котором педвузы постепенно стали превращаться не только в педагогические университеты, как, например, Московский педагогический государственный университет, но и в классические университеты, как, например, Ленинградский государственный университет, Магнитогорский государственный университет, а главным критерием утверждения вуза в новом статусе стала положительная динамика научно-исследовательских работ – как процесс, так и результат.

Итак, в 1976 г. Т.А.Ильина поставила печать «подхода» на проблемном обучении и предыдущих исследованиях, определив тем самым тенденции развития проблемного обучения на несколько лет вперед. Работая в педагогическом вузе, Т.А.Ильина обозначила тем самым рамки использования проблемного обучения при подготовке будущих учителей, а значит, и их будущих учеников.

Исследования по разработке проблемного подхода были продолжены на материале проблемного обучения иностранным языкам.

Так, в 1994 г. в Московском государственном лингвистическом университете выходит сборник научных трудов *«Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе» под редакцией К.Г.Павловой*. Основой содержания работ является рассмотрение различных понятий и положений проблемного обучения: проблемное обучение (А.С.Беляева), проблемный метод (А.И.Бородина), проблемный подход (Н.И.Шевченко, Е.А.Лапинская), системно-логический и ситуативный подходы в проблемном обучении (Е.Ю.Долматовская, Т.Ю.Полякова), проблемные ситуации (Т.П.Савицкая), проблемные задачи И.И.Меркулова), проблемные задания (Л.П.Смирнова).

Наибольший интерес представляют те понятия и положения проблемного обучения, которые доминируют в содержании статей, поскольку именно в этой части исследования должна быть отражена его новизна, своеобразие и продуктивность. В ходе анализа статей попытаемся ответить на три основных вопроса. Какие положения психолого-педагогической теории проблемного обучения используются в этих работах? Какова теоретическая и практическая новизна этих работ? Как учитывается специфика иностранного языка как учебного предмета при переносе положений проблемного обучения в методику преподавания иностранного языка?

Перед тем как перейти к рассмотрению поставленных вопросов, отметим очень важный момент, связанный с определенной зависимостью между содержанием работы и ее научной и практической ценностью. С этой целью статьи, в содержании которых есть слово «проблемный», «проблемная», «проблемное», можно подразделить на три группы исследований, рассматривающих: 1) различные подходы в проблемном обучении иностранному языку; 2) основные понятия проблемного обучения, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемное задание; 3) проблемный подход в обучении иностранному языку.

Статьи, в которых рассматриваются различные подходы в проблемном обучении иностранному языку, представляют теоретический и практический интерес, они очень логичны, конкретны, новы по содержанию и оригинальны по «постановке проблемы». Это, видимо, связано с тем, что в изучаемых подходах авторы вскрывают проблемность, имплицитно заложенную в них [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 40—49].

Статьи, посвященные практической разработке классификаций проблемных ситуаций, проблемных задач и проблемных заданий в обучении иностранному языку, имеют большую практическую ценность, в особенности это касается классификаций задач для обучения чтению. Статьи написаны конкретно, ярко, наглядно, убедительно, что продиктовано самой направленностью науки методики, сконцентрированной на конкретных методиках обучения, упражнениях в традиционной методике и, соответственно, на задачах в проблемной методике.

К сожалению, статьи, исследующие проблемный подход в обучении иностранному языку, в наименьшей степени удалась авторам. Это связано с тем, что в них нет определения понятия «подход», не всегда комплексно рассмотрены основные понятия и положения проблемного обучения, отсутствуют примеры задач. Характерной особенностью этих статей является большое количество ссылок на литературу, взятую из различных научных парадигм. Действительно, вопрос об определении сущности проблемного подхода достаточно сложен для анализа, поскольку он пограничный, т.е. стоит на стыке психолого-педагогической теории проблемного обучения и теории и методики обучения иностранным языкам. Без глубокой проработки теории проблемного обучения и применения его основных понятий и положений в методике с учетом специфики иностранного языка как учебного предмета в контексте личностно-деятельностного подхода вопрос о сущности проблемного подхода в обучении иностранному языку вряд ли можно решить. Поясним сказанное.

Двумя основными отличиями проблемного от традиционного обучения принято считать принцип целеполагания и принцип организации учебного процесса, функционирующие одновременно. То есть, если цель обучения есть развитие продуктивного мышления и творческой личности, то принцип его организации может быть только субъектно-субъектным, при котором поуровнево

растет активность ученика в самостоятельном решении и постановке проблем. Следовательно, без рассмотрения потребностей и возможностей участников проблемного взаимодействия вряд ли можно говорить о проблемном подходе, даже если признается его развивающая сущность. К сожалению, некоторые методисты, акцентируя развивающую цель проблемного подхода, не рассматривают проблемный принцип организации обучения и тем самым сводят на нет не только развивающий потенциал подхода, но и само понятие становится размытым, что и приводит к недооценке роли проблемности в обучении иностранному языку. Создается впечатление, что в данном сборнике методисты используют понятие «проблемный подход», тогда как у них нет ни достаточной теоретической базы, ни интересного практического материала. Складывается некая тенденция: если автор использует в названии слово «подход», он не обязан делать что-то конкретное.

Важной программной теоретической работой явилась *статья И.А.Зимней «Проблемность в обучении неродному языку»*, опубликованная в 1994 г. в сборнике научных трудов «Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе» в Пермском государственном техническом университете.

В данной статье, и именно это является ее главной ценностью, И.А.Зимняя, сопоставив основные характеристики проблемного обучения и личностно-деятельностного подхода к преподаванию иностранного языка, вскрыла основные проблемы и направления их решения в теории и практике преподавания иностранного языка.

Остановимся на главных вопросах, поставленных И.А.Зимней. Какое место занимает проблемность в современных подходах к обучению иностранному языку? Как протекает мыслительный процесс? В чем состоит сущность проблемного обучения и как оно соотносится с личностно-деятельностным подходом? Какую роль в нем играют учитель и ученик? Каковы основные понятия проблемного обучения и в чем их особенность в контексте личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку? В чем заключается специфика применения уровней проблемности к обучению иностранному языку? Проблемное обучение иностранным языкам – это тип или подход к обучению?

Какое место занимает проблемность в современных подходах к обучению иностранному языку? Отвечая на этот вопрос, отметим интересную тенденцию в различных исследованиях, посвященных проблемному обучению. Если с середины 60-х до середины 90-х гг. XX в. дискуссии по проблемному обучению концентрировались вокруг определения проблемного обучения как подхода, метода, типа, системы обучения, то начиная с середины 90-х гг. XX в. центром стало определение сущности проблемности как характеристики или признака, принципа, а возможно, и категории обучения. Изменение акцента во многом связано с признанием И.А.Зимней проблемности в качестве существенного принципа, способного, сочетаясь с различными типами обучения, придать им

развивающую направленность. Эту точку зрения можно считать наиболее плодотворной, поскольку она позволяет сконцентрировать усилия ученых на действительно проблемных вопросах, с полным уважением к истории развития педагогической мысли и толерантностью в отношении к традиционным и новым методикам в образовательном процессе.

Итак, отвечая на вопрос о месте и роли проблемности, И.А.Зимняя считает, что в ряду «...основных характеристик современного процесса обучения неродному языку проблемность (проблемное решение или решение проблем) занимает одно из ведущих мест» [Зимняя И.А., 1994, с. 10]. Определяя проблемность как «проблемное решение или решение проблем», И.А.Зимняя отмечает, что, например, в проектном методе проблемность «...соотносится как с самим процессом решения учебных задач, так и с овладением грамматикой» [Зимняя И.А., 1994, с. 10]. Характеризуя проблемное обучение иностранному языку как подход, И.А.Зимняя подчеркивает: «Проблемность в современных подходах к обучению в настоящее время рассматривается как само собой разумеющееся естественное для этого процесса основание» [Зимняя И.А., 1994, с. 11].

На базе принципа проблемности учащиеся самостоятельно на основе анализа, сравнения, обобщения, систематизации осваивают необходимые знания и способы их применения. Говоря о причинах использования проблемности как основания различных подходов к обучению иностранному языку, И.А.Зимняя выделяет две таких причины. Во-первых, обучение в целом связано с решением учебных задач, а значит, оно ориентировано на решение «мыслительных проблемных задач». Во-вторых, принцип проблемности используется в качестве основания обучения, поскольку решение мыслительной задачи начинается с «...осознания проблемной ситуации» [Зимняя И.А., 1994, с. 11]. Здесь И.А.Зимняя обращается к исследованию особенностей мыслительного процесса, по С.Л.Рубинштейну.

Как протекает мыслительный процесс, по С.Л.Рубинштейну? Что именно в этой концепции может быть важным для обучения иностранному языку? Как и другие ученые, И.А.Зимняя, рассматривая мыслительный процесс, акцентирует внимание на следующих его этапах: осознание проблемной ситуации, решение проблемы, которое в свою очередь включает учет и сопоставление исходных условий задачи, выдвижение гипотезы, проверка решения.

Кроме того, И.А.Зимняя выделяет важный для обучения иностранному языку тезис С.Л.Рубинштейна о том, что «...оформленные в виде правил положения мысли и автоматизированные схемы действия не только противоположны, но и взаимосвязаны. Роль навыков, автоматизированных схем действия в реальном мыслительном процессе особенно велика в тех областях, где имеется очень обобщенная рациональная система знаний» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 11]. Именно на этой концепции и построено проблемное обучение.

Что такое проблемное обучение и в чем его сущность? Анализируя концепцию М.И.Махмутова, И.А.Зимняя отмечает, что, в свете данной концепции, про-

блемное обучение есть тип обучения, основным дидактическим принципом которого является проблемность. При этом основу теории проблемного обучения составляют следующие принципы: 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].

Говоря о месте и роли ученика и учителя в процессе взаимодействия, И.А.Зимняя акцентирует внимание на роли учителя в проблемном обучении, при котором изменяются содержание, методы, а главная логика самого процесса обучения. И.А.Зимняя подчеркивает, что «...говоря о проблемности в обучении неродному (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]. Как показывает практика проблемного обучения, именно это положение является основополагающим, поскольку при внедрении в преподавание иностранных языков проблемных методик необходимо, прежде всего, учитывать познавательные-коммуникативные потребности и возможности учителя понять и «принять» новое. Тем более, если речь идет о применении положений проблемного обучения к обучению иностранному языку, имеющему определенную специфику как учебный предмет, отраженную в личностно-деятельностном подходе И.А.Зимней.

Отмечая сходства позиций проблемного обучения и личностно-деятельностного подхода, И.А.Зимняя считает, что «...проблемное обучение, по М.И.Махмутову, 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]. Вместе с тем, И.А.Зимняя считает, что на данном этапе развития методики преподавания иностранных языков целесообразно говорить не о целостном типе обучения, а лишь о реализации принципа проблемности. Данное замечание справедливо еще и потому, что в 90-х гг. XX в. внимание большинства исследователей было сконцентрировано на исследовании не проблемного обучения как метода, типа или системы, а проблемности как важного дидактического принципа обучения. Это позволяет нам сделать «развертку» проблемного обучения не по горизонтали, т.е. по тому, сколько места должно оно занять в общей системе обучения, а по вертикали, т.е. по той роли, которую принцип проблемности может играть в этой системе при условии ее развития.

В чем состоит основная трудность в использовании проблемного обучения при обучении иностранному языку? Как определяются основные понятия проблемного обучения – проблемная ситуация, проблемная задача, проблема? Ответ на все эти вопросы мы можем получить на основе учета специфики ино-

странного языка как учебного предмета в контексте, личностно-деятельностного подхода И.А.Зимней.

Учитывая, вслед за А.М.Матюшкиным, три необходимых условия для создания проблемной ситуации – неизвестное на стороне объекта, познавательные потребности и возможности на стороне субъекта, – И.А.Зимняя разграничивает понятия объективная и субъективная проблемные ситуации. «Проблемная ситуация, – пишет И.А.Зимняя, – соответственно, становится дидактическим приемом только тогда, когда у студента возникает когнитивная, познавательная потребность решения проблемы... Присвоение этой ситуации делает ее субъективной проблемной ситуацией. Таким образом, перед преподавателем встает задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая им проблемная ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности студентов, стала бы их субъективной проблемной ситуацией, была бы присвоена ими в форме некоторой подлежащей решению проблемы» [Зимняя И.А., 1994, с. 13]. При создании проблемной ситуации учитель, как правило, использует стимулирующие мыслительную деятельность проблемные вопросы: почему, каким образом, в чем причина? При этом проблемные ситуации могут быть разной степени или уровня проблемности.

От чего зависит степень проблемности в обучении? Большинство ученых выделяет уровни проблемности в зависимости от уровня активности ученика в решении и поиске проблемы. Так, по мнению И.А.Зимней, наивысшая «...степень проблемности присуща учебной ситуации, в которой человек: 1) сам формулирует проблему (задачу); 2) сам находит ее решение; 3) решает и 4) самоконтролирует правильность этого решения» [Зимняя И.А., 1994, с. 14]. Вышеназванные уровни проблемности в определенной мере могут быть соотнесены с этапами решения задачи или стадиями мыслительного процесса ученика. Так, И.А.Зимняя отмечает следующие этапы решения задачи: 1) понимание задачи; 2) принятие задачи; 3) решение; 4) контроль правильности решения.

Какова особенность уровневой организации проблемного обучения и способов создания проблемных ситуаций применительно к обучению иностранному языку? На этот вопрос можно ответить лишь на основе учета специфики иностранного языка как учебного предмета в контексте личностно-деятельностной концепции И.А.Зимней. Если при создании проблемных ситуаций в качестве неизвестного может выступать предмет, способ, средство осуществления деятельности, то при построении проблемных ситуаций при обучении иностранному языку предметом речевой деятельности является мысль, способом и средством ее формулирования – речь и язык. При создании проблемных ситуаций для преподавания иностранного языка, по мнению И.А.Зимней, «...необходимо обратить внимание на то, что решение проблемной задачи может относиться ко всем компонентам психологического содержания иноязычной речевой деятельности: ее предмету – смысловому содержанию; средствам – языковым лексико-грамматическим единицам; способам формирования и формулирования

мысли» [Зимняя И.А., 1994, с. 15]. Таким образом, могут быть выделены уровни проблемности в обучении иностранному языку в зависимости от степени сложности решаемой проблемы. Приведем полностью высказывание И.А.Зимней об иерархии проблемных ситуаций трех уровней. И.А.Зимняя пишет: «Полагаем, что первым из них может быть уровень создания проблемной ситуации на известном предмете высказывания известными ему средствами (т.е. языковыми единицами) для выявления, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мысли. Вторым может быть уровень, при котором ученику известны отработанные заранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения известного, нового смыслового содержания, мысли, предмета высказывания. На этом уровне проблемная ситуация 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 проблемной ситуацией и осознаваемых учеником в качестве собственных лично-значимых проблем» [Зимняя И.А., 1994, с. 15]. В той или иной мере, по мнению И.А.Зимней, уровневая классификация проблемных ситуаций была воспринята в методике преподавания иностранных языков (Г.И.Гонтарь, Е.В.Ковалевская).

Неоспоримая ценность данной концепции проблемного обучения заключается в том, что И.А.Зимняя впервые применила теоретические положения проблемного обучения в контексте лично-деятельностного подхода к преподаванию иностранного языка с учетом его специфики как учебного предмета. И тем самым открыла новое направление для теоретиков и практиков проблемного подхода в данной научной области. Какие положения данной концепции представляют для нас наибольший интерес? Это – следующие положения: во-первых, проблемность как проблемное решение или решение проблем, являясь ведущим дидактическим принципом различных подходов к обучению иностранному языку, соотносится с новой психологической установкой учителя и ученика на процесс учения; во-вторых, проблемная ситуация (объективная проблемная ситуация) становится дидактическим приемом, когда у ученика возникает когнитивно-познавательная потребность для ее разрешения (субъективная проблемная ситуация); в-третьих, проблемные ситуации могут быть различного уровня сложности в зависимости от того, что в ней выступает в качестве неизвестного: средства (язык), способы (речь), предмет (мысль – смысловое содержание) речевой деятельности. Предлагаемая концепция, по нашему мнению, позволяет вновь поставить и решить целый ряд нерешенных в преподавании иностранного языка вопросов: определение основных понятий проблемного обучения; классификация проблемных ситуаций и проблемных задач; способы их построения; уровни проблемности в обучении иностранным языкам; умения ученика и учителя, необходимые для работы с проблемными ситуациями; обучение различ-

ным языковым аспектам и видам речевой деятельности в различных образовательных структурах; учебная ценность проблемных ситуаций в преподавании иностранного языка и т.д.

2.2. Проблемное обучение как метод

Многие ученые, такие как В.Оконь, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, чаще называли проблемное обучение методом. (Вместе с тем, А.М.Матюшкин и И.Я.Лернер, обращаясь к проблемности содержания проблемного обучения, раскрывали его и как систему обучения). Так, в книге В.Оконя «Основы проблемного обучения» впервые проблемное обучение было определено как метод обучения, т.е. способ учебной деятельности (В.Оконь, 1968).

Можно предположить, что сходства и различия в определении понятий у каждого автора будут зависеть от того, как он соотносит проблемное обучение с триадой, построенной на диадах: содержание/форма; процесс/результат; субъект/объект.

В данных исследованиях рассматривается следующий круг вопросов. *Какие основные виды обучения существуют, и почему возникла необходимость применения новых методов? В чем сходства и различия традиционного и проблемного методов обучения и в чем их сущность? Каковы место и роль учителя и ученика в условиях традиционного и проблемного обучения? В чем состоит основное отличие традиционного и проблемного методов обучения? Какова роль мышления и памяти в этих двух методах? Какое определение дается основным понятиям проблемного обучения – проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблемность? Что значит однозвенные и цепные задачи? Почему проблемное обучение можно назвать методом обучения?*

Чтобы ответить на эти вопросы, проведем анализ работ, посвященных проблемному методу, в хронологической последовательности. Первым теоретическим исследованием по проблемному обучению можно считать книгу В.Оконя «Основы проблемного обучения», вышедшую в Москве в русском переводе в 1968 г., т.е. сорок лет назад.

Прежде чем дать определение проблемного метода обучения в дидактике, постараемся понять, какое содержание В.Оконь вкладывает в современное понятие «дидактика»? (Мы соотносим дидактику с обучением, педагогикой – обучением, воспитанием и развитием личности в образовательном процессе). Автор пишет: «В настоящее время дидактика становится наукой о процессах и содержании различных типов обучения» [Оконь В., 1968, с. 5]. Эта мысль, не всегда акцентируемая исследователями творчества В.Оконя, является центральной в понимании проблемного обучения как одного из методов современного обучения.

Забегая вперед, скажем, что в определении дидактики как современной науки В.Оконь разделяет понятия «процесс» и «содержание» обучения, т.е. разводит понятия «форма» и «содержание». Традиционно соотношение формы

и содержания понимается следующим образом. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф.Губского и др., вышедший в 1999 г., дает следующее определение формы и содержания: «Содержание – есть "что" в "как" формы, есть то, что наполняет форму и из чего она осуществляется» [Философский энциклопедический словарь под ред. Е.Ф.Губского, 1999, с. 422]. Следуя определению дидактики, данному В.Оконом, можно предположить, что существует некое единое дидактическое содержание, с которым можно работать различными методами. Отсюда проблемное обучение – это один из методов в работе с содержанием. Что это означает? Метод может быть проблемный или сообщающий? А содержание – проблемно ли оно само по себе или становится проблемным благодаря проблемной форме, методу, процессу работы с ним? В данном случае В.Оконь понимает проблемность как принцип организации учебного процесса, значит, проблемное обучение не может быть ничем иным, кроме «метода» обучения. Вместе с тем, проблемное обучение может быть проблемным не только по форме (метод), но и по содержанию (система), так как противоречие является основной диалектической категорией, характеризующей форму и содержание объекта и субъекта. В противном случае этот объект и субъект не были бы жизнеспособными, т.е. не развивались бы.

Доказательством тому, что любой объект или субъект имеет проблемность в содержании как присущий им признак, в явной или скрытой форме, является то, что любое содержание может быть проблематизировано благодаря механизму проблематизации, позволяющему вскрыть проблему, присущую любому жизнеспособному объекту или субъекту. Вопрос состоит лишь в том, о какой форме проблемности мы говорим: скрытой, внутренней, или открытой, внешней. Как в природе встречаются открытые месторождения алмазов, так существуют залежи, глубоко скрытые горными породами, но их скрытость еще не означает их отсутствия, просто их сложнее обнаружить и добыть. Часто такого рода месторождения гораздо богаче открытых.

Глубинная проблемность некоторых объектов и субъектов часто оказывается более многомерной и продуктивной, чем внешняя проблемность. В качестве примера можно привести текст и подтекст, существующий за счет многослойности и проблемности живого текста, одной из форм существования и проявления языка. Следуя этой логике, можно также предположить, что жизнеспособность текста, его жизнь на протяжении многих веков прямо пропорциональна «заряду» проблемности в нем (тексты Библии, Аристотеля, А.С.Пушкина). И если текст умирает, не воспринятый умами последователей, значит, проблемность его была близка к нулю. Причем не всегда важно, написанный ли это текст или передающийся из уст в уста мысли. Например, мысли Сократа не были записаны, но его ученики и последователи пронесли их через века: так силен был заряд проблемности в них, что, подобно потухшей звезде, они продолжают светить тысячи лет.

Вернемся, однако, к анализу концепции В.Оконя. Почему В.Оконь считает проблемное обучение методом? По мнению В.Оконя, наибольшей «эффективности можно достичь только в том случае, если к рационально отобранному содержанию применить наиболее адекватные методы, организационные средства и формы обучения» [Оконь В., 1968, с. 5].

Вопрос о проблемном методе обучения В.Оконь решает в контексте рассмотрения вопроса об источниках образования, к которым относятся: усвоение готовых сведений; творческая деятельность учеников по решению проблем; эмоциональное осознание ценностей; практическая деятельность. «Эти четыре стороны учения, – пишет В.Оконь, – являются четырьмя главными направлениями познания и преобразования мира во всем его богатстве и доступных для учеников пределах при максимальном использовании их возможностей» [Оконь В., 1968, с. 6]. Противопоставляя проблемный и сообщающий, или информационно-догматический, по терминологии автора, метод обучения, В.Оконь приходит к выводу, что «...становление пассивной, нетворческой личности во многом обусловлено информационно-догматическим обучением, основывающимся исключительно на подражании готовым образцам, запоминании готового учебного содержания и на подавлении всяких проявлений самостоятельности и оригинальности поведения учащихся. Важным фактором в развитии самостоятельной творческой личности может стать применение проблемного обучения... Менее совершенные, но широко используемые сейчас сообщающие методы обучения требуют большей теоретической и практической работы по их улучшению, чтобы эти методы постепенно могли стать средством воспитания творческих сил учащихся» [Оконь В., 1968, с. 6]. Интересно, что, сравнивая творческий потенциал проблемного и сообщающего методов обучения, автор считает, что при «улучшении» сообщающий метод также поможет в воспитании «творческих сил учащихся».

Именно за эту позицию М.И.Махмутов критиковал В.Оконя. Может быть, это глубокое заблуждение польского ученого, узревшего возможность творческого развития в рамках сообщающего обучения? Или напротив – понимание того, что любое содержание учения проблемно и его передача может быть «улучшена» и в рамках сообщающего обучения? Так, например, при сообщающем обучении дети, особенно маленькие, интуитивно чувствуя проблемность материала, часто задают учителю проблемные вопросы, пытаясь стихийно из сообщающего сделать проблемное обучение. На сознательном уровне В.Оконь противопоставил проблемный и сообщающий методы обучения, на интуитивном – почувствовал имманентность проблемности в содержании обучения.

Существенно, что основное различие по цели двух методов содержится уже в самом их названии: сообщающий метод призван сообщить знания ученику, в то время как проблемный должен развить его творчество через решение проблем.

Второй поставленный в книге вопрос касается той роли, которую и в том и в другом методе играют учитель и ученик.

Говоря об учителе и ученике, В.Оконь подчеркивает, что «...склонность к анализу должна стать чертой современного учителя, который учит молодежь, развивает ее способности, готовит ее к жизни в новых, быстро меняющихся условиях» [Оконь В., 1968, с. 7]. Сравнивая процесс обучения с тем, что происходит на сцене театра, автор считает, что на переднем плане должен находиться ученик, а учитель – на втором. При этом учитель не теряет своего значения, но только при условии, что он «...умеет вызвать в учениках силы и творческие возможности и использовать их в хорошо организованном процессе воспитания» [Оконь В., 1968, с. 8]. Далее В.Оконь будет в основном использовать термин «учение» или «учебно-воспитательная работа». К сожалению, воспитательный смысл проблемного обучения был воспринят не всеми его последователями, что во многом привело к абсолютизации проблемного обучения в развитии творческих, в значении интеллектуальных, способностей, к недооценке воспитательной функции принципа проблемности и порождению целого поколения «творческой» технократии с размытыми ценностными ориентирами.

В контексте рассмотрения роли ученика и учителя очень интересной кажется мысль о необходимости и необратимости проблематизации методов обучения в связи с расширением пространства действия средств массовой коммуникации, выполняющих сообщающую функцию, т.е. дублирующую ее с сообщающим обучением. Продолжая мысль польского ученого, и следуя логике великих мыслителей, можно сказать, что система Интернет в определенном смысле является «могильщиком» сообщающего метода обучения.

Значит, в целях самосохранения система образования в целом должна постепенно переходить от сообщающего обучения к проблемному через проблематизацию содержания обучения, которое, будучи проблематизированным, уже не сможет быть просто сообщено.

Яркой иллюстрацией отношения прогрессивных умов к традиционному и проблемному обучению и роли в них учителя и ученика, по мнению В.Оконя, является мысль замечательного французского писателя – мастера подтекста Анатоля Франса. «Искусство обучения, – писал Анатоль Франс, – есть искусство будить в юных душах любознательность и затем удовлетворять ее; а здоровая, живая любознательность бывает только при хорошем настроении. Когда же насильно забивают голову знаниями, они только гнетут и засоряют ум. Чтобы передать знания, надо поглощать их с аппетитом» [Франс А., 1957, с. 402]. Невольно вспоминается гениальное произведение другого великого француза, Франсуа Рабле, врача по образованию, мыслителя по призванию, весь смысл книги которого «Гаргантюа и Пантагрюэль» состоит в том последнем мудром слове о смысле человеческой жизни, которое произнес магический сосуд-бутылка: «Пей», – по-французски «trinquе», глагол, использующийся со словом вино. Однако не только о вине хотел сказать Франсуа Рабле, но и о смысле

жизни в постоянном ее познании и неумном аппетите ее героев и к пище телесной, и к пище для ума и души.

Интерпретируя по-своему великое изречение, в соответствии с которым ученик не есть сосуд, который нужно наполнить, но факел, который можно зажечь, В.Оконь пишет, что традиционная «дидактика, рассматривая ученика как сосуд, который необходимо наполнить знанием, не беспокоилась о самом "сосуде", а концентрировала свои усилия на учителе» [Оконь В., 1968, с. 24]. Сравнивая позицию ученика, автор подчеркивает, что в современной школе выделяются основные черты ученика: активность, самостоятельность, умение сотрудничать с другими. В этом контексте В.Оконь одним из первых после С.Л.Рубинштейна рассматривает этапы решения задачи, или ее «элементы»:

1) представление цели, для достижения которой необходимо преодолеть трудность;

2) принятие решения;

3) реализация решения задачи;

4) достижение цели» [Оконь В., 1968, с. 25].

Хотя автор и рассматривает эти этапы в соотношении их с актом воли, они сводимы к этапам процесса мышления при решении задачи, где необходимо добавить лишь пятый, на котором происходит проверка решения задачи.

В чем же состоит основное отличие сообщающего обучения от проблемного? Ответ на этот вопрос был частично дан. Чтобы раскрыть сущность того и другого методов обучения, необходимо ответить на следующий вопрос: какова роль мышления и памяти в этих двух методах? Если традиционная школа в основном опирается на память учеников, то в проблемном обучении мышление играет ведущую роль. Причем, по мнению В.Оконя, в проблемном обучении память «...остается подчиненной мышлению, но сохраняет большое значение» [Оконь В., 1968, с. 33]. Основные предпосылки развития проблемного обучения автор видит не только в изменениях общественных отношений, но и в развитии материалистической теории познания.

Рассматривая процессы мышления и усвоения, В.Оконь опирается на исследования С.Л.Рубинштейна. Поэтому считаем уместным привести определение мышления, данное в книге В.Оконя: «Определение мышления как познавательной деятельности индивида (Рубинштейн) значит лишь то, что мышление, будучи отражением бытия, есть одновременно деятельность того человека, который познает это бытие. В переносе на почву школы это значит, что без активности ученика, направленной на познание окружающей действительности, невозможно не только мышление, но также и познание этой действительности. Очевидно, это утверждение полностью подрывает ценность традиционного обучения, которое разрывает контакт ученика с действительностью, оставляя его, как правило, в сфере слов» [Оконь В., 1968, с. 35]. И в подтверждение своей мысли В.Оконь приводит слова С.Л.Рубинштейна о процессе усвоения: «Рассматривать усвоение как процесс "переноса" знаний из головы учителя в голову

или сознание ученика – значит оперировать метафорами, за которыми скрывается механическое представление, будто воздействия педагога непосредственно, минуя собственную мыслительную деятельность учащегося, усваивающего преподаваемые ему знания, порождают в голове учащегося нечто, становящееся его достоянием. И за усвоением знаний стоит процесс мышления (анализа, синтеза, обобщения)» [Рубинштейн С.Л., 1958, с. 54].

Следующий вопрос, который задает В.Оконь: что такое проблемная задача и чем она отличается от проблемы? Процесс мышления, по мнению автора, имеет место, «...когда ученик более или менее самостоятельно решает определенную задачу проблемного характера» [Оконь В., 1968, с. 35]. В дальнейшем такого рода задачи мы будем называть проблемными задачами, поскольку можно выделить и непроблемные задачи, решение которых не требует активной деятельности мышления, а опирается в основном на существующие в памяти ученика модели решения таких задач. Именно поэтому В.Оконь вместо термина «задача» предлагает использовать термин «проблема», а главным «...условием развития самостоятельности мышления является приобретение новых знаний путем решения проблем» [Оконь В., 1968, с. 38]. Для того чтобы понять, в чем именно автор видит различие в понятиях «задача» и «проблема» и почему предпочитает последнее, приведем его слова полностью. «Проблема, – пишет В.Оконь, – не есть то же самое, что и задача. Конечно, некоторые задачи могут иметь проблемный характер. К ним можно отнести, например, некоторые типы текстовых математических или физических задач, требующих от ученика самостоятельного мыслительного усилия. Однако и в жизни и в школе часто ставятся задачи, решение которых требует лишь механической деятельности и которые не только не способствуют развитию самостоятельного мышления, но и тормозят это развитие. При использовании термина "проблема" можно избежать этих недоразумений. Проблемный характер для данного индивида имеют лишь такие задачи, в которых содержится определенная практическая или теоретическая трудность, требующая исследовательской активности, приводящей к решению. При преодолении индивидом трудности задача утрачивает свой проблемный характер. Проблемой для него является трудность, для преодоления которой он еще не готов, хотя для кого-нибудь другого она может и не быть проблемой» [Оконь В., 1968, с. 39].

В этих словах заключается очень важная мысль, впоследствии воспринятая А.М.Матюшкиным и примененная И.А.Зимней к методике преподавания иностранных языков, об объективном и субъективном характере проблемной задачи и проблемной ситуации, состоянии интеллектуального напряжения, которое возникает в момент осознания субъектом проблемы и «...исчезает только после решения проблемы» [Оконь В., 1968, с. 39]. При этом видение новых проблем или принятие к решению проблем, поставленных другими, является началом процесса самостоятельного мышления.

Какова роль проблемной ситуации в мыслительном процессе? Каковы звенья данного процесса?

Основываясь на этапизации, предложенной Дж.Дьюи и С.Л.Рубинштейном, В.Оконь выделяет три основных этапа в решении проблемы: постановка проблемы, решение проблемы, проверка решения проблемы. Так, постановка проблемы и принятие ее учеником возбуждает в ученике определенное интеллектуальное напряжение, которое исчезает только после решения проблемы.

Именно это состояние интеллектуального напряжения, связанное с определенным затруднением для учащегося, называется проблемной ситуацией большинством ученых. Можно сказать, что проблемная ситуация является началом и той питательной средой, которая необходима для протекания мыслительных процессов. Вместе с тем проблемная ситуация является также начальным пунктом любого научного исследования. В чем же заключается сходство и различие процессов научного исследования и учения, имеющих в своем основании проблемную ситуацию как психическое состояние интеллектуального затруднения исследователя и ученика?

Ответ на этот вопрос можно найти у В.Оконя. «Под научным исследованием, – пишет В.Оконь, – мы понимаем настойчивые и объективные поиски решения проблемы, опирающиеся на проверенные и обобщенные факты. Исходный пункт здесь – проблема, конечный же пункт – ее решение» [Оконь В., 1968, с. 52]. Чем же отличается, по мнению ученого, исследование от учения? «Для исследователя, – продолжает В. Оконь, – главная цель не изменение себя, хотя определенные изменения в исследователе под влиянием учения и происходят, а изменение действительности... Цель учения – прежде всего осуществление изменений в самом субъекте, чтобы в свою очередь сделать субъект способным вызвать изменения в окружающем мире» [Оконь В., 1968, с. 52–53]. Что же объединяет исследование и учение? «В основе всякого исследования и учения, – считает В.Оконь, – лежит вопрос "почему?". Без этого вопроса ни наука, ни обучение не имеют надлежущего смысла» [Оконь В., 1968, с. 53]. Мысль об изменении мира в процессе творческой деятельности человека не нова. Значит ли, что тенденция развития человека идет параллельно с разрушением им мира, в котором он живет? И да, и нет. Да, если речь идет только о развитии его интеллекта в технократическом мире. Нет, если развитие интеллектуальной и духовной деятельности идет не просто параллельно (так они не пересекутся по законам геометрии или пересекутся в некоем виртуальном пространстве), а в едином ценностном пространстве.

По мнению В.Оконя, «...сущность процесса учения путем решения проблем сводится в каждом случае к созданию такой ситуации, которая вынуждает учащегося самостоятельно искать решение» [Оконь В., 1968, с. 54]. В чем же состоит роль учителя? (В.Оконь предпочитает слово «учитель», а не «преподаватель», поскольку последнее содержит скрытый смысл сообщающего обучения, при котором учитель преподает готовые знания). Роль учителя состоит в том,

«... что учитель при помощи определенной системы приемов должен достичь того, чтобы ученик

— действительно почувствовал определенную теоретическую или практическую трудность;

— сформулировал основную проблему или уяснил сформулированную учителем;

— захотел решать эту проблему и

— смог это сделать» [Оконь В., 1968, с. 55].

Существенно, что В.Оконь, едва ли не первым, имплицитно выразил, вслед за А.Н.Леонтьевым [Леонтьев А.Н., 1983, т.1], идею «присвоения» проблемы и возникновения проблемной ситуации как субъективного психического состояния интеллектуального затруднения. От чего зависит процесс решения проблемы? По мнению автора – от характера проблемы и сложности ее решения. «Характер проблемы, – пишет В.Оконь, – определяется степенью ее сложности. Помимо простых проблем, имеются и такие, которые до начала решения необходимо расчленив на частные проблемы, и только решение последних дает возможность решить главную проблему. Трудность решения проблемы двоякая. Одна заключается в том, что для решения необходимо актуализировать какую-то часть нашего прежнего опыта, именно того, без которого решение было бы невозможно. Другая состоит в необходимости одновременно находить новые, не известные ученику элементы (звенья), позволяющие решить проблему» [Оконь В., 1968, с. 55]. Данная мысль о существовании проблем, которые необходимо расчленив для их успешного решения, приводит автора к вычленению «однозвенных и цепных» задач. Эта мысль, ранее высказанная Д.Пойа, впоследствии была воспринята и продолжена Т.В.Кудрявцевым, по мнению которого, «...решение основной проблемы должно протекать на фоне решения соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой» [Кудрявцев Т.В., 1975, с. 124]. Заканчивая рассмотрение проблемной ситуации и сопряженных с этим понятием вопросов, подчеркнем, что проблемная ситуация, по С.Л.Рубинштейну, является началом процесса исследования и учения. В.Оконь об этом пишет так: «Хотя оба процесса имеют в виду различные цели, однако между ними существует довольно выразительное сходство. Исходным пунктом для обоих описанных процессов является проблемная ситуация, в которой определенные факты требуют разъяснения. Сформулированная на этом принципе основная проблема становится затем исходным пунктом для создания гипотез и выбора той, которая объясняет все наблюдаемые факты. Дальше гипотеза становится предметом опытной проверки» [Оконь В., 1968, с. 56].

Суммируя сказанное о проблемном обучении в контексте концепции В.Оконя, постараемся ответить на главный вопрос: почему проблемное обучение можно назвать методом обучения? Сам автор не ставит вопрос, является ли проблемное обучение методом, подходом или системой обучения, но его исследование помогает нам задать этот вопрос и ответить на него. Этот вопрос

может быть расчленен на три вспомогательных вопроса. В чем специфика постановки проблемы? Каково понятие проблемы в обучении? На чем основывается проблемное обучение? Путем последовательного решения этих вопросов попытаемся ответить на главный поставленный вопрос.

Итак, в чем заключается специфика постановки проблемы и в чем противоречивость ее решения? С одной стороны, В. Оконь говорит о своеобразной проблемности в оригинальных вопросах детей и угасании их творческих способностей в традиционной школе; с другой стороны, указывает на необходимость активизации учащихся с помощью проблемного обучения [Оконь В., 1968, с. 61]. Если мы сопоставим эти два положения, то увидим, что, когда В.Оконь говорит о проблемных вопросах детей в отношении содержания обучения, он интуитивно осознает проблемность, имманентно присущую содержанию и выступающую здесь в качестве признака содержания. Вместе с тем, в первую очередь, В.Оконь видит проблемность в той форме, в которой содержание должно работать в процессе обучения, отсюда акцентирование внимания на проблемном методе обучения. Если проблемность есть признак содержания объекта и субъекта, если проблемность есть принцип реализации данного содержания в форме, значит, проблемность есть диалектическая категория, родовое понятие, проблемное как по форме, так и по содержанию. Вопрос: какое, какая, какой? Ответ: проблемное содержание обучения (признак), выступающее как некая информационная структура. Вопрос: как, каким образом? Ответ: проблемно, проблемным путем, путем решения проблем, проблемным методом (принцип), выступающим как способ действия. Вопрос: что? Проблемность (категория), имманентно присущая и содержанию и форме.

Попытаемся ответить на вопрос: чем является проблема в обучении и есть ли здесь противоречие? Этот вопрос можно решить в контексте рассмотрения сущности проблемного метода в сравнении с сообщающим обучением. «Каждый вопрос учителя, – пишет В.Оконь, – и связанный с ним ответ ученика представляет собой замкнутую, не развивающуюся дальше целостность. Иначе при проблемном методе: ни один из приведенных примеров не складывается из вопроса и ответа; кроме того, каждая учебная ситуация не изолирована от всего контекста обучения. Их динамичность заключается в естественном переходе от одной ситуации к другой, в вызывании посредством данной ситуации все новых ситуаций, позволяющих таким образом осветить познаваемые вещи, явления и процессы или события, а также возникающие между ними отношения, связи, зависимости» [Оконь В., 1968, с. 66].

На основании раскрытия характеристик проблем, сформулированных выше, В.Оконь дает следующее определение учебной проблеме: «Учебная проблема составляет практическую или теоретическую трудность, решение которой является результатом собственной исследовательской активности ученика. Фоном этой трудности обычно бывает целесообразно организованная ситуация, в которой ученик, руководствуясь определенными потребностями, стремится к пре-

одолению трудности и добывает таким образом новые знания и новый опыт. Как вытекает из определения проблемы, в каждой настоящей учебной проблеме должно быть что-то не известно... Одновременно в проблеме должно быть что-то известно или дано... Наконец, в каждой проблеме должно быть условие, которое определяет связь между данными и неизвестными элементами... Среди проблемных задач можно различить такие, в которых выступает только одна трудность, преодоление которой равнозначно решению, а также такие, в которых несколько трудностей, которые необходимо поочередно и методически преодолевать, чтобы найти окончательное решение. Первые задачи мы назвали бы однозвенными или простыми, а другие – цепными или сложными» [Оконь В., 1968, с. 67]. Как мы уже отмечали, эта мысль, высказанная Г.Пойа, была воспринята рядом ученых, в том числе Т.В.Кудрявцевым. Но все ли логично при ответе на вопрос о сущности проблемы в обучении? Ответ дан, однако остается до конца не ясным: в чем сходства и различия многократно встречавшегося понятия «проблема» и нововведенного – «учебная проблема»?

Решение вопроса о сущности проблемного обучения как метода требует рассмотрения таких вопросов, как: определение проблемного обучения; основные звенья проблемного обучения; уровни проблемности.

Проблемное обучение В.Оконь определяет как совокупность таких приемов, «...как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем (постепенно к этому приучаются сами ученики), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [Оконь В., 1968, с. 68]. Определяя проблемное обучение как метод, автор отдает предпочтение термину «учение», чтобы еще раз подчеркнуть активность и самостоятельность ученика в этом процессе.

Что же В. Оконь понимает под звеньями проблемного обучения? «Выявление проблем, – по мнению автора, – их формулировка и решение, а также проверка решений – это основные звенья процесса проблемного обучения» [Оконь В., 1968, с. 69]. В контексте выявления звеньев проблемного обучения, которые соотносятся с этапами решения проблемы, автор одним из первых говорит об уровнях проблемности в обучении. В. Оконь считает, что в соответствии с возможностями и привычкой работать в проблемном методе участие ученика в этих звеньях может быть различным. В.Оконь пишет: «О полной самостоятельности ученика можно говорить тогда, когда он сам в состоянии выдвинуть и сформулировать новую проблему, решить ее рационально и оценить соответствующее значение этого решения. Меньшая степень самостоятельности проявляется тогда, когда проблему ставит учитель, а ученик решает ее и по возможности проверяет решение» [Оконь В., 1968, с. 69]. Эта важная мысль была впоследствии воспринята В.А.Крутецким [Крутецкий В.А., 1972, с. 185] и Т.В.Кудрявцевым [Кудрявцев Т.В., 1975] при построении уровней проблемности в обучении.

На основании решения вышеназванных вопросов В.Оконь подчеркивает, что проблемное обучение – это метод обучения в ряду других дидактических методов, следовательно, он не имеет «универсального» характера. Проблемный метод «...является одним из методов, правда, широкого масштаба, который должен применяться наряду с другими методами» [Оконь В., 1968, с. 69].

Когда следует применять тот или иной метод в обучении? Это зависит от «...содержания обучения, от того, позволяет ли данное содержание проводить проблемное обучение и будет ли применение проблемного метода более эффективно, чем применение других методов» [Оконь В., 1968, с. 69]. И это положение было воспринято и продолжено теоретиками проблемного обучения, например И.Я.Лернером [Лернер И.Я., 1974]. Характеризуя проблемное обучение как метод, и говоря о его эффективности, В.Оконь обращает внимание читателя на три основных момента: устойчивость знаний, развитие не только умений и навыков, но и способностей и познавательных интересов, а также огромное воспитательное значение проблемного обучения, или учения, по терминологии автора.

Оценивая данную концепцию в целом, отметим, что В.Оконь, вслед за Дж.Дьюи и С.Л.Рубинштейном, одним из первых современных авторов разработал теоретические основы проблемного обучения. Его идеи были восприняты и продолжены учеными, подчас даже без ссылок на первоисточник. В.Оконь сделал очень много для развития теории проблемного обучения: объяснил причину возникновения и развития метода проблемного обучения в современном его варианте; определил основные сходства и различия в целях обучающего и проблемного обучения; обозначил роль и место учителя и ученика в разных методах обучения; показал собственное видение понятий «проблемная задача», «проблема», «учебная проблема», «проблемная ситуация»; рассмотрел, вслед за Д.Пойа, возможность использования в учебном процессе «однозвенных» и «цепных» задач; поставил вопрос об уровнях проблемности в обучении в зависимости от степени активности ученика в постановке и решении проблем; охарактеризовал проблемное обучение как метод в ряду других дидактических методов и частично обозначил рамки его использования; выявил большое воспитательное значение проблемного метода; подчеркнул вслед за С.Л.Рубинштейном, сущность проблемного и обучающего обучения в отношении к процессам мышления и усвоения, акцентировав значение проблемной ситуации в процессе мышления и усвоения.

Хотелось бы обратиться к читателям с пожеланием: если вы хотите понять и почувствовать, что значит проблемное обучение, если вам нужно четкое и ясное изложение проблемы, если вы хотите все это услышать от человека, который любит и, значит, понимает детей, прочитайте книгу В.Оконя, перечитывайте ее и не удивляйтесь, что одна из самых современных и своевременных книг была опубликована в русском переводе в 1968 г., т.е. сорок лет назад.

Проблемное обучение как метод, вслед за В.Оконом, было рассмотрено А.М.Матюшкиным сначала в послесловии к книге В.Оконя, затем в монографии «Проблемные ситуации в мышлении и обучении», опубликованной в 1972 г., а также в монографии «Мышление, обучение, творчество», опубликованной в 2003 г., где вопросам проблемного обучения посвящены три из четырех глав книги. В этих трех работах мы видим взгляд на проблемное обучение как метод, имеющий тенденции перехода к системе с позиции психологических основ процессов мышления и усвоения. Какие вопросы ставит А.М.Матюшкин? В чем он согласен и не согласен с В.Оконом? Какие идеи он развивает в своих исследованиях? Почему проблемное обучение рассматривается как метод или система обучения? Постараемся ответить на поставленные вопросы.

Определяя роль проблемного метода в процессе обучения в целом, А.М.Матюшкин, следуя логике В.Оконя, полагает, что проблемный метод – это один из существующих методов обучения. Автор пишет: «Психологическое обоснование проблемного метода обучения и исследование его педагогической эффективности отнюдь не должны вести к абсолютизации его для всех условий и типов обучения. Вместе с тем вполне возможно, несмотря на это, оставить за ним наименование проблемный метод обучения, в отличие от других методов обучения» [Матюшкин А.М., 1968, с. 200].

Говоря о роли мышления в процессе обучения, автор считает, что мышление необходимо тогда, «...когда человек сталкивается с новыми условиями, в которых он не может выполнить известного ему действия прежними способами, когда он должен найти новый способ действия. Такие ситуации называются проблемными» [Матюшкин А.М., 1968, с. 189—190]. Таким образом, по А.М.Матюшкину, проблемные ситуации могут возникать, если неизвестны предмет, способ или принцип (закономерности) либо условие осуществления действия, но неизвестное должно быть одно, чтобы не превысить степень трудности проблемной ситуации [Матюшкин А.М., 1972, с. 181]. Важным также является замечание автора о том, что проблемные ситуации могут возникать «...как в условиях практических действий, так и в условиях выполнения умственных, интеллектуальных действий» [Матюшкин А.М., 1968, с. 190].

Несколько иначе, в сравнении с В.Оконом, А.М.Матюшкин определяет место проблемного метода в процессе усвоения. «Функция мышления в обучении, – пишет автор, – заключается в том, что оно служит открытию усваиваемых новых способов действий и новых знаний. Основной формой, в которой осуществляется это открытие, является решение проблем. Естественно, что процесс усвоения действия не заканчивается на этом начальном этапе. За ним следует закрепление знаний или тренировка действия» [Матюшкин А.М., 1968, с. 190]. А.М.Матюшкин предлагает использовать метод проблемного обучения, основанный на проблемной ситуации, фиксируемой преподавателем до начала объяснения материала. Такое фиксирование «...завершает этап создания про-

блемной ситуации и является необходимым переходным звеном к объяснению учебного материала, требуемого созданной проблемной ситуацией» [Матюшкин А.М., 1972, с. 183].

Раскрывая понятие проблемного обучения, А.М.Матюшкин пишет: «Составляя один из типов обучения, проблемное обучение относится к начальному этапу становления действия, на котором происходит усвоение (открытие) его принципа» [Матюшкин А.М., 1972, с. 190]. Некоторое ограничение действия проблемного обучения начальным этапом усвоения определяется тем, что еще недостаточно систематизированы «...данные, которые позволяют улучшить управление процессом усвоения учащимися знаний и действий» [Матюшкин А.М., 1968, с. 194]. С одной стороны, поскольку проблемное обучение соотносится, в первую очередь, с начальным, а не со всем процессом обучения, так как недостаточно систематизированы данные об управлении процессом обучения, можно говорить о методе обучения; с другой стороны, по мере систематизации этих данных можно будет говорить и о системе проблемного обучения.

Что значит задача, проблемная задача и проблемная ситуация? А.М.Матюшкин дает следующее определение этим понятиям. «Задача – способ знакового предъявления задания одним человеком другому (или самому себе), включающий указания на цель и условия ее достижения... Задача проблемная требует для достижения искомого обнаружения таких новых отношений, которые не даны в условиях задачи, или таких способов преобразования заданных условий, которые не известны учащемуся... Проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия... Проблемное задание – практическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом неизвестном знании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели» [Матюшкин А.М., 1968, с. 189—194]. Считаем, что в данном определении отражена не только глубинная сущность, но и соотношение главных понятий проблемного обучения.

Какова же роль проблемной ситуации в мыслительном процессе? Исследуя процесс решения проблемы, А.М.Матюшкин выделяет пять следующих этапов: «1) возникновение проблемной ситуации; 2) использование известных способов решения – 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 – составляют лишь общую схему процесса решения» [Матюшкин А.М., 1968, с. 194]. Определение проблемной ситуации и ее роли в мыслительном процессе соотносится, с одной стороны, с моделями проблемной ситуации, с другой стороны, с классификацией таких ситуаций.

Анализируя теоретические модели проблемной ситуации, А.М.Матюшкин раскрывает четыре модели проблемных ситуаций: поведенческая модель, гештальт-модель, вероятностная модель, информационная модель. Определение этих моделей А.М.Матюшкиным как теоретических моделей проблемной ситуации определяется тем, что каждая из представленных моделей соотносится с одной из теорий мышления, трактующих по-разному условия возникновения процесса мышления.

Поведенческая модель проблемной ситуации, предложенная представителями психологии бихевиоризма, является, по мнению А.М.Матюшкина наиболее распространенной, вызывается препятствием на пути достижения цели. Анализируя, с одной стороны, причины возникновения мышления в поведенческой модели проблемной ситуации, с другой стороны, способы ее разрешения, автор пишет: «Главная черта этой психологической модели заключается в том, что мышление возникает в таких условиях, когда субъект не может непосредственно достигнуть поставленную перед ним цель в результате препятствия, стоящего между субъектом и достигаемой им целью» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 95]. В качестве примера поведенческой модели проблемной ситуации, А.М.Матюшкин приводит ситуацию выхода из лабиринта, где нужно найти новый способ действия в процессе преодоления препятствий на пути достижения цели.

Гештальт-модель проблемной ситуации, раскрываемая в гештальт-психологии, является, в соответствии с точкой зрения А.М.Матюшкина, также достаточно известной, она возникает вследствие деструктурированности условий и предмета мышления. Так, раскрывая причины возникновения мышления в гештальт-модели проблемной ситуации, с одной стороны, и способы ее разрешения, с другой стороны, А.М.Матюшкин отмечает: «Во второй (курсив автора) достаточно известной модели проблемной ситуации процесс мышления вызывается «неструктурированностью» предмета мышления, «разрывами» и т.п., характеризующими предмет мысли. Этот тип проблемных ситуаций может быть обозначен в соответствии с теорией, впервые экспериментально исследовавшей процесс мышления в данных условиях, как *гештальт-модель*, структурно-феноменальные или просто «структурные» проблемные ситуации. Типичными ситуациями этого типа являются ситуации «на понимание», в которых человек должен найти некоторое отношение, определяющее нужную структуру» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 96]. В качестве примера гештальт-модели проблемной ситуации А.М.Матюшкин приводит ситуацию, наглядного представления условий действия при решении геометрических, конструкторских и др. задач, где нужно найти свойство, отношение, закон, определяющий принцип действия.

Вероятностная модель проблемной ситуации, как считает А.М.Матюшкин, имеет место при наличии препятствия, выраженного в альтернативе в ситуации выбора. При соотнесении причин возникновения мышления в вероятностной модели проблемной ситуации и способов ее разрешения А.М.Матюшкин подчеркивает: «Вероятностная модель проблемной ситуации исходит из понима-

ния мышления как вероятностного процесса, осуществляющего выбор нужного действия из числа наиболее оптимальных для выполнения поставленного задания» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 96]. Типичным примером такой ситуации, по мнению А.М.Матюшкина может быть «ситуация Буриданова осла», который не знал из какого стога сена можно есть, это ситуация принятия решения по принципу «да / нет», что требует установления отношений между системами логических оснований и следствий. (Трагедия, видимо, возникла по трем причинам: во-первых, расстояние между двумя стогами было равным, что усложнило выбор; во-вторых, этот выбор предстояло сделать осла, что усложнило выбор вдвойне; в-третьих, число выборов не ограничивается ни количеством объектов – стогов сена, ни количеством субъектов – ослов, что усложняет выбор во много-много раз, повышая уровень проблемности).

Информационная модель проблемной ситуации, по мнению А.М.Матюшкина, возникает при отсутствии или недостаточности необходимой информации для осуществления действия. Так, рассматривая причины возникновения мышления в информационной модели проблемной ситуации и способы ее разрешения, А.М.Матюшкин пишет: «Информационная модель проблемной ситуации исходит из того, что основой акта мышления является преобразование и приобретение человеком новой информации, новых знаний и действий. Информационная модель предполагает, что процесс мышления возникает в результате потребности в новой информации, необходимой для выполнения действий» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 97]. В качестве примера, А.М.Матюшкин приводит ситуации, возникающие при решении тестовых задач с недостаточной или с избыточной информацией, предлагаемых В.А.Крутецким для оценки математических способностей.

Все это позволяет А.М.Матюшкину выделить четыре основные модели проблемной ситуации и представить их для большей наглядности с помощью таблицы 2.

Таблица 2

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

Подводя итог анализу четырех моделей проблемной ситуации, А.М.Матюшкин отмечает: «Каждой из этих моделей соответствует определенная психологическая реальность: в основе каждой модели лежит и определенное теоретическое представление о процессе мышления человека, выделяющее одну из сторон, и реальные конкретные факты, полученные в соответствующих экспериментальных исследованиях» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 99]. Таким образом, А.М.Матюшкин: во-первых, выделил четыре модели проблемной ситуации, соотносимых с одной из сторон процесса мышления человека, а также с историей исследований психологии мышления; во-вторых, раскрыл главное условие, вызывающее проблему; в-третьих, показал способы разрешения проблемных ситуаций.

К нашему большому сожалению, эта часть концепции А.М.Матюшкина, не была должным образом воспринята и продолжена в исследованиях теории проблемного обучения. Однако именно она открывает прекрасные перспективы: во-первых, для создания типологий проблемных ситуаций, на основании выделенных четырех моделей проблемной ситуации; во-вторых, для разработки способов создания проблемных ситуаций, на основании выявленных условий, вскрывающих проблему; в-третьих, для организации процесса разрешения проблемных ситуаций, на основании выделенных способов решения проблемы в проблемной ситуации.

Одной из наиболее продуктивных является классификация проблемных ситуаций, имеющая три основания: тип неизвестного в структуре действия (плоскость действия); генетический уровень развития действия (генетическая плоскость); творческие возможности субъекта (плоскость трудностей). В соответствии с тремя выделенными основаниями А.М.Матюшкин разрабатывает многомерную классификацию проблемных ситуаций, включающую типы проблемных ситуаций, соответствующих каждому из трех оснований.

Рассмотрим подробнее данную классификацию. Плоскость действия (основание действия) представляет собой функциональное основание классификации. Данная типология основана на том, что именно является неизвестным в мыслительной задаче: предмет, способ, условие действия. В соответствии с этим А.М.Матюшкин выделяет три типа проблемных ситуаций: Дп (по предмету или по цели действия); Дс (по способу действия); Ду (по условию действия). Генетическая плоскость (генетическое основание) или плоскость развития действия содержит типы проблемных ситуаций, соотносимые с тремя уровнями или этапами развития действия (Г1, Г2, Г3). Плоскость трудностей (основание трудностей) или плоскость творческих возможностей включает типы проблемных ситуаций, соответствующие трем уровням творческих, интеллектуальных возможностей субъекта (Т1, Т2, Т3). По мнению А.М.Матюшкина, выделение данного основания позволяет учесть степень проблемности ситуаций для разных учащихся.

К сожалению, эта классификация не была в полной мере использована в практике обучения, поскольку не была понята ее полифункциональная, динамическая, пространственная сущность. Так, например, И.Я.Лернер отмечал, что применение классификации А.М.Матюшкина затруднительно ввиду ее сложности и незавершенности. Напротив, вслед за А.М.Матюшкиным, считаем, что «...предлагаемая классификация может быть использована для различных целей. Для целей экспериментального исследования мышления наиболее специфической является плоскость действия, для целей обучения – генетическая плоскость, для целей диагностики и индивидуализации обучения – плоскость творческих возможностей субъекта» [Матюшкин А.М., 1972, с. 348]. Очевидно, что только на основе классификации проблемных ситуаций, разработанной А.М.Матюшкиным, можно создавать проблемные ситуации различного уровня проблемности в соответствии с типом неизвестного, этапом развития действия, творческими возможностями учащихся.

Говоря об обучении, воспитании и развитии, А.М. Матюшкин, так же как и В.Оконь, не разделяет эти понятия, поскольку «...обучение и развитие – это не два рядоположенных процесса, в которых первое определяет второе. По отношению к обучающемуся ребенку – это один единственный процесс, определяемый теми условиями, которые создаются благодаря различным методам» [Матюшкин А.М., 1968, с. 194]. А поскольку проблемная ситуация основывается на мотивах и потребностях человека, обучение и воспитание также становятся единым процессом. В данной связи А.М.Матюшкин пишет: «В условиях проблемного обучения процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится процессом личностным. Именно поэтому он позволяет слить воедино процесс обучения и процесс воспитания, процесс усвоения знаний и процесс формирования мировоззрения ребенка» [Матюшкин А.М., 1968, с. 199]. Эти идеи явились основой создания иерархии проблемных ситуаций [Зимняя И.А., 1994], а также модели проблематизации содержания и процесса проблемного обучения [Ковалевская Е.В., 2000].

При этом, несмотря на большую эффективность, по мнению А.М.Матюшкина, не следует абсолютизировать использование проблемного обучения. С одной стороны – это лишь метод в ряду других дидактических методов обучения. С другой стороны – при отсутствии учебных пособий и методических руководств «...использование проблемного обучения в школе может не только не принести пользы, но даже принесет вред» [Матюшкин А.М., 1968, с. 203]. С этим трудно не согласиться, поскольку даже самое современное и эффективное лекарство может только навредить пациенту, если неизвестна методика его применения. Что, собственно говоря, и произошло в 80–90-х гг. XX в. в методике преподавания иностранных языков, когда неточное практическое использование проблемного обучения при больших теоретических обещаниях привело к сокращению, а в некоторых случаях и отказу от использования проблемного метода.

Таким образом, А.М.Матюшкин значительно продвинул теорию проблемного обучения: исследовал проблемное обучение как метод обучения, имеющий тенденцию перехода к системе при определенных условиях; определил основные понятия проблемного обучения в их взаимодействии – задача, проблемная задача, проблемная ситуация, проблемное задание и др.; акцентировал роль проблемной ситуации в процессе мышления и усвоения разработал модели и классификацию проблемных ситуаций, представил пять этапов в процессе решения проблемы в проблемной ситуации; определил место проблемного метода в общем процессе усвоения знаний, поставив его до «объяснения» и «закрепления» учебного материала; соединил процессы обучения, воспитания и развития единой составляющей – проблемной ситуацией; наметил дальнейшие направления исследований в разработке проблемного метода в плане создания учебников и методических пособий.

В чем же состоит основное своеобразие концепции А.М.Матюшкина? Во-первых, в ней впервые в психологии на высоком теоретическом уровне определены роль и место проблемной ситуации, не только в мышлении, но, что особенно важно, – в обучении; во-вторых, раскрыты не только место и роль проблемной ситуации, но и содержание в контексте рассмотрения моделей и классификаций проблемных ситуаций, интегративной обучающей, воспитательной и развивающей функций проблемной ситуации как категории проблемного обучения; в –третьих, впервые высказана мысль о том, что проблемное обучение рассматривается как метод, так как недостаточно систематизированы условия реализации проблемного обучения, и, видимо, по мере их систематизации можно будет говорить о системе проблемного обучения, о рассмотрении, по нашему мнению, теории проблемного обучения в ее генезисе.

Проблемное обучение как метод исследовал также И.Я.Лернер. Свообразие теории проблемного обучения, описанной им в монографии «Проблемное обучение», опубликованной в 1974 г., состоит уже в том, что для И.Я.Лернера проблемное обучение есть совокупность, или система методов. Каких методов? И если автор рассматривает уже изученный круг вопросов и его концепция в целом не противоречит предыдущим, в чем состоит ее специфика?

Факт возникновения новых методов И.Я.Лернер связывает с двумя основными причинами: необходимостью осмысления и переработки огромной информации, порожденной научно-технической революцией, а также потребностью современного общества в активных, творческих людях [Лернер И.Я., 1974].

Анализируя сущность обучающего, объяснительно-иллюстративного, или, точнее, информационно-рецептивного обучения, И.Я.Лернер делает важный вывод о том, что, хотя по своей социальной сущности любое обучение есть передача накопленного обществом опыта младшим поколениям, только проблемное обучение позволяет человеку творчески переосмыслить этот опыт. По мнению И.Я.Лернера, проблемное обучение, являясь частью общего процесса обучения, должно как бы пронизывать весь учебный процесс. Говоря о различ-

ных концепциях обучения, И.Я.Лернер считает, что «...проблемное обучение в некоторые из этих концепций вписывается, с другими оно должно сосуществовать, образуя единую систему обучения» [Лернер И.Я., 1974, с. 26]. Эта точка зрения несколько отличается от точки зрения А.М.Матюшкина. Если для А.М.Матюшкина проблемное обучение в силу недостаточности его разработанности в 70-х гг. XX в. – этап в процессе усвоения, то для И.Я.Лернера оно является интегративной основой всего обучения в целом.

При этом, по мнению И.Я.Лернера, «...представление о проблемном обучении как непрерывном "открытии" учащимися новых знаний... представляется неприемлемым... поскольку оно нецелесообразно» [Лернер И.Я., 1974, с. 52]. Поэтому проблемное обучение должно осуществляться лишь на части учебного материала, что и позволяет творчески перерабатывать информацию, полученную как в проблемном, так и в неproblemном обучении. Каковы же функции проблемного обучения? По мнению И.Я. Лернера, их три: 1) развитие творческих потенций и формирование структур творческой деятельности; 2) творческое усвоение знаний и способов деятельности; 3) творческое овладение методами современной науки [Лернер И.Я., 1974, с. 26]. Далее, отмечая специфические функции проблемного обучения, И.Я.Лернер пишет: «Функции проблемного обучения таковы, что, реализуясь на части учебного материала, оно приводит к перестройке в сознании интеллектуально развитого субъекта всех других знаний и умений, каким бы путем они ни были приобретены» [Лернер И.Я., 1974, с. 52]. Если это так, то какой учебный материал должен быть задействован в проблемном обучении? По мнению автора, «...только определенная часть знаний и способов деятельности, умело отобранная, становится объектом проблемного обучения. Но эта часть знаний и умений, самостоятельно добываемая и постигаемая учащимися в процессе проблемного обучения, позволяет сформировать особые структуры мышления. С их помощью все другие знания, усвоенные вне методов проблемного обучения, перестраиваются, структурируются субъектом» [Лернер И.Я., 1974, с. 52]. От чего же зависит доля проблемности в обучении? Место и удельный вес проблемности в обучении, по И.Я.Лернеру, определяются особенностями каждого учебного предмета и возможностями межпредметных связей.

Так, проблемное обучение как бы накладывает «отпечаток» на все обучение в целом, поскольку обеспечивает интеллектуальное развитие ученика. Тем более, что «...специфика современного научного знания, отражающего сложные связи в объективной действительности, такова, что сами знания могут быть осознаны учеником, если они соответствующим образом структурированы, построены в определенной, им свойственной, иерархии. Благодаря этому любые тексты, казалось бы, излагающие готовые знания, содержат в потенции проблемные ситуации для читателя» [Лернер И.Я., 1974, с. 24—25]. Далее И.Я.Лернер отмечает, что проблемное обучение «...преобразует процесс усвоения содержания образования, делая его творческим» [Лернер И.Я., 1974, с. 54].

Это и есть кульминационный момент концепции И.Я.Лернера, он один из немногих авторов, называющих проблемное обучение методом, говорит о содержании образования именно в проблемном контексте. Если можно преобразовать процесс усвоения содержания образования, значит, в усваиваемом содержании должны существовать некие творческие потенции. А поскольку творчество связывается с понятием творческое мышление, то далее по цепочке мы выходим на проблемность. Возможно, в предлагаемой цитате имплицитно заложена мысль о наличии противоречия в любом содержании, что позволяет охарактеризовать проблемное обучение как метод, имеющий тенденцию перехода к системе. Но об этом мы скажем позже.

Вместе с тем, как отмечает И.Я.Лернер, только немногие могут видеть проблемные ситуации, «...т.е. читая как будто совершенно ясные тексты, решают проблемы» [Лернер И.Я., 1974, с. 25]. Для того, чтобы большинство учащихся могло видеть и решать проблемы, «...необходима система проблемных ситуаций, проблем и проблемных задач, включенных в ткань содержания образования и процесс обучения» [Лернер И.Я., 1974, с. 28]. Показателями системы проблемных задач должны являться следующие характеристики: 1) охват разных черт творческой деятельности и 2) наличие различных степеней сложности. Что же касается содержания учебного материала, на котором должна строиться система проблем, то оно подчиняется главному содержательному принципу систем проблемных задач, основанному на выделении в различных областях науки «сквозных» или «аспектных» проблем. Так, по мнению И.Я.Лернера, необходимо «...выделить по каждому предмету аспектные проблемы, которых немного, и конструировать проблемные задачи в соответствии с типологией проблем» [Лернер И.Я., 1974, с. 29]. При рассмотрении критерия сложности необходимо разграничение понятий трудности – как категории субъективной, зависящей от возможностей и состояния субъекта, – и сложности – как категории объективной, характеризующей состав действия [Лернер И.Я., 1974, с. 30].

Другой ценностью проблемного обучения является его воспитательное значение, отмеченное ранее В.Оконем и А.М.Матюшкиным. В данном контексте И.Я.Лернер пишет: «Проблемное обучение влияет на духовный облик учащихся, на характер их мотивов» [Лернер И.Я., 1974, с. 54]. Эта мысль будет продолжена самим же автором в замечательной книге, вышедшей в свет в 1995 г., «Философия дидактики и дидактика как философия» [Лернер И.Я., 1995]. Еще одной важной особенностью проблемного обучения является то, что оно совершенно не терпит внешних мотивов, присущих непроблемному обучению, таких, как престиж или страх, поскольку в творческой деятельности «...страх и творческое напряжение несовместимы» [Лернер И.Я., 1974, с. 54]. Проблемное обучение мы могли бы назвать царством внутренних мотивов, основанных на природной любознательности детей, самостоятельно познающих мир. При этом важным фактором проблемного обучения является фактор значимости для личности не

только продукта, но и процесса деятельности «...в целях воспитания личности с мощным творческим импульсом» [Лернер И.Я., 1974, с. 55].

Какова же, по мнению автора, роль учителя и ученика в данном процессе? «Проблемное обучение, – пишет И.Я.Лернер, – создавая в классе, в лаборатории, повсюду в школе творческую атмосферу, не допускает ни малейшего проявления неуважения, пренебрежения к мысли и тем самым к личности учащегося» [Лернер И.Я., 1974, с. 55]. Именно поэтому проблемное обучение предъявляет ряд не только новых, но и качественно иных требований к учителю, которые не учитывались при репродуктивном и объяснительно-иллюстративном методах обучения. Преподаватель должен не только прекрасно знать свой предмет, но и владеть проблематикой исследований в данной области, а также методологией познания, как в широком, так и в узком смысле применительно к конкретной науке. Поскольку в условиях проблемного обучения творческим становится не только процесс усвоения, но сама преподавательская деятельность приобретает ярко выраженный творческий характер, содержание и методы работы в педагогических вузах также должны быть пересмотрены. Так, И.Я.Лернер еще в 1974 г. писал: «Прежде всего должен значительно возрасти удельный вес исследовательского метода в обучении студентов и учителей; их необходимо обучать технике применения различных методов проблемного обучения. Должен быть взят курс на более высокую интеллектуальную подготовку и широкую образованность будущих педагогов» [Лернер И.Я., 1974, с. 58]. Изменилось ли что-либо за последние тридцать лет в этом плане?

Исследования, которые мы провели в ряде педагогических вузов России в самом начале XXI века, показали достаточно широкую образованность будущих учителей при неумении применять методы проблемного обучения в области иностранного языка, а также строить проблемные задания [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 91—111]. С этим связан и вопрос об учебниках нового поколения, в которых «...необходимо повысить удельный вес проблемного изложения...» [Лернер И.Я., 1974, с. 58]. Если говорить о вузовских учебниках по иностранным языкам, то на некоторых факультетах используются книги тридцатилетней давности, основанные на идеях объяснительно-иллюстративного обучения. (Сейчас эта ситуация меняется к лучшему, о чем свидетельствует анализ работ, опубликованных с 2000 по 2006 гг., который представлен в третьей главе первой части книги).

Какова же роль мышления в проблемном обучении? Мышление И.Я.Лернер определяет как процесс познания, возникающий в случае преодоления познавательных затруднений в любом виде деятельности [Лернер И.Я., 1974, с. 18]. А поскольку проблемное обучение он соотносит с понятием «творчество», мышление в нем играет первостепенную роль. При этом И.Я.Лернер различает два типа мышления: репродуктивный, или воспроизводящий, и продуктивный, или творческий. Он пишет: «В процессе учебного познания, в отличие от научного познания, репродуктивное мышление занимает значительное место, ибо в

противном случае нельзя было бы усвоить за короткие сроки огромного материала, предусмотренного программой... творческое мышление приводит к новым знаниям о мире и способах деятельности. Своеобразие ситуации, однако, заключается в том, что учащиеся в процессе творчества создают новое, преимущественно не для общества, а только субъективно новое, но в то же время социально значимое для общества, поскольку при этом формируется и проявляется личность» [Лернер И.Я., 1974, с. 11—12]. Особенностью творческой деятельности является то, что этой деятельностью нельзя овладеть в рамках объяснительно-иллюстративного метода обучения, основанного на получении словесной информации или показе способа действия. Поэтому И.Я.Лернер считает, что на протяжении всей истории обучения объяснительно-иллюстративный, т.е. информационно-рецептивный, и репродуктивный методы обеспечивали усвоение знаний, умений и навыков с четко обозначенными системами операций, однако, эти методы не были предназначены для формирования творческих потенциалов личности [Лернер И.Я., 1974]. В этом и заключается, по И.Я.Лернеру, основное различие объяснительно-иллюстративного и проблемного методов обучения.

Какие понятия данной концепции проблемного обучения являются базовыми? Если главной формой проявления творческого мышления, вслед за С.Л.Рубинштейном, И.Я.Лернер считает решение проблемных задач, то основным исходным понятием проблемного обучения для него становится проблемная ситуация. «Проблемная ситуация, — пишет И.Я. Лернер, — представляет собой явно или смутно осознаваемое субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий... Для того чтобы проблемная ситуация выполнила свою функцию импульса к мышлению, она должна быть принята субъектом к решению... В этом случае она перерастает в проблему. Последняя представляет собой проблемную ситуацию, принятую субъектом к решению на основе имеющихся у него средств (знаний, умений, опыта поиска). Поэтому всякая проблема содержит в себе проблемную ситуацию, но не всякая проблемная ситуация является проблемной... Проблемная задача представляет собой проблему, решаемую при заданных условиях или параметрах. Проблемная задача отличается от проблемы тем, что в первой заведомо ограничено поле поиска... Всякая проблемная задача содержит проблему и, следовательно, проблемную ситуацию, но не всякая проблемная ситуация и не всякая проблема являются задачами... Содержанием проблемной задачи является проблема, в основе которой лежит противоречие между известным и искомым, находимым при помощи системы действий умственного или практического характера» [Лернер И.Я., 1974, с. 18—21]. В процессе анализа данного текста становится понятным, что определение понятий проблемного обучения не является, к сожалению, наиболее сильной позицией ученого.

Что же такое проблемное обучение, по мнению И.Я.Лернера? Метод обучения? Вид обучения? Система обучения? Прямого ответа мы не находим даже в

определении. И.Я.Лернер пишет: «Проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса, и хотя его сущность воплощена прежде всего и главным образом в систематическом решении проблемных задач, познавательных и практических, оно не сводится только к этой форме... Реальная практика порождает три отличных друг от друга вида проблемного обучения, характеризующиеся своими системами действий учителя и ученика, т.е. методами обучения» [Лернер И.Я., 1974, с. 35]. В данной цитате со словом проблемное обучение употребляются три слова: метод как система действий учителя и ученика, вид как форма проявления методов обучения, систематическое решение проблемных задач и системы действий как системообразующие компоненты проблемного обучения.

Какие виды проблемного обучения существуют, по И.Я.Лернеру? Их три: 1) проблемное изложение; 2) частично-поисковый, или эвристический метод; 3) исследовательский метод. Необходимо отметить, что здесь автор синонимично использует понятия «вид» и «метод» обучения, хотя, по нашему мнению, эти понятия разнонаправлены. Если вид в большей мере связан с понятием предмета, то метод определяет действие. В чем, однако, сущность каждого из видов или методов обучения? Сущность проблемного изложения состоит в том, что преподаватель создает проблемную ситуацию и показывает ученику логику ее разрешения и аргументирует ее. Частично-поисковый, или эвристический метод заключается в том, что учитель создает проблемную ситуацию, а ученик с его помощью решает проблемную задачу. Исследовательский метод состоит в том, что учитель предлагает ученику систему проблемных заданий, а учащийся их выполняет «...вполне самостоятельно, осуществляя тем самым творческий поиск» [Лернер И.Я., 1974, с. 42]. Данная позиция, отражающая меру активности ученика и учителя в проблемном обучении, нам известна в свете уровневой концепции проблемного обучения, высказанной еще В.Оконом.

Если проблемное обучение, по И.Я.Лернеру, неоднородно, т.е., представлено в трех «отличных друг от друга» видах или методах, то, как оно соотносится с другими методами обучения? Во-первых, автор считает, что весь учебный процесс должен быть пронизан творческими задачами разной сложности; во-вторых, в практике обучения должны применяться все три метода обучения; в-третьих, проблемный метод сочетается с другими методами обучения, поскольку проблемное обучение основывается на знаниях и умениях, «...усвоенных не методами проблемного обучения» [Лернер И.Я., 1974, с. 50].

Какое же определение дает И.Я. Лернер проблемному обучению? «Проблемное обучение состоит в том, – пишет И.Я.Лернер, – что в процессе творческого решения учащимися проблем и проблемных задач в определенной системе происходит творческое усвоение знаний и умений, овладение опытом творческой деятельности, накопленным обществом, формирование гражданской активной, высокоразвитой и сознательной личности социалистического общества» [Лернер И.Я., 1974, с. 66].

В этой связи И.Я.Лернер намечает задачи исследований: 1) определение критериев и средств замера сдвигов в интеллектуальном развитии ученика; 2) выявление соотношения видов проблемного обучения в практике преподавания различных учебных предметов; 3) проблемная организация внеурочной работы; 4) разработка методической системы проблемных заданий разного типа; 5) модификация стиля учебников и учебных пособий; 6) изменение в системе подготовки и переподготовки учителей.

Что нового мы находим в концепции проблемного обучения, предложенной И.Я.Лернером? Так, И.Я.Лернер внес значительный вклад в развитие теории проблемного обучения: выявил сходства и различия информационно-рецептивного и проблемного обучения, выделил «творческообразующую» сущность последнего; определил место ученика и учителя в процессе проблемного обучения, подчеркнув особые требования, предъявляемые к учителю в процессе творчества; вскрыл основное отличие непроблемного и проблемного обучения, по которому только последнее способно сформировать творческую личность, хотя оба они призваны передавать опыт от поколения к поколению; акцентировал внимание на творческом, продуктивном мышлении, возникающем в процессе решения задач; дал собственные определения понятий проблемного обучения (это место в концепции автора представляется нам наименее удачным, поскольку в некоторых случаях при определении понятий мы встречаем противоречивые толкования, так как в них нарушены причинно-следственные связи); использовал при определении проблемного обучения такие понятия, как система задач, метод, вид.

Самой сильной позицией концепции И.Я.Лернера при определении сущности проблемного обучения является его обращение к понятию «содержание обучения», проблемность которого некоторые люди видят без специально организованных систем задач. Эта мысль, эксплицитно не выраженная ученым, имплицитно заложена как в логике его исследования, так и в его направленности, что, впрочем, подтверждают его работы последних лет. Также сильной стороной теории И.Я.Лернера является акцентуация в ней роли и места проблемного обучения не только в развитии интеллектуального творческого начала ученика, но и его духовного потенциала, что, впрочем, отмечали и другие авторы, однако, никто до И.Я.Лернера не нашел столь органичного обоснования. Можно спорить о психологическом уровне разработанной концепции, но философско-дидактические позиции представлены в ней оригинально и ясно. Самим своим существованием книга И.Я.Лернера создает вокруг себя проблемное пространство, энергетический импульс которого не ослабевает со временем.

После значительного перерыва, только в 1983 г. *вместе с выходом в свет монографии А.В.Брушлинского «Психология мышления и проблемное обучение»* исследования были вновь обращены к проблемному обучению как методу обучения на новом витке развития теории проблемного обучения. В своей книге А.В.Брушлинский находит ответы на многие вопросы, поставленные исследователями проблемного обучения в 60—70-е гг. XX в.

Вместе с тем главным для А.В.Брушлинского остается вопрос: что такое мышление и какова его природа? В чем же состоит основная особенность концепции А.В.Брушлинского? В ее психологизме и особом взгляде на мышление, вслед за С.Л.Рубинштейном, как на непрерывный процесс познания, открытия существенно нового, «...непрерывно меняющихся и потому новых свойств и отношений объекта, вообще бытия» [Брушлинский А.В., 1983, с. 28]. Исходя из того, что мышление есть поиск и открытие нового, что в той или иной мере оно является «продуктивным, творческим, самостоятельным», автор отрицает противопоставление репродуктивного и продуктивного, или творческого мышления. А.В.Брушлинский пишет: «С нашей точки зрения, репродуктивное мышление – это просто память (а не собственно мышление). Что же касается терминов «продуктивное, творческое», то они в данном случае совершенно излишни, поскольку мышление по сути и по определению всегда является таковым, хотя и в различной степени» [Брушлинский А.В., 1983, с. 20]. Поэтому мышление есть основа процессов познания и учения, с той лишь разницей, что если ученый создает объективно новое «не только для него, но для всего человечества», то ребенок открывает субъективно новое «лишь для себя» [Брушлинский А.В., 1983, с. 16]. При определении мышления, как ранее это сделал Т.В.Кудрявцев, А.В.Брушлинский акцентирует процессуальную, динамическую природу мышления в ходе вскрытия все новых и новых свойств и отношений объекта. По А.В.Брушлинскому, «...мышление – это, прежде всего психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, т.е. процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы. Здесь важен акцент не только на существенно новом, но и на всем процессе искания и открытия этого нового» [Брушлинский А.В., 1983, с. 34].

В чем заключается основной парадокс мышления? В том, что «новое – это вначале неизвестное» [Брушлинский А.В., 1983, с. 34]. Этот парадокс, по мнению автора, в определенной мере отражает главное противоречие мышления – противоречие между начальной и конечной стадиями процесса мышления. «Мышление, – пишет А.В.Брушлинский, – берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так возникшая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу» [Брушлинский А.В., 1983, с. 35]. Необходимо уточнить, что А.В.Брушлинский использует понятия «задача» и «проблема» синонимично.

Одним из важнейших моментов концепции автора для педагогической практики является выделение двух основных типов проблемных ситуаций на основании степени выраженности противоречия: очевидные и неочевидные. «Первый тип, – пишет А.В.Брушлинский, – характеризуется тем, что человек не может не заметить возникшую в ходе его деятельности проблемную ситуацию...

Ко второму типу относятся проблемные ситуации неочевидные, т.е. такие, которые, возникая по ходу определенной (прежде всего познавательной) деятельности, могут остаться незамеченными» [Брушлинский А.В., 1983, с. 35—37].

Определяя основные понятия проблемного обучения – проблемная ситуация, задача, проблема, проблемность, – А.В.Брушлинский выстраивает отношения между ними следующим образом: «Проблемная ситуация – это довольно смутное, еще не очень ясное, малоосознанное впечатление или переживание, как бы сигнализирующее: "что-то не так", "что-то не то". В такого рода ситуациях и берет начало процесс мышления. Он начинается с анализа самой этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется задача, проблема в собственном смысле слова. Возникновение задачи – в отличие от проблемной ситуации – означает, что теперь удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленив данное (известное) и искомое (неизвестное). Это расчленение выступает в словесной формулировке задачи» [Брушлинский А.В., 1983, с. 38]. Если проблемная ситуация есть некое психическое состояние затруднения, в результате анализа которого формулируется проблема, задача, содержащая данное (условия и требования задачи) и искомое, что означает «проблемность»? В процессе решения задачи «...человек начинает выявлять главную трудность или реальную проблемность задачи (т.е. различия или даже противоречия между ее условиями и требованием) и пытается найти конкретного носителя основного отношения» [Брушлинский А.В., 1983, с. 48—49]. Таким образом, мыслительный процесс поиска и открытия нового – это «...непрерывный поиск неизвестного как носителя определенных и все более определяемых отношений между компонентами решаемой задачи» [Брушлинский А.В., 1983, с. 49]. Следовательно, главным механизмом мышления, вслед за С.Л.Рубинштейном, автор считает «анализ через синтез», при котором неизвестное вскрывается и анализируется через его синтез с условиями и требованием задачи.

Своеобразием концепции А.В.Брушлинского является ее открытая «процессуальная» направленность, поскольку для автора в мыслительном процессе важно, что именно ищет человек и особенно как именно он это делает. Поэтому А.В.Брушлинский полагает, что «...надо иметь в виду не только чисто предметную характеристику того открытия, которое осуществлено в ходе мышления... но, прежде всего его собственно психологическую характеристику (качество мыслительного процесса анализа, синтеза и обобщения; формирование новых операциональных схем, операций, действий – в конечном счете, умственных способностей все более высокого уровня)» [Брушлинский А.В., 1983, с. 52].

Особенность концепции А.В.Брушлинского заключается также и в том, что, признавая роль проблемной ситуации как отправной точки мышления, он, в отличие от других теоретиков проблемного обучения, подробно не рассматривает этапы решения проблемы в проблемной ситуации, понимая процесс мышления как выстраивание между условиями и требованиями задачи определен-

ных отношений, носителем которых является неизвестное или искомое, «...поскольку любая мыслительная задача решается путем анализа через синтез (через соотнесение условий задачи и ее требований)» [Брушлинский А.В., 1983, с. 78—79]. Какова связь психологии мышления и педагогической практики? Анализируя современное состояние науки и образования, А.В.Брушлинский делает два взаимоисключающих, на первый взгляд, вывода: с одной стороны, резко возрастает объем знаний, необходимых для усвоения в процессе обучения; с другой стороны, количество основополагающих научных принципов и идей возрастает намного медленнее. Если первое обстоятельство создает значительные трудности для современного обучения, то второе – напротив, создает условия для преодоления этих трудностей. Существенно, что А.В.Брушлинский является сторонником утверждения о том, что «...умственная деятельность особенно успешно развивается в том случае, когда человек овладевает общими научными принципами и закономерностями на основе не чрезмерно обширного и не слишком громоздкого познавательного материала...» [Брушлинский А.В., 1983, с. 82]. Эта идея, использованная в концепции развивающего обучения В.В.Давыдова применительно к построению процесса обучения в начальной школе, очень важна для решения современных уже не вопросов, а проблем образования.

В чем А.В.Брушлинский видит сходства и различия проблемного и традиционного методов обучения? Следует еще раз уточнить, что А.В.Брушлинский при характеристике проблемного обучения использует термин «метод» обучения, что в определенной мере продиктовано процессуальной направленностью его психологической концепции мышления. Рассматривая сходство проблемного и традиционного обучения, автор отмечает, что «...проблемное обучение не противостоит всем остальным, традиционным, "сообщающим знания" методам обучения и не отрицает их» [Брушлинский А.В., 1983, с. 86]. (В самом деле, в рамках проблемного обучения широко используется проблемное изложение, а Т.В.Кудрявцев соотносит проблемное изложение с первым уровнем проблемности). Однако возникает вопрос: чем проблемный метод отличается от традиционных методов обучения? При сообщающем обучении «...преподаватель излагает "готовые" знания, а учащиеся их пассивно усваивают... чтобы закрепить в памяти знания, учащиеся применяют их в процессе решения задач...» [Брушлинский А.В., 1983, с. 86]. Поэтому отличие проблемного обучения «...состоит прежде всего в том, какое место в учебной и вообще познавательной деятельности учащихся занимает процесс решения задач» [Брушлинский А.В., 1983, с. 87]. Если при традиционном обучении задачи применяются для закрепления ранее усвоенных знаний, то в проблемном обучении именно в процессе решения задач учащиеся открывают и усваивают знания под руководством преподавателя, и процесс учения становится непрерывным.

Вопросы содержания обучения в определенной мере также были поставлены А.В.Брушлинским, по мнению которого «...на любом предметном материале

можно наметить и хотя бы частично выявить такие противоречия, побуждающие учеников к все более активному и самостоятельному мышлению, направленному на разрешение, "снятие" этой конфликтности и противоречивости» [Брушлинский А.В., 1983, с. 90].

Какое место в проблемном обучении занимает учитель и ученик? Говоря о месте ученика и учителя в проблемном обучении, А.В.Брушлинский пишет: «Этот метод обучения направлен на то, чтобы поставить ученика в положение "первооткрывателя", "исследователя", наталкивающегося на посильные для него вопросы и проблемы. Роль учителя заключается здесь в планомерной, целенаправленной организации проблемных ситуаций, постановке задач перед учащимися и оказании помощи в необходимых случаях» [Брушлинский А.В., 1983, с. 84]. В той или иной степени мысль о развитии мышления учащегося была выражена большинством теоретиков проблемного обучения, однако, лишь немногие ученые, и в том числе А.В.Брушлинский, заинтересовались мыслительной деятельностью учителя в проблемном обучении. Так, акцентируя характер мышления учителя в проблемном обучении, А.В.Брушлинский пишет: «Психологические закономерности мышления как процесса (искания и открытия существенно нового) целиком и полностью распространяются, прежде всего, на мыслительную деятельность самого учителя» [Брушлинский А.В., 1983, с. 78]. Эта позиция является наиболее важной для практики проблемного обучения, поскольку сначала именно педагог создает на занятии проблемные ситуации.

Определяя проблемное обучение как метод обучения, А.В.Брушлинский отмечает: «Такое обучение в единстве с другими методами действительно является развивающим, воспитывающим, поскольку оно значительно повышает общий уровень психического развития человека» [Брушлинский А.В., 1983, с. 91].

Приведенная концепция А.В.Брушлинского явилась новым шагом в исследовании проблемного обучения. С одной стороны, автор продолжил исследования своих предшественников по вопросам распространения проблемного обучения, места и роли учителя и ученика, соотношения традиционного и проблемного методов обучения. С другой стороны – многие поставленные ранее вопросы А.В.Брушлинский решил в свете оригинальной концепции мышления как решения задач. В чем же заключается новизна концепции? Исходя из того, что цель мышления – это познание непрерывно меняющегося бытия, мышление определяется как процесс постоянного поиска и открытия нового, объективно нового для ученого и субъективно нового для ученика. В процессе мышления важно, что именно является его результатом и как именно протекает этот процесс. Основной механизм мышления – анализ через синтез. Начальное звено – проблемная ситуация с очевидным (выраженным) или неочевидным (невывраженным) противоречием. Проблемность задачи есть различие или противоречие между ее условиями и требованием. Проблемное обучение – это метод, который отличается от традиционных методов тем, какое место в нем занимает решение задач в процессе усвоения и применения знаний. Проблемное обуче-

ние – это метод, использование которого в совокупности с другими методами обучения значительно повышает уровень психического развития человека.

2.3. Проблемное обучение как система

Целый ряд исследователей таких, как М.И.Махмутов, Т.В.Кудрявцев, В.Т.Кудрявцев, полагают, что проблемное обучение – это целостный тип или система обучения. Интересен тот факт, что в 1975 г. почти одновременно выходят две книги о проблемном обучении, рассмотренном как тип и система с позиции психологии (Т.В.Кудрявцев «Психология технического мышления») и с позиции педагогики (М.И.Махмутов «Проблемное обучение: основные вопросы теории»).

Обратимся сначала к исследованию концепции Т.В.Кудрявцева. Несмотря на свое название – «Психология технического мышления», – книга выводит читателя далеко за рамки предметной области технического образования, хотя и акцентирует его внимание на специфических особенностях построения технических задач, применяемых в учебном процессе. Широкое поле использования данной книги определяется, с одной стороны, рассмотрением общих вопросов проблемного обучения с психологических позиций, с другой стороны, соотношением продуктивного мышления с процессом познания, моделирование которого реально возможно лишь в условиях проблемного типа, системы обучения.

В своей книге Т.В.Кудрявцев рассматривает главные вопросы проблемного обучения. Каковы причины распространения проблемного обучения? В чем состоит различие репродуктивного, объяснительно-иллюстративного и проблемного типов обучения? В чем заключается сущность проблемного обучения? Какова роль мышления в объяснительно-иллюстративном и проблемном обучении? Какое место занимает в двух типах обучения учитель и ученик? Чем отличается проблемная задача от проблемной ситуации, и каковы этапы ее решения? Почему разрешение проблемы должно протекать в форме решения цепи соподчиненных проблем? С чем связано выделение определенной проблемности? Почему проблемное обучение является типом – системой обучения?

Рост популярности проблемного обучения в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. Т.В.Кудрявцев связывает с интенсификацией научно-технического прогресса, который «...приводит, с одной стороны, к росту и усложнению системы знаний и умений, а с другой – требует развития инициативности и самостоятельности человека, способности к самообразованию и творческому использованию научного опыта» [Кудрявцев Т.В., 1975, с. 243].

Т.В.Кудрявцев, выделяя типы обучения – репродуктивное, объяснительно-иллюстративное, проблемное, – связывает их различия с уровнем самостоятельности мышления учащегося и степенью приближения учебного процесса к реальному процессу познания. Так, Т.В.Кудрявцев считает, что «...главный недостаток "репродуктивного" типа не в том только, что он в значительной мере

основан на работе памяти учащихся и требует точного воспроизведения показанных действий (в ряде случаев это совершенно необходимо), но в том, что оно мало способствует правильному структурированию действий, а в конечном счете – формированию деятельности в целом» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 245]. Значит ли это, что деятельностный подход в обучении не может быть реализован в рамках традиционного типа обучения?

Объяснительно-иллюстративное обучение, предлагая знания в готовом виде, «...уменьшает возможности развития самостоятельного мышления и действий учащихся... только то становится прочным достоянием субъекта, что прошло через его самостоятельную мысль и самостоятельное действие» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 252]. Автор отмечает, что в рамках объяснительно-иллюстративного обучения активным может быть только преподаватель, много времени занимают упражнения, внутренняя мыслительная активность учащихся невелика, соответственно, самостоятельная поисковая деятельность практически сведена на нет. Рассматривая в данном контексте точки зрения различных ученых на традиционный тип обучения, автор сопоставляет его различные наименования: объяснительное, созерцательное (М.Н.Скаткин, 1966), сообщающее (В.Оконь, 1968), рецептологическое (Е.Месснер, 1968), ознакомительное, наставляющее (К.Томашевский, 1967), преподносящее (Г.Нейнце, 1965). Вместе с тем Т.В.Кудрявцев считает, что было бы «...наиболее правильным назвать этот тип обучения объяснительно-иллюстративным» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 250—251]. Все эти названия подчеркивают репродуктивный характер объяснительно-иллюстративного обучения, а также одностороннюю активность преподавателя и, как следствие, затруднения в управлении учебным процессом, что ведет к ослаблению контроля за процессом и результатом обучения. С чем это связано? По мнению Т.В. Кудрявцева, в традиционном обучении учитель имеет слишком мало сведений о том, как «...трансформируются сообщаемые им знания в сознании учащихся и с какими трудностями школьники встречаются» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 252].

В чем же состоит сущность проблемного обучения? Этот вопрос Т.В. Кудрявцев решает на основе выделения общности процессов обучения и познания. Приведем полностью высказывание автора по этому вопросу: «В процессах обучения и познания можно выделить ряд общих и существенных компонентов деятельности. Во-первых, сходны их цели: человек познающий и человек обучающийся заинтересованы, в конечном счете, в одном и том же – понять явление или процесс, установить цепь причинно-следственных зависимостей, обогатить свои представления и знания об окружающем мире. Во-вторых, в том и другом случае человек входит в активный контакт с объектами познания или изучения. В-третьих, и в процессе познания, и в процессе обучения субъект использует богатые возможности своего мышления как важнейшего средства решения возникающих перед ним познавательных или учебно-познавательных задач» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 254]. Вполне естественно, что процессы позна-

ния и обучения могут быть сходны, но не тождественны. В чем же автор видит основное отличие данных процессов? В контексте деятельностной концепции этим отличием будет *результат*. «Следствием глубокого научного исследования, – пишет Т.В.Кудрявцев, – является открытие. Результатом же учения оказывается по возможности глубокое усвоение учебного материала, "открытие для себя"» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 254]. Именно деятельностное начало в определении сущности проблемного обучения является одной из важных особенностей психологической концепции Т.В.Кудрявцева.

Какова роль мышления в процессах познания и обучения? При рассмотрении данного вопроса Т.В.Кудрявцев следует утверждению С.Л.Рубинштейна о том, что мышление «...это, по существу своему, познание, приводящее к решению встающих перед человеком проблем или задач» [Рубинштейн С.Л., 1989, с. 14]. Исходя из данной предпосылки, Т.В.Кудрявцев полагает, что «...процессы обучения (учения), познания, исследования и мышления связаны между собой, взаимодействуют и даже переходят друг в друга» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 255]. В этой связи автор пишет: «Но если это так, то не должен ли процесс обучения в некоторых своих существенных чертах моделировать процессы познания, исследования и мышления? В частности, не должен ли процесс учения до известной степени моделировать процесс продуктивного мышления?» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 255]. Разводя понятия репродуктивного и продуктивного мышления, автор использует понятие «стиль умственной деятельности», который характерен и для объяснительно-иллюстративного, и для проблемного типов обучения. «Объяснительно-иллюстративное обучение, – отмечает Т.В.Кудрявцев, – основанное на принципе сообщения готовых знаний, способствует формированию своего собственного стиля умственной деятельности. Этот стиль состоит в развитии, главным образом, репродуктивного мышления и памяти учащихся. Проблемное обучение имеет одной из важных своих задач и результатов развитие самостоятельного, продуктивного мышления. Оно направлено на формирование поисковой, творческой деятельности» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 256].

Таким образом, автор считает, что проблемность должна явиться одним из важнейших психолого-дидактических принципов учебного процесса. В этом состоит один из ключевых моментов концепции Т.В.Кудрявцева о месте и роли проблемности в учебной деятельности учащихся, которая включает не только творчество, но и подготовку к нему, «...чисто исполнительские действия, запоминание ими готового учебного материала, действия по образцу и т.п.» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 256]. Как совместить репродуктивное и продуктивное начало в учебном процессе и как соотносить принцип проблемности с исполнительскими репродуктивными заданиями? По мнению Т.В.Кудрявцева, «...моменты усвоения готовых знаний, действий по образцу и т.п. включаются в контекст решения более широкой проблемно-познавательной задачи» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 256]. Действительно, только в условиях проблемного обучения можно в полной мере не только моделировать процесс познания, что позволяет поста-

вить его на личностно-деятельностную основу, но и обеспечить взаимодействие репродуктивных и продуктивных заданий, «крепя» их на едином сквозном принципе проблемности.

Какие основные понятия проблемного обучения рассматривает Т.В.Кудрявцев? В чем заключается специфика изучения данного вопроса? Т.В.Кудрявцев анализирует центральные понятия проблемного обучения – проблемная ситуация и проблемная задача. «Проблемная ситуация – пишет Т.В.Кудрявцев – это некоторое психическое состояние субъекта, испытывающего познавательную или практическую трудность, это выявившееся противоречие между субъектом и объектом деятельности и познания» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 281]. При определении проблемной ситуации автор выделяет три ее признака. Проблемная ситуация, во-первых, способна побуждать учащихся к самостоятельной познавательной активности; во-вторых, призвана порождать значимые для учащихся жизненные вопросы; в-третьих, должна обладать свойством динамичности. Кроме того, «...разрешение общей проблемы должно протекать в форме решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой и показывающих причинно-следственные отношения между изучаемыми явлениями и процессами» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 281]. Т.В.Кудрявцев считает, что проблемная задача – это средство управления деятельностью учащихся в процессе разрешения проблемных ситуаций. Поэтому «...учебная проблемная задача – это задача, направленная на формирование способа действий и представляющая совокупность вопросов, создающих проблемную ситуацию и ориентирующих учащихся на существенные признаки усваиваемых понятий и явлений» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 282].

Определив понятия «проблемная ситуация» и «проблемная задача», автор ставит акцент именно на способе разрешения проблемной ситуации. Мы считаем эту позицию автора узловой, так как признание того, что процесс мышления начинается с проблемной ситуации, которую большинство авторов определяет как психическое состояние интеллектуального затруднения, привело к широкому использованию проблемных ситуаций в учебном процессе. «В настоящее время, – отмечает Т.В.Кудрявцев, – многие исследователи проблемного обучения подчеркивают, что центральным понятием этого типа обучения является понятие проблемной ситуации. Другим основным, с нашей точки зрения, понятием должно быть понятие о способе разрешения проблемной ситуации. Не случайно, что многие неудачи проблемного обучения в прошлом и не всегда удающиеся попытки его осуществления в настоящем связаны с нечеткими представлениями о способах разрешения проблемных ситуаций учащимися, что, в свою очередь, затрудняет процесс управления их деятельностью. Поэтому, характеризуя сущность проблемного обучения, необходимо по возможности раскрыть содержание понятий о проблемной ситуации и способе ее разрешения» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 259]. Из практики работы нам известно, что проблемная ситуация – это только начало многоступенчатого мыслительного процесса,

а значит, без глубокого осознания способа ее разрешения преподавателю, пробудившему мыслительную активность учеников, сложно с ней справиться, обуздать неуправляемую мыслительную реакцию.

В этой связи Т.В.Кудрявцев рассматривает четыре основных этапа в поисковой деятельности учащегося в проблемной ситуации: «1) возникновение самой проблемы и первых побудительных стимулов к ее решению; 2) глубокое осознание (понимание) и "принятие" ее человеком; 3) процесс поисков ответа на "принятую" субъектом проблему (анализ условий проблемной задачи, актуализация старых знаний и умений, выдвижение гипотез, их обсуждение и проверка); 4) получение окончательного результата и его всесторонняя оценка» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 259—260]. Решение вопроса о способе разрешения проблемной ситуации позволяет выявить различия в схеме взаимодействия учащегося и учителя в различных типах обучения. Так, «...при объяснительно-иллюстративном обучении осуществляется переход от сообщения готовых знаний преподавателем и их усвоения учащимися (при помощи запоминания, копирования способа действия и т.п.) к упражнениям в выполнении учебных заданий с использованием этих знаний и их окончательному закреплению. При проблемном обучении эта схема перестраивается: от постановки проблемной задачи учителем и осознания "принятия" ее учащимися, через процесс ее решения, происходит усвоение и применение знаний и способов их применения» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 260].

Именно поэтому, определяя сущность понятия проблемного обучения, Т.В.Кудрявцев акцентирует процессуальную сторону такого обучения, которое «...заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций, осознании и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 260]. Таким образом, цель проблемного обучения – это не только формирование системы знаний, умений и навыков, развитие творческих способностей, готовности к самообучению и самообразованию, но и создание особого стиля умственной деятельности, характеризуемого самостоятельностью учащихся при решении новых теоретических и практических задач. Этот особый стиль умственной деятельности, по мнению Т.В.Кудрявцева, формирует не только умение решать проблему, но и способность видеть проблему, что свидетельствует о высоком уровне развития интеллекта [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 279]. Именно это положение, по нашему мнению, положено в основу выделения автором иерархии уровней проблемного обучения. Идея уровней в проблемном обучении принадлежит В.Оконю, однако, в первую очередь, ее связывают с именами Т.В.Кудрявцева и В.А.Крутецкого, поскольку именно они не только выделили, но и подробно описали уровни проблемности обучения.

Общим основанием иерархии Т.В.Кудрявцева является степень мыслительной самостоятельности ученика в решении и «усмотрении» проблемы. Первый

уровень соотносится с проблемным изложением учебного материала. Второй уровень означает, что преподаватель создает проблемную ситуацию и вместе с учеником разрешает ее. Третий уровень предполагает, что преподаватель создает проблемную ситуацию, а учащийся самостоятельно ее разрешает. Четвертый уровень свидетельствует о полной самостоятельности ученика, который сам находит проблему и сам решает ее, тем самым разрешая возникшую проблемную ситуацию.

По мнению В.А.Крутецкого, общим основанием для выделения уровней проблемного обучения является степень активности учителя и ученика в постановке, формулировке и решении проблемы. Автор предлагает следующую таблицу уровней проблемности обучения (таблица 3).

Таблица 3

Уровни проблемности (по В.А.Крутецкому)

Уровень	Кол-во звеньев, сохраняемых за учителем	Кол-во звеньев, передаваемых ученику	Что делает учитель	Что делает ученик
0 (традиционный)	3	—	Ставит проблему, формулирует ее, решает проблему	Запоминает решение проблемы
I	2	1	Ставит проблему, формулирует ее	Решает проблему
II	1	2	Ставит проблему	Формулирует проблему, решает проблему
III	—	3	Проводит общую организацию, контроль и руководство	Осознает проблему, формулирует ее, решает проблему

Вместе с тем, как отмечает автор, преподаватель может регулировать уровень проблемности в обучении, например «...вести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности» [Крутецкий В.А. 1972, с. 185—186].

Концепцию проблемного обучения Т.В.Кудрявцева можно было бы назвать уровневой или пространственной, поскольку каждый исследуемый объект автор переводит из плоскости в пространство проблемного обучения. Понятие проблемной ситуации связано со способом ее разрешения, соотносимым с четырьмя этапами поисковой деятельности. Понятие проблемного обучения также определяется четырьмя уровнями проблемности, характеризующими степень мыслительной самостоятельности учащегося в решении и постановке проблем. При определении проблемного обучения как типа обучения Т.В.Кудрявцев пишет: «Процесс обучения, моделирующий в своих существенных чертах процесс мышления и носящий активно-поисковый характер, можно назвать проблемным

обучением в отличие от объяснительно-иллюстративного типа обучения. Проблемное обучение заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности учащихся и учителя при оптимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего» [Кудрявцев Т.В, 1975, с. 281]. Именно поэтому для Т.В.Кудрявцева проблемное обучение – это тип обучения, характеризуемый определенным типом продуктивного мышления, типами проблемных ситуаций, типом противоречия в их основе.

Характеризуя концепцию Т.В.Кудрявцева в целом, можно отметить ее психологизм, процессуальную и уровневую направленность. В чем еще состоит своеобразие предложенной теории? Вслед за В.Оконом и другими авторами Т.В.Кудрявцев: рассмотрел в социально-историческом контексте причины распространения проблемного обучения; выявил основное различие традиционного и проблемного обучения и применил понятие стиля мыслительной деятельности как результата проблемного обучения; определил основные понятия проблемного обучения, выделив такое понятие, как способ разрешения проблемной ситуации, соотнес его с четырьмя уровнями познавательного процесса; развил идею, высказанную Д.Пойа и В.Оконом, о целесообразности разрешения общей проблемы на фоне решения соподчиненных проблем; выдвинул на основе анализа соотношения процессов познания, обучения и мышления идею моделирования процесса познания в процессе обучения; предложил иерархию уровней проблемного обучения как типа развивающего обучения.

В том же 1975 г. была опубликована книга М.И.Махмутова «Проблемное обучение: основные вопросы теории», в которой на основе глубочайшего анализа истории становления проблемности в обучении была представлена целостная концепция проблемного типа или системы обучения, а также перспектив развития данного обучения в общей системе образования. Именно в этом состоит особенность предлагаемой концепции. В монографии М.И.Махмутов ставит основные вопросы проблемного обучения и решает их с позиции философии, психологии, дидактики и технологии обучения. При этом, автор считает, что использование слова «технология» в контексте проблемного обучения не является самым удачным. Кроме общих вопросов проблемного обучения, М.И.Махмутов анализирует следующие вопросы: Каковы истоки и причины развития проблемного обучения? Какие философские, психологические, педагогические основания используются при построении теории проблемного обучения? Как соотносятся процессы познания, мышления и обучения? Какие вопросы проблемного обучения необходимо решать в перспективе?

Каковы истоки и причины развития проблемного обучения? По мнению М.И.Махмутова, эти вопросы находятся в тесной связи с главными вопросами теории обучения в целом. При этом, наиболее острыми автор считает «...вопросы соотношения обучения и развития, вопросы прочного усвоения школьниками теории и формирования их мыслительных способностей, вопросы

соотношения и взаимосвязи содержания и методов обучения и т.д.» [Махмутов М.И., 1975, с. 3]. Именно поэтому важным является положение о сущности проблемного обучения как основного элемента системы не только обучения, но и воспитания в современной школе.

Распространение идей проблемного обучения в школе как социальном организме определяется, по мнению автора, потребностями развивающегося социума. Вместе с тем, как считает М.И.Махмутов, эти идеи во многом базировались на эмпирических выводах. Как отмечалось в первой главе, анализируя процесс становления проблемного обучения, М.И.Махмутов выделяет три основных этапа. Приведем полностью данную периодизацию: «Первый этап – это период активизации учебного процесса путем более эффективного применения приемов варьирования учебного материала, его эмоционального изложения, усиления элементов новизны излагаемого материала, этот этап дал сильный толчок в развитии теории и практики современного развивающегося обучения.

Второй этап характеризуется дальнейшими поисками путей активизации обучения уже с опорой на новые теоретические положения и с учетом достигнутых практикой первого этапа. Здесь заметно усиливается роль познавательных задач, появляются попытки организации процесса обучения при помощи системы познавательных задач и исследовательских методов обучения.

Третий этап мы считаем важнейшим в становлении проблемного обучения, поскольку здесь происходит теоретическое осмысление роли и места проблемных ситуаций в учебном процессе и построение теории проблемного обучения в условиях современной школы с опорой на принцип проблемности усвоения и исследовательский принцип познания. Эта теория органически включает в себя все достижения предшествующих этапов поиска путей активизации учебного процесса и развития мыслительных способностей учащихся» [Махмутов М.И., 1975, с. 246]. При этом М.И.Махмутов отмечает, что исследовательский и эвристический методы обучения составляют лишь часть проблемного обучения, т.е. являются его структурными элементами.

Что необходимо для формулирования целостной теоретической концепции проблемного обучения, главной целью которого является развитие творческой личности? «Чтобы найти реальные пути сближения структуры учебно-познавательной деятельности ученика со структурой творческой деятельности ученого, – пишет М.И. Махмутов, – и тем самым моделировать творчество в учебном процессе, необходимо рассмотреть с этих позиций ранее оставленные без внимания аспекты познания и соотнести существующие стороны обоих процессов... научные понятия, категории, которые до сих пор не рассматривались как общие для процессов познания и обучения» [Махмутов М.И., 1975, с. 28]. Именно поэтому в качестве философского основания проблемного обучения рассматривается теория отражения, роль противоречия в процессе познания, где «...связанная с движением и разрешением противоречий проблемность предметно-содержательной стороны познавательного процесса выступает как

закономерность познания, обуславливающая умственный поиск и решение проблем путем выдвижения гипотез, моделирования, мысленного эксперимента и догадки» [Махмутов М.И., 1975, с. 39—40].

Что же, по мнению М.И.Махмутова, является движущей силой процесса обучения, учения? Приведем полностью высказывание М.И.Махмутова по данному вопросу: «Таким образом, движущей силой учения оказывается не одно какое-то противоречие (даже внутреннее), а совокупность, система внутренних и внешних противоречий, одно из которых является ведущим. Эта система противоречий составляет суть проблемности учения. В процессе проблемного учения ведущим является противоречие усвоения, взаимосвязанное с диалектическим противоречием между прежними знаниями и новыми фактами, для объяснения которых прежних знаний, прошлого опыта недостаточно. Эти объективные диалектические противоречия учебного процесса в каждом конкретном случае выражаются через логическое противоречие в самом мышлении, т.е. через учебную проблему. Таким образом, есть все основания считать, что понятие «движущие силы обучения» с понятием «задача» связано опосредствованно, а с понятием «учебная проблема» – прямо, непосредственно. Движущей силой процесса проблемного учения школьника является система внешних и внутренних противоречий, ведущим из которых может быть только учебная проблема» [Махмутов М.И., 1975, с. 59].

Какова совокупная роль философии (гносеологии), психологии, дидактики в построении теории проблемного обучения? По М.И.Махмутову, процесс развития познавательных возможностей ученика легче понять «...в системе категорий гносеологии (отражение, противоречие, проблема, гипотеза), психологии (проблемная ситуация, мышление, воображение, интуиция и т.д.), дидактики (прием и метод обучения, учебная проблема и т.п.) и других наук, объясняющих механизмы творческой деятельности человека» [Махмутов М.И., 1975, с. 82].

Чем же определяются психологические основы проблемного обучения? Известно, что природа творчества исследуется психологией на основе анализа закономерностей процесса мышления. Признавая, вслед за С.Л.Рубинштейном и А.М.Матюшкиным, что мыслительный процесс начинается с проблемной ситуации, М.И.Махмутов называет следующие этапы этого процесса: «...а) возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы; б) использование известных способов решения (этап "закрытого" решения проблемы); в) расширение области поиска новых способов решения (этап "открытого" решения проблемы), нахождение нового отношения или принципа действия; г) реализация найденного принципа; д) проверка правильности решения» [Махмутов М.И., 1975, с. 109].

В чем заключаются сущность проблемного обучения и его основное отличие от объяснительно-иллюстративного обучения? Можно ли с точки зрения психологии разграничить проблемное и объяснительно-иллюстративное обучение? Именно изучение особенностей репродуктивного и продуктивного мышления

позволяет выделить основные различия между объяснительно-иллюстративным и проблемным обучением, имеющими различные цели.

Так, избранные психологические основания воздействия и на цели обучения. Репродуктивное мышление и память как фундамент «храма» ассоциативной концепции усвоения обеспечивают усвоение знаний и формирование умений и навыков по их применению. Напротив, продуктивное мышление в основании концепции процесса творческого мышления как постоянного поиска и открытия нового обеспечивает не только усвоение и навыки применения знаний, но и формирование творческих способностей человека. В данном контексте, вслед за А.М.Матюшкиным, М.И.Махмутов отмечает, «...что объяснительно-иллюстративное обучение основывается на ассоциативной теории, т.е. на теории репродуктивного мышления, памяти; что понимание мышления как психологического механизма познавательной деятельности человека, изучение природы продуктивного и творческого мышления и специфики проблемной ситуации дали возможность построить психологические основы проблемного обучения...» [Махмутов М.И., 1975, с. 118].

Именно цели обучения определяют особенности способов организации учебного процесса. Рассмотрение вопроса о схеме построения учебного процесса связано с местом и ролью ученика и учителя в данном процессе. Каковы же место и роль участников учебного взаимодействия в объяснительно-иллюстративном и проблемном обучении? Приведем высказывание М.И.Махмутова по этому вопросу: «При объяснительно-иллюстративном обучении учитель сообщает факты, сам анализирует их и, применяя наглядность, объясняет сущность новых понятий, сам формулирует определения новых теорем, правил, законов и т.д. Здесь доминирует информационное изложение учебного материала учителем, и нет преднамеренного создания проблемных ситуаций.

Учащиеся слушают и воспринимают объяснения учителя и усваивают новые знания путем запоминания, а новые действия – путем подражания действиям учителя... Чем сложнее материал, тем подробнее учитель объясняет его. И тем осознаннее, тверже, как полагает учитель, заучивают его ученики. Усвоенное закрепляется выполнением многочисленных упражнений, обычно почти не требующих творческой деятельности...

При проблемном обучении деятельность учителя состоит в том, что он, давая в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность. На основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью учителя) определения понятий, правила, теоремы, законы, или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации (изобретают, конструируют, планируют, мастерят) или же, наконец, художественно отражают действительность (пишут стихи, сочинения, рисуют, играют)» [Махмутов М.И., 1975, с. 253—254].

Приведем мнение М.И.Махмутова относительно сущности проблемного обучения: «Проблемным мы называем обучение не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и "открытия" новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, развитие его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением» [Махмутов М.И., 1975, с. 255].

Но если проблемное обучение – это подлинно «развивающее обучение», как оно соотносится с развивающим обучением В.В.Давыдова? Как отмечает М.И.Махмутов, теория В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина основана на идее усвоения на теоретическом уровне обобщения [Давыдов В.В., 1972]. В рамках данной концепции основным компонентом умственного развития учащихся является содержание усваиваемых знаний, а не методы обучения. Подобное утверждение обосновывается целями и задачами современного образования, направленного на интенсификацию умственного развития и создания мотивов учения. К этим задачам относятся такие, как усвоение необходимого объема знаний, развитие умственных способностей, формирование познавательных мотивов учения. Так, по мнению В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина, «...главным звеном в решении этих задач является содержание усваиваемых знаний и связанные с ними адекватные способы обучения» [Интеллектуальные возможности..., 1966, с. 43].

Дидактические основы проблемного обучения, по М.И.Махмутову, определяются содержанием и сущностью его понятий. По мнению М.И.Махмутова, основными понятиями теории проблемного обучения должны быть учебная проблема, проблемная ситуация, гипотеза, а также проблемное преподавание, проблемное учение, проблемность содержания, умственный поиск, проблемный вопрос, проблемное изложение [Махмутов М.И., 1975, с. 80].

Какие определения дает М.И.Махмутов вышеперечисленным понятиям? «Учебная проблема, – пишет автор, – явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли... Задача – явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках) и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания» [Махмутов М.И., 1975, с. 124—125]. Важным является и то, что формой реализации принципа проблемности в обучении является «учебная проблема». В данном контексте М.И.Махмутов предлагает дидактическую и психологическую классификацию учебных проблем, которые представляют интерес и для методики преподавания иностранных языков.

Дидактическая классификация учебных проблем строится на следующих переменных: 1) область и место возникновения; 2) роль в процессе обучения; 3) общественная и политическая значимость; 4) способы организации процесса решения. Психологическая классификация учебных проблем основана на таких показателях, как: 1) характер неизвестного и вызываемого затруднения; 2) способ решения; 3) характер содержания и соотношения известного и неизвестного в проблеме [Махмутов М.И., 1975, с. 149—162].

Определяя проблемную ситуацию, М.И. Махмутов отмечает, что «...проблемная ситуация – начальный момент мышления, вызывающий познавательную потребность ученика и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности...» [Махмутов М.И., 1975, с. 164]. При этом можно выделить два типа проблемных ситуаций, возникающих при постановке как теоретической, так и практической проблемы. Классификация способов создания проблемных ситуаций, по М.И.Махмутову, основана на характере противоречия в процессе учения: «1. Столкновение учащихся с явлениями и фактами, требующими теоретического объяснения... 2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий... 3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения... 4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, сталкивающих их с противоречиями между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах... 5. Выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка... 6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает познавательное затруднение... 7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов... 8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы... 9. Организация межпредметных связей» [Махмутов М.И., 1975, с. 172—176]. Данные способы создания проблемных ситуаций могут быть применены для создания проблемных ситуаций при обучении иностранному языку в контексте личностно-деятельностного подхода на различных уровнях проблемности.

Вопросы о видах и уровнях проблемного обучения, по М.И.Махмутову, взаимосвязаны. Он выделяет три вида проблемного обучения по типу реализуемой творческой деятельности: 1) научное творчество; 2) практическое творчество; 3) художественное творчество. Что лежит в основе каждого вида обучения и творчества? Научное творчество основано на постановке и решении теоретических учебных проблем. Практическое творчество базируется на постановке и решении практических учебных проблем. Художественное творчество – «...это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.» [Махмутов М.И., 1975, с. 265]. Данные виды проблемного обучения, по нашему мнению, могут быть соотнесены с тре-

мя основными уровнями проблемных ситуаций и соответствующих им проблемных задач для обучения иностранному языку [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 68].

Какие уровни в проблемном обучении анализирует М.И.Махмутов? Существенно, что, определяя уровни проблемного обучения, М.И.Махмутов выделяет не только уровень проблемности, но также уровень эффективности и уровень обученности. Характеризуя уровень проблемного обучения, М.И.Махмутов пишет: «Уровень проблемного обучения – общий показатель, охватывающий все три основных параметра: уровень проблемности отражает сложность, объем и качество учебного материала и тип самостоятельной деятельности учащихся; уровень эффективности дает качественную характеристику процесса познавательной деятельности ученика (учения) и степени его самостоятельности; уровень обученности – качественную характеристику результата учения, наличия у ученика знаний и опыта творческой деятельности» [Махмутов М.И., 1975, с. 272]. Представляется важным, что основным условием успешной организации проблемного обучения является наличие высокого уровня по всем трем параметрам. При этом, также как у Т.В.Кудрявцева, уровни проблемности подразделяются на четыре уровня в зависимости от степени самостоятельной активности ученика в решении задач.

Важным в уровневой концепции М.И.Махмутова является ее процессуально-результативная направленность. «Уровень проблемного обучения, – пишет М.И.Махмутов, – отражает и процесс и результат обучения одновременно, он характеризует качество обучения и степень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся. Четыре уровня проблемности обуславливают четыре уровня эффективности проблемного учения (процесс). Которые, в свою очередь, обеспечивают четыре уровня обученности ученика (результат)» [Махмутов М.И., 1975, с. 272].

Какие определения М.И.Махмутов дает основным понятиям: прием, метод, тип обучения? По мнению М.И.Махмутова, «...дидактический метод – это система педагогических правил и регулятивных принципов, диалектически взаимосвязанных и взаимообусловленных деятельностью учителя и учащихся, применяемая для решения определенного круга задач и приводящая к достижению заданной дидактической цели... дидактическим приемом следует считать обусловленное методом конкретное действие учителя или ученика, которое характеризуется завершенностью и ведет к достижению ближайшей цели, к решению частной задачи обучения» [Махмутов М.И., 1975, с. 308—317].

Характеризуя проблемное обучение как тип обучения, М.И.Махмутов пишет: «Проблемное обучение представляет собой особый *тип* взаимообусловленной деятельности учителя и учащихся, детерминированной системой проблемных ситуаций. Это обучение характеризуется системой приемов и методов обучения, переосмысленных с точки зрения достижений современной гносеологии, психологии, дидактики, социологии, кибернетики и педагогической практики... Новизна этой дидактической системы основана на том, что принцип проблемно-

сти усвоения знаний, использовавшийся до сих пор в процессе обучения стихийно и интуитивно-практически, превращается в сознательно используемый принцип, под доминирующим и цементирующим влиянием которого меняются функциональное назначение и дидактические принципы» [Махмутов М.И., 1975, с. 336—337]. Означает ли это, что проблемное обучение должно занять место традиционной системы объяснительно-иллюстративного обучения? По мнению М.И.Махмутова, проблемное обучение не может заменить всего обучения, но без принципа проблемности обучение не сможет быть развивающим. По этому поводу М.И.Махмутов пишет: «Проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, способы и формы организации учебно-воспитательного процесса. Но также и общая система обучения не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения, основой которого является система проблемных ситуаций» [Махмутов М.И., 1975, с. 337].

На основании вышеизложенного М.И.Махмутов выделяет перспективные направления исследований проблемного обучения:

- логика учебного процесса; обновленное содержание программ и принципы организации проблемного обучения;
- способы дифференциации учебного материала и индивидуализации обучения; индивидуальный стиль учения;
- пути и способы получения пооперационной обратной связи;
- способы диагностики уровня знаний, умений и навыков учащихся и их умственного развития;
- психологические и дидактические закономерности формулировки и переформулировки вопросов, задач и учебных заданий с целью создания проблемных ситуаций;
- использование технических средств для высвобождения времени для творческой работы учителя и ученика;
- внеурочные и внешкольные формы организации проблемного обучения, технического и художественного творчества;
- способы создания проблемных ситуаций в процессе повторения в различных учебных предметах;
- разработка принципов организации наглядности и путей ее применения;
- установление границ распространения исследовательских методов обучения, соотношения различных методов в зависимости от объема материала, его сложности и времени усвоения;
- частнометодические вопросы проблемного обучения [Махмутов М.И., 1975, с. 338].

Итак, рассмотрение концепции М.И.Махмутова позволяет отметить ее новизну и основательность. М.И.Махмутов внес большой вклад в развитие теории проблемного обучения: дал подробнейший анализ истоков проблемного обуче-

ния; исследовал философские, психологические и дидактические основы проблемного обучения как нового типа обучения; определил основные понятия проблемного обучения: проблемная ситуация, проблемная задача, учебная проблема; рассмотрел виды проблемного обучения и уровни проблемного обучения: проблемности, эффективности, обученности; выявил место и роль ученика и учителя в проблемном обучении, место проблемного обучения среди различных типов обучения, а также роль проблемности в развивающих типах обучения; наметил перспективные направления исследований в проблемном обучении. Таким образом, эта монография является серьезнейшим системным исследованием, открывшим путь проблемного обучения как нового типа развивающего обучения в общей системе образования.

Если в 1975 г. Т.В.Кудрявцев и М.И.Махмутов определили проблемное обучение как тип или систему обучения, то в 1976 г. Т.А.Ильина охарактеризовала проблемное обучение как подход. Явилось ли это шагом назад или шагом вперед в продвижении теории проблемного обучения? Как это ни парадоксально – это шаг вперед, который был необходим в определенное время для «сужения» проблемного поля с целью его конкретизации, что и привело к «всплеску» методических исследований в 80-х гг. XX в., о чем свидетельствует В.Т.Кудрявцев, толкуя по-иному причину такого развития. В этом контексте возникает вопрос: что первично, а что вторично? Перестройка, начавшаяся в 1986 г. как необходимость развития личности через проблемное обучение? Или проблемное обучение в начале 80-х гг. XX в. как необходимость перестройки общества для личности, ранее «перестроенной» в проблемном обучении?

Книга В.Т.Кудрявцева «Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы» выходит в свет в 1991 г. Эта книга, как следует из ее названия, явилась программным исследованием 90-х гг. прошлого века о проблемном обучении. В ней сконцентрированы и отражены в зеркале тех лет прошлое, настоящее и будущее проблемного обучения в России. Развивая основные положения проблемного обучения, автор решает их в контексте новой грядущей эпохи. В чем же состоит оригинальность и продуктивность идей В.Т.Кудрявцева? По нашему мнению, концепция имеет три сильные позиции, вытекающие одна из другой: философское осмысление противоречия в содержании объекта как основы проблемного обучения, психолого-дидактический акцент на содержании обучения, духовная доминанта современного содержания образовательного процесса. Рассмотрим подробнее, каким образом В.Т.Кудрявцев решает главные вопросы проблемного обучения. *Как, по его мнению, взаимодействуют процессы познания, мышления, творчества, обучения в присвоении духовной культуры?*

Итак, каковы истоки и состояние проблемного обучения? Как это отмечалось ранее, В.Т.Кудрявцев считает, что идея проблемности «имеет глубокие исторические и научно-теоретические корни» как идея активизации учения и исследовательский метод. Вместе с тем, проблемное обучение на современном этапе его развития является новым *типом* обучения, основанным на целостной

дидактической *системе* творческого развития участников образовательного процесса. При этом В.Т.Кудрявцев отмечает, что «...возникновение концепции проблемного обучения знаменует собой новый этап в развитии дидактики и психологии обучения... эта концепция привнесла в теорию и практику образования систему формирования творческих способностей учащихся, а не просто отдельные приемы активизации познавательных интересов, мышления и т.д.» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 6]. В этом контексте В.Т.Кудрявцев критикует распространенное мнение о том, что проблемное обучение, являясь продолжением идей активизации, «...должно рассматриваться не как самостоятельная система, а в контексте традиционных методов» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 7]. Отстаивая свою точку зрения о новизне проблемного типа обучения, В.Т.Кудрявцев в первую очередь анализирует его философские и психологические основы.

Каковы основания проблемного обучения? Если главной задачей проблемного обучения является формирование творческого мышления, то основа теории обучения закладывается в диалектике познания, а не в сфере таких специальных наук, как психология и педагогика. Раскрывая данную позицию, В.Т.Кудрявцев пишет: «Творческое же мышление есть синоним мышления диалектического, постигающего, а форма проблемности является типичной формой содержательно-диалектического движения мысли... Реальная возможность сближения процессов учения и научного познания возникает в рамках проблемного обучения. Эта возможность создается потому, что в проблемном обучении специфически воспроизводится диалектический историзм научного познания» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 7—10]. Именно поэтому основным предметом усвоения в проблемном обучении должна являться «логика диалектического противоречия».

Далее В.Т.Кудрявцев, применяя к проблемному обучению положения Э.В.Ильенкова [Ильенков Э.В., 1984] о процессе познания, объясняет, почему именно логика диалектического противоречия является главным предметом усвоения в проблемном обучении, нацеленном на развитие творческого мышления ученика. «Творческое мышление – пишет В.Т.Кудрявцев, – движение по реальным противоречиям реального мира. Поэтому траектории развития мышления и мыслимого объекта в принципе совпадают. Проблемность познания вытекает из противоречивости, с одной стороны, объективной действительности, с другой – знаний о ней. Проблема есть отражение в сознании субъекта (как индивида, так и всего человеческого рода) диалектического противоречия, по логике которого разворачивается структура любого объекта... Для человеческого мышления возникновение противоречия – его пусковой пункт, исходная точка. А само размышление направлено на совмещение, сопряжение, отождествление полюсов – противоположностей диалектического противоречия, благодаря чему и происходит разрешение последнего» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 12—13].

Если противоречие находится в составе объекта, значит, любое объективное содержание, в том числе и содержание обучения, может быть проблематизировано в человеческом сознании. Поэтому именно «...наличие противоречия

в составе объекта приводит к проблематизации этого объекта в человеческом сознании, ввергает человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа разрешения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 13—14]. Для нас данная позиция очень важна, поскольку позволяет рассматривать проблемное обучение не только как метод, но и как тип, систему обучения, проблемного не только по форме, но и по содержанию. В этой связи В.Т.Кудрявцев пишет: «В содержании проблемного обучения своеобразно преломляется всеобщая логика деятельностного овладения механизмом возникновения и становления фундаментальных противоречий, относящихся к тем или иным областям предметной деятельности. Проблемную ситуацию в сознании учащегося создает центральное противоречие предмета усвоения, из которого выводится вся подлежащая усвоению и применению конкретная система знаний. Учебный процесс строится как развертывание и конкретизация исходного противоречия» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 16—17]. Здесь автор особо подчеркивает, что проблемное обучение становится развивающим уже только потому, что использует диалектический принцип противоречия как основу любого развития.

Что явилось психологической основой проблемного обучения? Если философской основой проблемного обучения можно считать диалектическую теорию познания мира через преодоление противоречий, то психологической основой проблемного обучения становится концепция мышления как продуктивного творческого процесса искания и открытия существенно нового, процесса познания действительности, по С.Л.Рубинштейну. «Именно поэтому, — пишет В.Т.Кудрявцев, — проблемное обучение основывается на психологических механизмах творческого мышления, тем более, что в его условиях процесс учения максимально сближается с "естественным" процессом мышления, фактически перерастает в него» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 18]. Исследуя творческое мышление, В.Т.Кудрявцев акцентирует внимание на интересной зависимости уровня развития творческого мышления от способности человека видеть проблемы там, где они есть. Так, по мнению В.Т.Кудрявцева, продолжающего мысль С.Л.Рубинштейна, «...развитое творческое мышление стремится проблематизировать действительность; мышление неразвитое, шаблонное — депроблематизировать ее» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 20]. И именно поэтому о развитии творческих возможностей ученого можно судить не только по своеобразию созданных им теорий, но и по оригинальности увиденных им проблем, требующих решения в будущем.

Говоря о развитии творческого мышления, творческих способностей личности, многие авторы обращают внимание на развитие интеллектуальных, а не духовных качеств человека. Эта позиция была воспринята в 90-х гг. XX в. и в методике преподавания иностранных языков, программные требования которой определили практическую цель главной, а образовательную, воспитательную и развивающую — сопутствующими.

Вернемся к мысли о том, что развитие продуктивного мышления, творческих способностей предполагает развитие не только интеллектуальных, но и духовных способностей человека в процессе познания и присвоения всего человеческого опыта в науке, культуре, религии. Именно поэтому нам представляется очень важной мысль В.Т.Кудрявцева о том, что понимание «проблемного начала культуры и ее творческое присвоение – единственный социально, психологически и педагогически оправданный способ развития человека» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 26].

Что еще является важным при определении творческого мышления? По мнению В.Т.Кудрявцева, впрочем, как и по мнению большинства ученых, «"результативные", "продуктивные" характеристики творчества и творческого мышления должны быть обязательно соотнесены с процессуальными – иначе целостной, конкретной картины творческой деятельности нам не построить» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 28]. Так, В.Т.Кудрявцеву удалось показать связь процессов познания, мышления и творчества, в том числе и духовного.

В чем же состоит сущность проблемного обучения? В соответствии с точкой зрения В.Т.Кудрявцева, для выявления сущности проблемного обучения необходимо, во-первых, рассмотреть содержание понятийного аппарата, во-вторых, определить его как тип и систему развивающего обучения. В чем состоит своеобразие концепции В.Т.Кудрявцева в определении основных понятий проблемного обучения? Начнем с рассмотрения самого понятия проблемного обучения.

Анализируя определение проблемного обучения, которые были приведены выше, В.Т.Кудрявцев характеризует его как «...тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности; в процессе решения таких задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 49].

В данном определении можно отметить полноту и одновременно – избыточность. Проблема определения понятий является в методологии, пожалуй, самой сложной, поскольку каждое определение уже проблемно потому, что в нем содержится противоречие между содержанием и формой. Если главное назначение определения – это раскрытие сущности понятия, как для себя, так и для другого, содержание определения должно быть наиболее полным, а форма наиболее простой для понимания. Если мы даем определение проблемному обучению как педагогической системе, в нем должны быть отражены пять основных педагогических категорий: цель, содержание, форма, способы или методы, средства. Только при таком условии можно будет сказать, является ли новое обучение подходом (новые средства), методом (новые средства, способы, формы), типом (новые средства, способы, формы, содержание), системой (новые средства, способы, формы, содержание, цели). На данный момент вопрос

определений до конца не является решенным, и каждый автор, анализируя понятие, «разворачивает» исследуемый объект под своим углом зрения. (Именно поэтому вторую часть данной монографии мы решили посвятить рассмотрению основных понятий, категорий проблемного обучения, рассмотренных под углом зрения «лингвопедагогики», где «лингво» в большей мере соотносится с содержанием понятия, а «педагогика» – с формой отражения данного содержания).

В чем же заключается основное различие проблемного и традиционного типов обучения? Важное отличие В.Т.Кудрявцев, вслед за М.И.Махмутовым, видит в схеме построения процесса обучения, в той роли, которая отведена учителю и ученику в этом процессе. «Традиционное и проблемное обучение, – пишет В.Т.Кудрявцев, – резко отличаются друг от друга по схемам их построения. Схема традиционного, информационного обучения: сообщение "готовых" знаний учителем и их усвоение учащимися путем копирования способов действий, трениаж этих способов в стереотипных ситуациях и упражнениях... Схема проблемного обучения выглядит принципиально иначе: постановка учителем учебно-проблемной задачи, создающей у учащихся проблемную ситуацию; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 49].

Какие понятия проблемного обучения являются центральными? По мнению В.Т.Кудрявцева, основной смысл проблемного обучения и общие принципы его функционирования заключаются в таких понятиях, как проблемная ситуация, учебная проблема, проблемная задача, проблемный вопрос, способ разрешения проблемной ситуации, уровень проблемности обучения. При этом, важно не только, какую именно совокупность понятий исследователи считают главной, но и какое из представленных в данной совокупности является базовым, т.е. исходным понятием, клеточкой, «...из которой далее должен быть выделен весь ансамбль понятий» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 50]. По мнению В.Т.Кудрявцева, для педагогов, например М.И.Махмутова, исходным понятием является «принцип проблемности», в то время как для психологов, а именно Т.В.Кудрявцева, основными понятиями являются «проблемная ситуация» и «способ разрешения проблемной ситуации». Вместе с тем, В.Т.Кудрявцев считает, что таким понятием может стать учебная проблема (учебно-проблемная задача), поскольку именно она отражает как педагогическое, так и дидактическое содержание. Именно поэтому автор полагает, что «...проблемная задача является единицей содержания проблемного обучения, а само содержание – системой проблемных задач» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 51]. Существенно, что В.Т.Кудрявцев, вслед за Т.В.Кудрявцевым, считает синонимами понятия «задача» и «проблема». Вопрос определения исходного понятия проблемного обучения В.Т.Кудрявцев связывает с формой и содержанием проблемной задачи как «клеточки» проблемного обучения.

Конкретизируя данное положение, В.Т.Кудрявцев пишет: «Рассматривая проблемную задачу как единицу содержания проблемного обучения, следует сделать небольшое уточнение. Мы полностью разделяем ту позицию, согласно которой развивающая функция обучения реализуется, прежде всего, в сфере его содержания (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов). Конечно, содержание обучения теснейшим образом связано с его принципами и методами – это аксиома педагогики... Но если содержание обучения изначально лишено развивающей направленности, нам не поможет ни один, пусть самый мудрый дидактический метод» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 53]. В данном контексте В.Т.Кудрявцев приводит пример использования адаптированных текстов на уроках литературы, не вызывающих интереса у учеников, т.е. не имеющих развивающей направленности. Вместе с тем, автор подчеркивает, что в целом «...дидактическая адаптация – необходимое условие проекции науки и культуры в плоскость содержания образования. Но делать это можно по-разному – либо адекватно объективной логике становления изучаемого предмета и развитию сознания учащихся, либо неадекватно этим задачам» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 53].

Вопрос адаптации текстов мы также считаем одной из сложнейших проблем педагогики и методики обучения иностранным языкам. Существует опасение, что адаптация текста не только уменьшает интерес учащихся в момент его усвоения, но иногда сводит к нулю его учебную ценность. Так, адаптация иноязычного текста способна нарушить его форму, содержание, энергетику, проектируемые на текст в момент его рождения информационными слоями (языковыми, социо-культурными, духовными), разрушая вечную пространственную гармонию, разрывая «связь времен», сжигая его духовную энергию. Почему так трудно нам даются иностранные языки? В том числе и потому, что усваиваемый иноязычный текст имеет как бы внешнюю, материальную, зрительную или звуковую оболочку, и внутреннюю сущность, которая наиболее ярко выражена в подтексте. Это некий айсберг, небольшая видимая часть которого – это материальная оболочка текста, большая невидимая часть – его идеальная или энергетическая сущность. Однако это лишь наше гипотетическое предположение, основанное на положении Вильгельма фон Гумбольдта о языке как о духе народа [Гумбольдт В. фон, 1985].

Вернемся к анализу основного понятия проблемного обучения, по Т.В.Кудрявцеву и В.Т.Кудрявцеву, – механизма разрешения противоречия проблемной задачи. «Механизм разрешения противоречия, – пишет В.Т.Кудрявцев, – заключенного в структуре проблемной задачи, состоит в преобразовании заданных условий, анализе фактов и нахождении линии связи между известным и неизвестным, поиске того, что лежит в основании единства противоположных элементов задачи, некоторого искомого "третьего"... проблематизированное содержание обучения представляет собой, в сущности, проект развертывания творческой деятельности учащихся во всей полноте ее психологических параметров» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 56—57].

Что для него означает проблемный вопрос? Чем он отличается от проблемной задачи? Какие могут быть проблемные вопросы? Приведем высказывание В.Т.Кудрявцева: «Проблемный вопрос, как и проблемная задача, является характеристикой объекта мышления. Но между ними есть различие. Структуру проблемной задачи образуют три компонента: данные (условия), требование и искомое (неизвестное). Вопрос же, с одной стороны, может входить в структуру проблемной задачи и выполнять функцию ее требования, с другой – выступать как относительно самостоятельная форма мысли, как отдельное проблематизированное высказывание, требующее ответа» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 57]. Наиболее глубинными являются, с одной стороны, «вечные вопросы» о смысле бытия, с другой – «детские вопросы», которые по сути своей сводятся к первым. В связи с этим В.Т.Кудрявцев считает «...целесообразным "сквозное" включение "вечных вопросов" в содержание проблемного обучения соответствующим дисциплинам на разных ступенях образования» [Кудрявцев В.Т., 1991]. Подобные вопросы могут быть использованы и в обучении иностранному языку при разрешении проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 67–68].

Что значит проблемная ситуация? По мнению В.Т.Кудрявцева, проблемные ситуации порождаются проблемными задачами и проблемными вопросами и выступают как сложное психическое состояние, затрагивающее не только познавательную, но и мотивационно-эмоциональную сферу личности. «Проблемная ситуация отражает субъективную неопределенность целей, условий, средств (или способов) деятельности и проявляется в познавательном затруднении человека», – именно так характеризует проблемную ситуацию В.Т.Кудрявцев [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 61]. При этом, раскрывая понятие проблемной ситуации, В.Т.Кудрявцев, вслед за Т.В.Кудрявцевым, выделяет два типа ситуаций по степени осознания в них проблемы, противоречия: первичные (неочевидные) и вторичные (очевидные). Что касается понятия «способ разрешения проблемной ситуации», то В.Т.Кудрявцев считает его тождественным понятию «способ мыслительной, творческой деятельности». К тому же, по его мнению, в ходе разрешения проблемной ситуации необходимо давать ученикам ориентиры в виде проблемных вопросов, которые постепенно снимаются при переходе на более высокие уровни проблемности в обучении.

Каковы уровни проблемного обучения, превращающие его в развивающую систему? Вслед за Т.В.Кудрявцевым, автор выделяет четыре уровня проблемного обучения, основанные на степени развития самостоятельности ученика в учебном процессе – от усвоения знаний в ходе рассуждающего изложения учителем учебного материала до самостоятельного видения и решения проблем, о чем говорилось ранее. Мы считаем, что уровневую классификацию можно было бы продолжить уровнем самостоятельной постановки проблемы не только для себя, но и для других.

Анализ вышеизложенных положений говорит о том, что В.Т.Кудрявцев называет проблемное обучение типом обучения, поскольку он является целостной дидактической системой, в основе которой заложены логико-психологические особенности творческого познания и учения. Приведем полностью определение В.Т.Кудрявцева: «Проблемное обучение представляет собой особый *тип* обучения, характерную черту которого составляет его развивающая по отношению к творческим способностям функция. Разработка теории и практики рассматриваемого типа обучения не означает простого усовершенствования принципов и положений традиционной дидактики или добавления к ним новых определений. Проблемное обучение – целостная дидактическая *система*, основанная на логико-психологических закономерностях творческого усвоения знаний в учебной деятельности» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 6]. Таким образом, для В.Т.Кудрявцева основным критерием в определении проблемного обучения как нового типа обучения является его системная организация, или наличие новой целостной дидактической системы. Именно поэтому ученые, придерживающиеся идентичной точки зрения (Т.В.Кудрявцев, М.И.Махмутов), тождественно используют понятия «проблемный тип обучения» и «проблемная система обучения». Если слово «тип» подчеркивает его своеобразие в ряду других типов, то слово «система» выделяет содержательно-структурную организацию и способы функционирования проблемного обучения.

Итак, мы рассмотрели основные вопросы проблемного обучения, исследованные В.Т.Кудрявцевым вслед за теоретиками проблемного обучения. Говоря о перспективах проблемного обучения, В.Т.Кудрявцев поставил и исследовал ряд интереснейших вопросов, используя принцип историзма, т.е. возможность посмотреть на историю и сущность проблемного обучения с позиции общественных и образовательных тенденций конца XX века. Анализ данных перспектив тем более важен, что, несмотря на ценность и доступность цитируемой книги В.Т.Кудрявцева, вышедшей в известном сборнике «Новое в жизни, науке и технике» в рубрике «Педагогика и психология» (№ 4, 1991 г.), она не была в достаточной мере использована в методике обучения.

Каковы же перспективы проблемного обучения? Несмотря на то, что книга В.Т.Кудрявцева вышла в 1991 г., ни один из вопросов о путях развития проблемного обучения не потерял своей актуальности, тем более, сейчас после принятия «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [Концепция..., 2002].

Исследуя возможность и необходимость прогнозирования будущего образования, В.Т.Кудрявцев пишет: «И все же проектировать и прогнозировать будущее образования и наук о нем – необходимо. Только эти проекты и прогнозы должны строиться не на здравом смысле, а на объективных тенденциях исторического развития образования, изменения его места в структуре общества» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 69]. Но что же, по мнению В.Т.Кудрявцева, является главным критерием развитости образования? «Главный всеобщий критерий

"развитости" образования, – пишет В.Т.Кудрявцев, – степень его соответствия логике саморазвития общечеловеческой культуры. Ведь образование и есть общественно организованная форма усвоения культуры подрастающим поколением... культура является источником развития человека в силу своей внутренней проблематизированности» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 69]. Поэтому именно проблемность в обучении должна определять перспективы образования будущего.

По мнению В.Т.Кудрявцева, принцип проблемности должен применяться во всех сферах образования, и в первую очередь в воспитании и развитии ребенка. В этой связи важным для нас является следующее суждение В.Т.Кудрявцева: «Решение задач – отнюдь не прерогатива мышления» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 70]. Действительно, если мы говорим об информационной модели проблемной ситуации, почему мы забываем о духовной модели проблемной ситуации? Как бы отвечая на наш вопрос, В.Т.Кудрявцев замечает: «Жест – не движение руки, а движение души, говорил великий русский певец Ф.И.Шаляпин. А движение души – это творчество. Отсутствие проблемно-творческого начала в деятельности – свидетельство бездуховности человека» [185, с. 71]. Говоря о воспитании, В.Т.Кудрявцев подчеркивает, что «...воспитание не в меньшей (а быть может, и в большей) степени, чем обучение, испытало на себе влияние беспроблемного, авторитарного педагогического подхода» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 72]. Мы согласны с мнением автора, что «...специфика бытия человека такова, что в основе его развития лежит саморазвитие, в основе воспитания – самовоспитание, в основе сознания – самосознание и т.д. И все эти "само", конечно же, немыслимы без творческой активности субъекта» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 72]. В данном контексте автор считает наиболее актуальной задачу «коренной проблематизации образования» всех ступеней на основе опыта проблемного обучения в сфере умственного развития учащихся. И только тогда «...программа обучения и воспитания превращается в программу развития ребенка» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 73].

На основе всего сказанного В.Т.Кудрявцев делает несколько спорный вывод о том, что не может быть «разумного сочетания» проблемного и традиционного типов обучения, как не может быть общей космологической теории на основе идей Птолемея и Коперника. Однако В.Т.Кудрявцев, как бы возражая сам себе, пишет: «Но проблемное обучение "многоярусно"... Самостоятельное открытие – лишь один из его уровней (высший). На практике необходимо шире использовать и те его "этажи", которые пониже, в частности проблемное изложение... мы вполне допускаем репродуктивное усвоение некоторых частных и вспомогательных знаний» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 74]. В самом деле, нецелесообразно учить проблемным методом завязывать шнурки, чтобы сохранить творческую энергию на решение действительно проблемных задач. Как уже было отмечено В.Т.Кудрявцевым, с целью продвижения принципа проблемности можно использовать механизм проблематизации существующего содержания обучения. Например, при сложившихся традициях в обучении иностранному языку невозможно

все разом перестроить, целесообразно же внедрять принцип проблемности в обучении на основе проблематизации, в том числе и традиционного содержания образования, о чем более подробно будет говориться во второй части книги. Как в этом процессе взаимодействуют ученик и преподаватель? В.Т.Кудрявцев пишет: «Конечно, "горизонты" проблемности учителя и учащегося в проблемном обучении разные: если для учащегося неизвестным выступает принцип решения поставленной задачи, то для учителя – конкретные пути его поиска учащимися» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 78]. Из всего сказанного В.Т.Кудрявцев делает вывод о том, что необходимы конкретные образовательные технологии. Приведем мнение автора по данному вопросу: «Назревает нужда в специальной разработке технологий... развивающего обучения в условиях проблемного обучения. Лишь тогда гуманизм – душа творчества – сможет стать реальным принципом творения души» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 80].

Подводя итог анализу концепции В.Т.Кудрявцева, необходимо отметить ее неоспоримую ценность и своевременность как для развития теории проблемного обучения, так и для разработки конкретных методик обучения. В этой работе В.Т.Кудрявцев: проанализировал истоки проблемного обучения и состояние проблемного обучения в нашей стране; определил философские и психологические основы проблемного обучения; исследовал взаимозависимость процессов познания, мышления, творчества, обучения в присвоении духовной культуры общества; выявил сущность проблемного обучения в сравнении с традиционным; охарактеризовал главные понятия проблемного обучения, определив его единицу – проблемную задачу; соотнес уровни проблемности с развивающим смыслом проблемного обучения; обосновал проблемное обучение как целостный тип, систему развивающего обучения. Так, постепенно, мы рассмотрели основные психолого-педагогические концепции проблемного обучения.

Итак, начиная с 60-х гг. XX в., в России начала развиваться теория проблемного обучения: подход, метод, тип, система. Причем при позиции «проблемное обучение – подход» исследования концентрировались, в первую очередь, на форме, а не содержании обучения, на процессе, а не его результате. Можно представить становление и развитие проблемного обучения на современном этапе, где чередуются, соучаствуют и сосуществуют педагогические и психологические трактовки проблемности, с помощью трех таблиц, что позволяет осознать многомерность проблемного обучения как уникального педагогического явления современности. Таблица 4, отражающая наш взгляд на становление и развитие теории проблемного обучения, была опубликована весной 2000 г. в нашей монографии «Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам)» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 96].

Таблица 4а, отражающая наш взгляд на становление и развитие теории проблемного обучения, была напечатана осенью 2000 г. в нашей докторской диссертации «Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков)» [Ковалевская Е.В., 2000б]. Таблица 4б, отражающая наш взгляд на разви-

тие теории проблемного обучения, была составлена осенью 2007 г. Подобное сравнение позволяет: во-первых, увидеть, в какой мере оправдался наш научный прогноз; во-вторых, понять происходящее и попытаться спрогнозировать будущее теории проблемного обучения.

Необходимо сделать некоторые пояснения к таблицам 4, 4а и 4б. При сравнении этих трех таблиц можно и нужно, обратить внимание на некоторые различия, фиксирующие изменения взгляда автора в трех точках хронологического периода становления и развития теории проблемного обучения.

1. В таблицах 4 и 4а работы А.М.Матюшкина и И.Я.Лернера отнесены к периоду становления теории проблемного обучения как метода, в таблице 4б – метода-системы обучения, т.е. метода, имеющего тенденцию перехода к системе обучения. (Более внимательное прочтение работ А.М.Матюшкина и И.Я.Лернера показывает, что, с одной стороны, авторы чаще называли проблемное обучение методом обучения, видя проблемность, выраженную имплицитно и эксплицитно в форме обучения; с другой стороны, авторы, возможно, понимали проблемное обучение как систему, видя проблемность, выраженную имплицитно в содержании обучения, о чем свидетельствуют многочисленные цитаты).

2. В таблицах 4 и 4а работы представлены с 1958 по 1999 гг. В таблице 4б – с 1958 по 2012, среди которых встречаются работы, опубликованные в 1958—2008 гг., а также работы, планируемые к публикации в 2009—2012 гг.

3. В пояснении этапов становления и развития теории с помощью стрелок, которое следует за таблицами, второй виток развития теории проблемного обучения соотносился с 1976—1994 гг. Звездочкой отмечена современная поправка, в соответствии с которой второй виток развития теории проблемного обучения соотносился с 1976—1993 гг., что связано с необходимостью исправления редакционной ошибки.

4. В таблицах 4 и 4а представлены два уровня: психолого-педагогический и методический; в таблице 4б представлены два чередующихся уровня: психолого-педагогический и лингво-педагогический.

Развитие состоит в том, что в таблице 4б, во-первых, показано не только чередование уровней, но и то, как по мере накопления знания на психолого-педагогическом уровне они проявляются на лингво-педагогическом уровне и т.д.; во-вторых, отмечено ранее предлагаемый методический уровень получает название лингво-педагогический, где «лингво» соотносится, в первую очередь, с содержанием обучения, а «педагогический», – с процессом обучения (см. Послеловие).

Еще в 2000 году нами было выдвинуто предположение, что исходя из данной логики, можно прогнозировать рассмотрение проблемного обучения с разных сторон как подхода, метода, типа, системы.

Таблица 4

**Становление проблемного обучения на современном этапе
«12 шагов к горизонту» (весна 2000 г.)**

Уровни	Годы	Сущность проблемного обучения	Видение проблемности				Автор	Научная работа
			Форма обучения		Содержание обучения			
			ИмPLICITно	ЭКСПЛИЦИТно	ИмPLICITно	ЭКСПЛИЦИТно		
Психолого-педагогический	до 1968	Подход	+	-	-	-	Различные авторы	Отдельные исследования
	1968	Метод	+	+	-	-	В.Оконь	Основы проблемного обучения
	1972	Метод	+	+	+	-	А.М.Матюшкин	Проблемные ситуации в мышлении и обучении
	1974	Метод	+	+	+	-	И.Я.Лернер	Проблемное обучение
	1975	Тип, система	+	+	+	+	Т.В.Кудрявцев	Психология технического мышления
	1975	Тип, система	+	+	+	+	М.И.Махмутов	Проблемное обучение
	1976	Подход	+	+	-	-	Т.А.Ильина	Проблемное обучение: понятие и содержание
	1983	Метод	+	+	+	-	А.В.Брушлинский	Психология мышления и проблемное обучение
	1991	Тип, система	+	+	+	+	В.Т.Кудрявцев	Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы
Методический	1994	Подход	+	+	-	-	К.Г.Павлова (ред.)	Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранному яз.
	1994	Проблемность (подход, метод)	+	+	+	+	И.А.Зимняя	Проблемность в обучении неродному языку
	1999	Проблемность (подход, метод)	+	+	+	+	Е.В.Ковалевская	Проблемность в преподавании иностранных яз.

**Становление проблемного обучения
на современном этапе (по материалам анализа
теоретических исследований 1958—1999 гг.). Осень 2000 г.**

Уровни	Годы	Становление проблемного обучения	Видение проблемности				Автор	Научная работа
			Форма обучения		Содержание обучения			
			ИмPLICITно	ЭКСПЛИЦИТно	ИмPLICITно	ЭКСПЛИЦИТно		
Психолого-педагогический	1958	Подход	+	—	—	—	С.П.Рубинштейн	О мышлении и путях его исследования
	1968	Метод	+	+	—	—	В.Оконь	Основы проблемного обучения
	1972	Метод	+	+	+	—	А.М.Матюшкин	Проблемные ситуации в мышлении и обучении
	1974	Метод	+	+	+	—	И.Я.Лернер	Проблемное обучение
	1975	Тип, система	+	+	+	+	Т.В.Кудрявцев	Психология технического мышления.
	1975	Тип, система	+	+	+	+	М.И.Махмутов	Проблемное обучение
	1976	Подход	+	+	—	—	Т.А.Ильина	Проблемное обучение — понятие и содержание
	1983	Метод	+	+	+		А.В.Брушлинский	Психология мышления и проблемное обучение
	1991	Тип, система	+	+	+	+	В.Т.Кудрявцев	Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы
Методический	1994	Подход	+	+	—	—	К.Г.Павлова (ред.)	Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранному яз.
	1994	Проблемность (подход)	+	+	+	+	И.А.Зимняя	Проблемность в обучении неродному яз.
	1999		+	+	+	+	Е.В.Ковалевская	Проблемность в преподавании иностранного языка

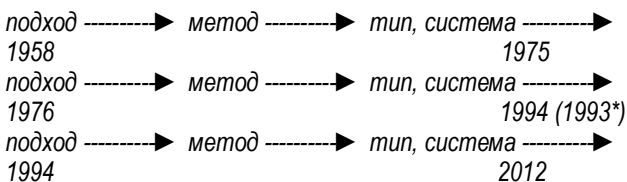
Таблица 46

**Становление и развитие теории проблемного обучения
на современном этапе (по материалам анализа и прогноза
теоретических исследований 1958—2012 гг.). Осень 2007 г.**

Уровни	Годы	Становление проблемного обучения	Видение проблемности				Автор	Научная работа
			Форма обучения		Содержание обучения			
			ИмPLICITно	ЭКСПЛИЦИТно	ИмPLICITно	ЭКСПЛИЦИТно		
Психолого-педагогический	1958	Подход	+	—	—	—	С.Л.Рубинштейн	О мышлении и путях его исследования
	1967—1968	Метод	+	+	—	—	В.Оконь	Основы проблемного обучения
	1972	Метод, система	+	+	+	—	А.М.Матюшкин	Проблемные ситуации в мышлении и обучении
	1974	Метод, система	+	+	+	—	И.Я.Лернер	Проблемное обучение
	1975	Тип, система	+	+	+	+	Т.В.Кудрявцев	Психология технического мышления
	1975	Тип, система	+	+	+	+	М.И.Махмутов	Проблемное обучение
	1976	Подход	+	+	—	—	Т.А.Ильина	Проблемное обучение – понятие и содержание
	1983	Метод	+	+	+		А.В.Брушлинский	Психология мышления и проблемное обучение
	1991	Тип, система	+	+	+	+	В.Т.Кудрявцев	Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Лингво-педагогический	1994	Подход	+	+	—	—	К.Г.Павлова (ред.)	Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку
	1994	Подход (проблемность)	+	+	+	+	И.А.Зимняя	Проблемность в обучении неродному языку
	1999	Проблемность (подход, метод)	+	+	+	+	Е.В.Ковалевская	Проблемность в преподавании иностранных языков
Психолого-педагогический	2000	Метод, система	+	+	+	+	Е.В.Ковалевская	Проблемное обучение: подход, метод, тип, система.
	2003	Метод, система	+	+	+	+	А.М.Матюшкин	Мышление, обучение, творчество
Лингво-педагогический	2009	Система	+	+	+	+	Е.В.Ковалевская и др.	Проблемное обучение: лингво-педагогические категории проблемного обучения
	2010	Система	+	+	+	+	Е.В.Ковалевская и др.	Проблемное обучение: лингво-педагогические модели проблемного обучения
	2012	Система	+	+	+	+	Е.В.Ковалевская и др.	Проблемное обучение: лингво-педагогический эксперимент в проблемном обучении

Таким образом, становление проблемного обучения прошло 3 витка, и каждый виток включает следующее направление развития:



И для того чтобы выявить закономерности становления и развития теории проблемного обучения, нам необходимо было ответить на пять главных вопросов:

1. Различные названия проблемного обучения: подход, метод, тип и система – разные названия одного объекта или разные названия разных объектов?

2. Если это названия разных объектов или, точнее, разных его сторон, можно ли найти критерий данных различий?

3. Если можно найти данный критерий, т.е. ли логическая последовательность в названиях проблемного обучения?

4. Если такая последовательность существует, то можно ли прогнозировать тенденции развития проблемного обучения как подхода, метода, типа и системы обучения?

5. Если да, то каковы временные периоды и интенсивность жизнедеятельности каждой тенденции?

На первый вопрос в 2000 году мы ответили следующим образом: «Анализ исследований, проведенных в 60—90-х годах XX века, показал, что различные названия проблемного обучения – подход, метод, тип и система обучения – обозначают разные понятия или характеризуют один объект с разных его сторон» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 97].

Это позволило нам дать ответ на второй вопрос, основываясь на том, что «...поскольку критерием различий данных объектов может явиться то, что содержится в каждом из них и их объединяет, т.е. – проблемность. Проблемность может быть рассмотрена как «Какой», «Как», «Что» и, соответственно, «Подход», «Метод», «Система». В рамках проблемного обучения как подхода проблемность интерпретируется как признак предметов и явлений, придающий динамику отдельным частям процесса обучения. В плане проблемного обучения как метода проблемность рассматривается как принцип действия предметов и явлений, сообщающий динамику процессу обучения в комплексе. В отношении проблемного обучения как типа (какой) и системы (что и как функционирует) проблемность проявляется как диалектическая категория бытия, сознания, образования в целом» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 97].

Также мы смогли дать ответ на третий вопрос: «Если проблемность является главным критерием сходства и отличия в различных тенденциях развития проблемного обучения в такой логической последовательности, как подход, метод, тип и система, то можно применить модель развития по спирали» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 97]. Это нам дало возможность ответить на четвертый вопрос, поскольку сама идея спиралеобразного развития теории проблемного обучения позволяет не только фиксировать, но и прогнозировать тенденции развития теории проблемного обучения как подхода, как метода, как системы. Действительно, при построении гибкой спиралеобразной модели развития проблемного обучения нельзя было не вспомнить слова С.Л.Рубинштейна о том, что «...вопреки всем материалистам, весь мир не сплошная масса, а пла-

стичный организм» [Рубинштейн С.Л., 1989, с. 457]. Интересен для нас был тот факт, что сопоставление исследований в области проблемного и ноосферного подходов в обучении показало некую параллельность в развитии и становлении данных концепций. Поэтому в 2000 г. для нас возникла возможность соотнести развитие идеи проблемности в обучении с идеями В.И.Вернадского [Вернадский В.И., 1988, 1991]. Анализ был проведен нами на основании учета хронологической последовательности выхода в свет основополагающих работ в двух, на первый взгляд, ничем не связанных научных областях.

Было также отмечено, что анализ исследований за 40 лет показал, что «...развитие тенденций проблемного обучения шло по спирали, и сейчас мы находимся на третьем ее витке (схема 2)» [Ковалевская Е.В., 2000в. с. 99].

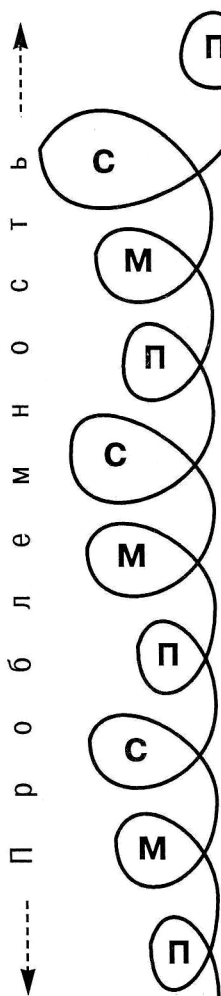
Далее, во-первых, будут представлены три схемы 2, 2а, 2б, отражающие развитие теории проблемного обучения как подхода, метода, системы, что было зафиксировано нами в разные моменты времени: схема 2 – весна 2000 г., схема 2а – осень 2000 г., схема 2б – осень 2008 г.. Эти схемы опубликованы нами: в монографии, в докторской диссертации, в настоящей коллективной монографии; во-вторых, будет дан их сравнительный анализ.

Обратимся к анализу схемы 2 (весна 2000 г.). Вот какие комментарии были даны нами ранее: «Первый виток: подход (1950-е – середина 60-х гг. до появления книги В.Оконя); метод (конец 60-х – середина 70-х гг.: В.Оконя, А.М.Матюшкин, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин); тип-система (середина 70-х гг.: Т.В.Кудрявцев, М.И.Махмутов).

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

Третий виток, важной чертой которого является развитие теории обучения иностранному языку: подход (середина – конец 1990-х гг.: К.Г.Павлова, Т.С.Серова, И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская) с характерным акцентом на принципе проблемности, присущем проблемному обучению как методу» [Ковалевская Е.В., 2000в. с. 98].

Еще в 2000 г. мы писали: «Если существует определенная последовательность в рассмотрении проблемного обучения: подход, метод, тип, система, – то сейчас разрабатываются подходы к обучению иностранному языку и акцент делается на проблемности как на принципе обучения. Далее можно прогнозировать следующую логику развития: метод (начало 10-х гг. XXI в.); система (середина 10-х гг.). 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., 2000в. с. 98].



≈ 1-я половина XXI в.

Идея проблемности будет идти параллельно с идеей ноосферы как проблемность по линии человек – земля – космос и оформится в систему к 2012 г.

*2003 г. – соединение тенденций двух подходов: проблемный + ноосферный

2000 г. – начало развития как системы проблемность + аксиология

1999 г.
Е.В. Ковалевская
(проблемность
подход – метод)

1999 г.
Н.В. Маслова
– «Ноосферное
образование»

1994 г.
К.Г. Павлова (подход)
И.А. Зимняя
* проблемность

1991 г.
В.И. Вернадский
«Научная мысль как
Планетарное явление»

1991 г.
В.Т. Кудрявцев
(система, тип)

1983 г.
А.В. Брушлинский (метод)

1976 г.
Т.А. Ильина (подход)

1975 г.
В.Т. Кудрявцев
(система, тип)

1975 г.
М.И. Махмутов
(система, тип)

1968 г.
В. Оконь
(метод)

1972 г.
А.М. Матюшкин
(метод)

1974 г.
И.Я. Лернер
(метод)

1967 г.
В.И. Вернадский
«Биосфера»

1958 г.
С.Л. Рубинштейн
«О мышлении и путях его исследования» (подход)
50-е гг.

Проблемная ситуация – проблемность
Выход из метода активизации и исследовательского метода

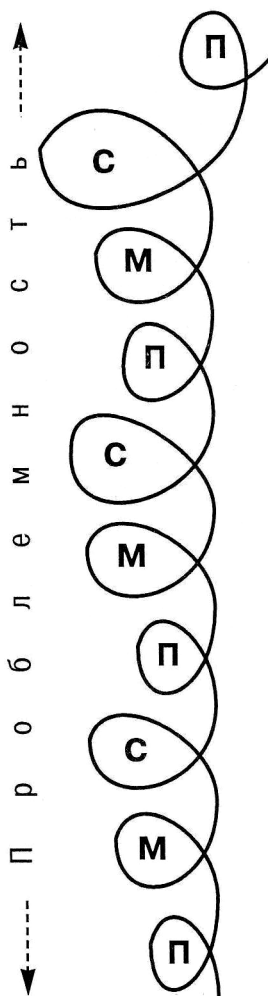
Пояснения к схеме:

П – подход;
М – метод;
С – система, тип

} переменные
составляющие

П – проблемность – постоянная составляющая

Схема 2. Пространственно-временная спираль тенденций развития идеи проблемности в обучении (весна 2000 г.)



≈ 1-я половина XXI в.
 Идея проблемности будет идти параллельно с идеей ноосферы как проблемность по линии человек—земля—космос и оформится в систему к 2012 г.
 *2012 г. – соединение тенденций двух подходов: проблемный + ноосферный
 2006 г. – начало развития как системы проблемность + аксиология
 1999 г. Е.В.Ковалевская (проблемность – подход – метод) 1999 г. Н.В.Маслова «Ноосферное образование»
 1994 г. К.Г.Павлова (подход) И.А.Зимняя * проблемность
 1991 г. В.Т.Кудрявцев (система, тип) 1991 г. В.И.Вернадский «Научная мысль как планетарное явление»
 1983 г. А.В. Брушлинский (метод)
 1976 г. Т.А.Ильина (подход)
 1975 г. В.Т.Кудрявцев (система, тип) 1975 г. М.И.Махмутов (система, тип)
 1968 г. В.Оконь (метод) 1972 г. А.М.Матюшкин (метод) 1974 г. И.Я.Лернер (метод) 1967 г. В.И.Вернадский «Биосфера»
 1958 г. С.Л. Рубинштейн «О мышлении и путях его исследования» (подход)
 50-е гг. Проблемная ситуация – проблемность
 Выход из метода активизации и исследовательского метода

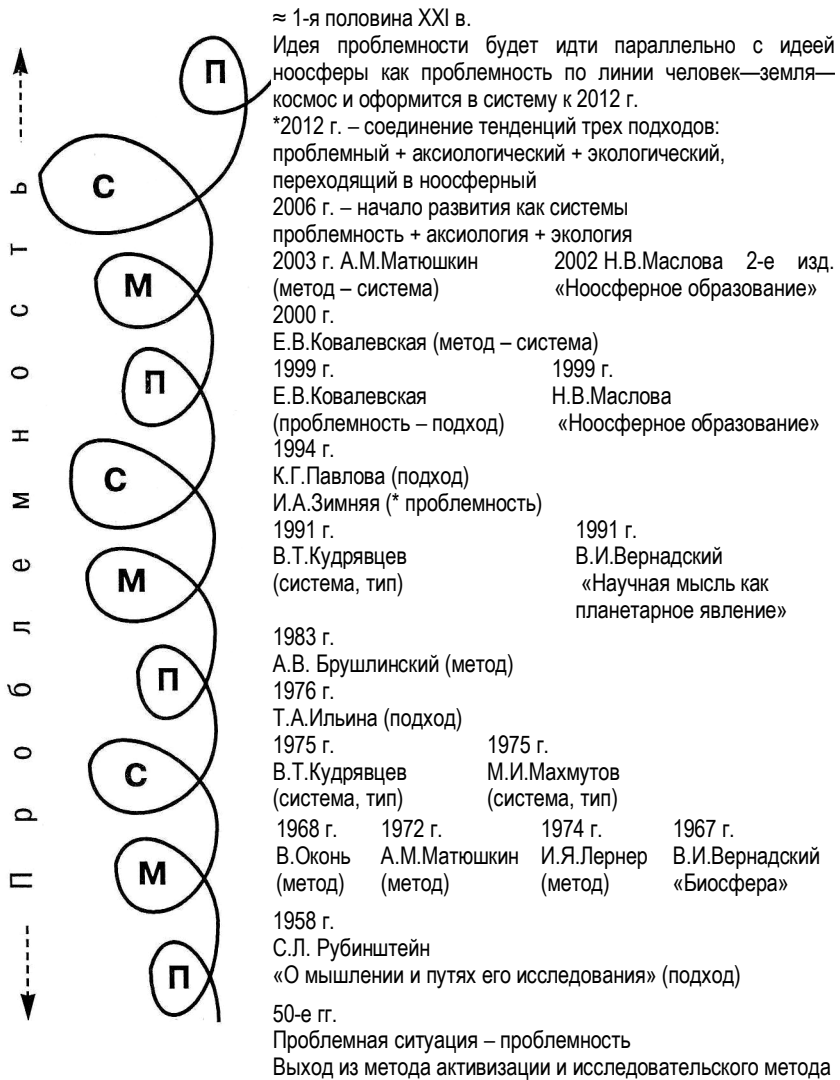
Пояснения к схеме:

П – подход;
 М – метод;
 С – система, тип

} переменные составляющие

П – проблемность – постоянная составляющая

Схема 2а. Пространственно-временная спираль тенденций развития идеи проблемности в обучении (осень 2000 г.)



Пояснения к схеме:

П – подход; } переменные
 М – метод; } составляющие
 С – система, тип

П – проблемность – постоянная составляющая

Схема 26. Пространственно-временная спираль тенденций развития идеи проблемности в обучении (осень 2007 г.)

Мы также попытались ответить *на пятый вопрос*: «Если цикл развития тенденции (подход, метод, тип, система) равен приблизительно 18 годам и каждая из тенденций внутри витка спирали растянута приблизительно на шесть лет, то, начиная с 2000 года проблемное обучение должно развиваться как метод, а с середины 10-х годов как система. Таким образом, можно предположить, что с 2000 до 2010 года проблемное обучение выйдет на новый виток своего становления как метода и как системы, развивающихся в ценностном образовательном пространстве. Это будет очень важное десятилетие в истории проблемного обучения с проблемно-аксиологической доминантой, которое должно привести к формированию и становлению нового поколения мыслящих людей в ценностном духовном пространстве. Новое десятилетие должно подготовить следующий шаг – соединение в 10-х годах систем проблемного и ноосферного образования и осознания жизни на Земле как продукта Космоса. Это должны быть годы серьезных позитивных витков в общественном и политическом развитии нашей страны, опосредованных позитивными изменениями в мыслительной и духовной деятельности новых поколений. Если все это будет иметь место, можно будет по-иному посмотреть на решение вопроса, что первично: бытие или сознание? Возможно, развитие духовное Сознание определит Бытие» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 98—100]. Рассмотрение схем 2, 2а, 2б подтверждает высказанный нами в 2000 году научный прогноз. При этом, отмечая, что современное образование должно характеризоваться «проблемно-аксиологической доминантой», мы сейчас лишь фиксируем общее аксиологическое направление в современной науке [Ивин А.А., 2007; Ильин В.В., 2005; Никандров Н.Д., 1998; Розов Н.С., 1998].

Чем отличаются схемы 2, 2а, 2б? Эти схемы отличаются тем, что в схеме 2 начало развития проблемного обучения как системы соотносится с 2000 годом, в схемах 2а и 2б – с 2006 годом, что подтверждается исследованиями, опубликованными с 2000 по 2006 годы, свидетельствующими о развитии теории проблемного обучения как метода.

Что в целом дает сравнительный анализ вышеуказанных схем, иллюстрирующих закономерности становления и развития теории проблемного обучения? В ходе подобного сопоставительного анализа:

— Во-первых, подтверждается идея *спиралеобразного развития теории проблемного обучения в целом* как подхода (1994—1999 гг.), метода (2000—2006 гг.), и далее системы (начиная с 2006 г.).

— Во-вторых, подтверждается идея *спиралеобразного развития теории проблемного обучения как метода, переходящего в систему обучения* в период с 2000 по 2006 годы. (Количество работ по философии, психологии, методике увеличилось за этот период в сравнении с двумя предыдущими периодами с 1988 по 1999 годы в среднем за год в 3 раза, количество работ по педагогике – в 5 раз, о чем подробно говорится в третьей главе первой части книги).

— В-третьих, подтверждается идея *соединения проблемного и ноосферного подходов* самим фактом выхода в свет книги А.М.Матюшкина «Мышление, обучение, творчество» в 2003 году и 2-го издания книги Н.В.Масловой «Ноосферное образование».

— В-четвертых, подтверждается идея *соединения проблемного и аксиологического подходов* фактом проведения в 2008 году VIII Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» по теме: «Проблемный и ценностный подходы к образованию в условиях устойчивого развития цивилизации» [Проблемный и ценностный подходы..., 2008].

— В-пятых, *прогнозируется и частично подтверждается идея существования прогностических «информационных матриц» научного знания*, представленных здесь (в этой книге) в таблицах и схемах: поскольку в математике понятие «матрица» обозначает таблицу чисел, содержащую строки и столбцы, а в медицине «информационная матрица» определяет генезис живого организма, постольку «информационная матрица научного знания» обозначает таблицу знаков (слов, понятий, категорий и др.) и определяет генезис научного знания.

Проведенный нами сопоставительный анализ трех схем, отражающих наш сегодняшний взгляд на закономерности становления и развития теории проблемного обучения: во-первых, обосновывает необходимость дополнительного анализа исследований, посвященных различным аспектам проблемного обучения за два периода с 1988 по 1999 гг. и 2000 по 2006 гг., в четырех смежных науках таких, как философия, психология, педагогика, методика, который подробно представлен в третьей главе первой части книги; во-вторых, подтверждает существование категорий «подход», «метод», «система» как переменных составляющих, и категории «проблемность» как постоянной составляющей становления и развития теории проблемного обучения. Именно поэтому более глубокому исследованию категории «проблемности» как условия развития и категории «проблематизации» как механизма создания проблемности будет посвящена третья глава первой части книги.

Глава 3
**ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
ТЕОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФИЛОСОФИИ,
ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКЕ И МЕТОДИКЕ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ**

**3.1. Становление и развитие теории
проблемного обучения в конце XX века**

Все рассмотренное выше позволяет поставить вопрос о степени включенности современных исследований по философии, психологии, педагогике и методике обучения в совокупное пространство теоретического знания о проблемном обучении.

Таким образом, перед нами стоит задача определить основные тенденции становления идеи проблемности в теории проблемного обучения в таких науках, как философия, психология, педагогика, методика обучения и, в частности, методика преподавания иностранных языков. В качестве изучаемых информационных источников были использованы диссертации, книги и сборники научных трудов, а также ведущие отечественные журналы по каждой науке, такие, как: «Вопросы философии», «Вопросы психологии», «Педагогика» (до 1992 года «Советская педагогика»), «Иностранные языки в школе» (см. Приложение).

В данном контексте целесообразно рассмотрение следующего круга проблем. *Во-первых*, интерес представляют вопросы, возникающие в рамках каждой науки, т.е. вертикальный срез знаний. *Каково основное содержание исследований по проблемному обучению? В какой парадигме работают исследователи, что принимается за единицу проблемного обучения – «проблема», «проблемная ситуация», «проблемная задача»? В каких научных источниках наиболее разработаны идеи проблемности? Какова проблематика работ в данной области? Каковы главные тенденции развития проблемного обучения, чем определяются периоды спада и подъема? Каковы особенности и перспективы развития идеи проблемности в свете каждой науки? Во-вторых*, важными являются вопросы, возникающие «на стыке» наук, т.е. горизонтальный срез знаний. *Что есть общего и особенного в содержании исследований по проблемному обучению в представленных науках? Кто из ученых разрабатывал межпредметную пространственную область знаний? Что общего и специфического в тенденциях становления идеи проблемности в философии и психолого-педагогических науках? Каковы «пики» в разработке идей проблемного обучения и каковы причины такого положения вещей? В чем заключаются перспективы межпредметных исследований по проблемному обучению?* Вполне очевидно, что в рамках одного исследования трудно будет ответить на все поставленные вопросы, поэтому остановимся на самых основных.

В философии идеи проблемности: во-первых, традиционно связываются с вопросами диалектики познания, основанного на преодолении противоречия,

которое в свою очередь является движущей силой любого развития; во-вторых, рассматриваются в контексте концепции человеческих ценностей. Поскольку противоречие является движущей силой развития, проблема может явиться единицей проблемного обучения с позиции философии.

Концепция проблемности связывается с именами таких методологов, как Г.С.Батищев, Э.В.Ильенков, В.В.Ильин и др. Эти идеи были продолжены в работах по философии современных авторов: Е.М.Пашкевич, С.В.Котина, А.М.Дорожкин, М.Г.Штракс, В.П.Литвинов, Н.С.Розов, Н.Л.Мухелишвили, В.Б.Губин и др.

На основе анализа диссертаций, книг и статей из журнала «Вопросы философии» удалось выявить следующую проблематику исследований: проблемное обучение (Е.М.Пашкевич, М.Г.Штракс); проблемная ситуация (С.В.Котина); проблемные задачи (С.В.Легилин, В.Б.Губин), проблемность и понятие конфликта (Н.Л.Мухелишвили); проблемная концепция (А.М.Дорожкин); проблемное поле (В.П.Литвинов); проблемно-деловая игра (В.Н.Южаков); ценности в проблемном мире (Н.С.Розов). Как это следует из названий работ, проблематика исследований в философии и психолого-педагогических науках в данной области взаимосвязана.

Исследование работ по философии в хронологической последовательности позволило сделать интересное предположение, высказанное нами ранее при построении спирали развития идеи проблемности в психолого-педагогических науках, свидетельствующей о благоприятных современных тенденциях в становлении данной концепции. Сушестввенно, что в 1988—1999 годах наблюдалось некоторое оживление интереса к идее проблемности со стороны философии, которая, являясь базовой наукой, не может не повести за собой психолого-педагогические исследования. Интересным также является тот факт, что две докторские диссертации, анализирующие идею проблемности, были написаны и защищены в момент сильнейшего кризиса 1991—1993 гг., когда в других науках наступило некоторое затишье. Таким образом, кризисная ситуация была воспринята в первую очередь философами. Итак, распределение исследований по философии в хронологической последовательности позволяет увидеть развитие намеченной тенденции (рис. 1).

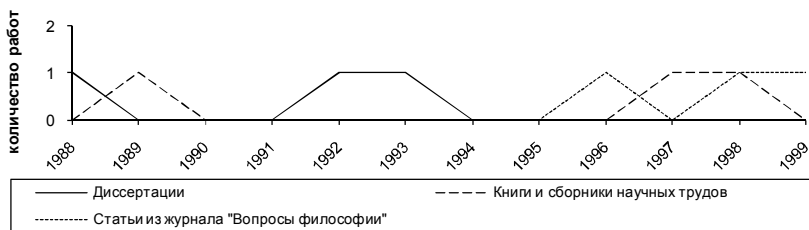


Рис. 1. Распределение исследований по философии в хронологической последовательности (1988—1999 гг.)

В чем же состоит основная особенность большинства работ по философии? Особенностью многих работ по философии является: с одной стороны, рассмотрение «проблемы» как основной единицы исследования; с другой стороны, ценностная направленность разработки идей проблемности. Существенно, что две данные ориентации могут явиться плодотворными в построении теории и практики проблемного обучения в целом и обучения иностранному языку в частности, поскольку проблема как ценностная единица обучения «разворачивает» ученых-методистов в область содержания обучения в ценностном образовательном пространстве.

В *психологии* исследования по проблемному обучению развивались в двух основных парадигмах. «Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж.Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой – соотносилось с положениями О.Зельца, К.Дункера, С.Л.Рубинштейна, А.М.Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации» [Зимняя И.А., 1999в, с. 19]. Данные положения очень важны для понимания причин многих терминологических разночтений, вызванных неосознанностью многими авторами не только той парадигмы, в которой проводились их теоретические и практические исследования, но и неопределенностью в выборе единицы содержания и процесса обучения. Если для парадигмы научных исследований, разрабатывающих идею Дж.Дьюи, продолженную в трудах А.В.Брушлинского, единицей процесса обучения является проблемная задача, то в научной парадигме, основанной О.Зельцем и К.Дункером и продолженной в исследованиях СЛ.Рубинштейна и позднее А.М.Матюшкина, такой единицей считается проблемная ситуация.

Существенно, что в последние десять лет XX века наибольшее распространение получила концепция проблемного обучения как процесса решения проблемных задач, где проблемная задача стала рассматриваться как единица обучения. С одной стороны, «проблемная задача» обрела объективную педагогическую окраску. С другой стороны, новая единица обучения, лишенная нужной доли психологизма, не требовала глубокого исследования условий перехода объективной проблемной ситуации, создаваемой преподавателем, в субъективную проблемную ситуацию учащегося. В то время как, по И.А.Зимней, лишь при условии соответствия объективной проблемной ситуации познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям учащихся эта ситуация присваивается и перерастает в субъективную проблемную ситуацию интеллектуального поиска. Именно поэтому абсолютизация проблемной задачи как единицы учебного процесса явилась, по нашему мнению, неким тормозом в разработке и внедрении методик обучения на задачной основе.

Основное содержание психологических работ по проблемному обучению было определено на базе изучения диссертаций, книг и сборников научных трудов, статей из журнала «Вопросы психологии»: проблемное обучение (В.Т.Кудрявцев, И.А.Зимняя); проблемная ситуация (Л.М.Карнозова, В.Г.Рыков, А.А.Понукалин); проблемная задача (Н.И.Поливанова, А.В.Фурман, Т.Г.Хашченко); проблемность

(Г.Э.Велицкая); понятие конфликта (С.В.Баскина, Я.Л.Коломинский); творческое мышление, творческое озарение, мыслительная деятельность (А.З.Зак, Г.Э.Велицкая, М.М.Кашапов, А.В.Брушлинский).

Существенно, что интерес психологов к исследованию проблемной задачи подтверждается не только большим количеством работ, но большей дифференциацией понятия «задача»: коммуникативная задача (Л.А.Хараева); мыслительная задача (К.В.Бардин); дискурсивная задача (Т.В.Корнилова); познавательная задача (В.В.Борман); интеллектуальная задача (Я.В.Шарага). Все это свидетельствует в пользу высказанной нами идеи о наибольшем распространении в конце XX века в психологии понимания проблемного обучения, вслед за А.В.Брушлинским, как процесса решения проблемных задач.

Распределение данных исследований в хронологической последовательности позволяет увидеть достаточно неожиданную тенденцию на снижение интереса большинства психологов не только к анализу проблемной задачи, но и проблемному обучению в целом. Можно предположить, что данная тенденция отчасти связана с уходом в 1992 году с поста главного редактора журнала «Вопросы психологии» замечательного ученого, теоретика проблемного обучения А.М.Матюшкина, который одним из первых в 1965 году в предисловии к сборнику переводов «Психология мышления» дал психологический анализ таких понятий, как проблемная ситуация и проблемная задача. Распределение психологических исследований в хронологической последовательности может быть представлено с помощью графика (рис. 2).

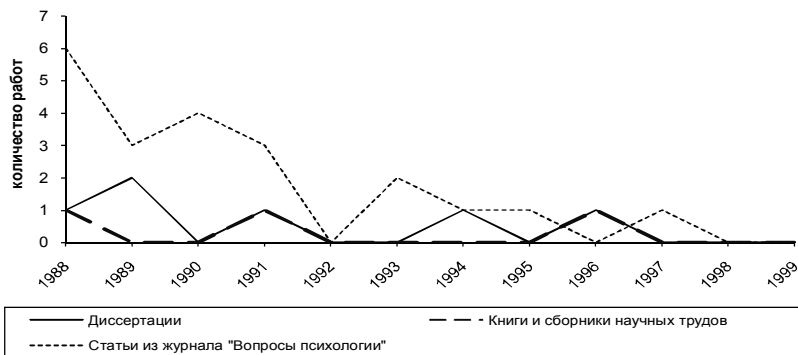


Рис. 2. Распределение исследований по психологии в хронологической последовательности (1988—1999)

В 1990—1992 годах и 1995—1997 годах количество опубликованных статей в журналах, книг и сборников научных трудов совпало.

Таким образом, основная особенность исследований по психологии проблемного обучения определяется: с одной стороны, большим интересом исследователей к проблемной задаче как основной единице проблемного обучения;

с другой стороны, «затуханием» интереса к проблемному обучению в последнее десятилетие XX века. Возникновение подобной ситуации могло быть спровоцировано как объективными причинами, связанными с переносом акцента на «проблемную задачу», так и субъективными обстоятельствами, сопряженными с переменной руководством журнала «Вопросы психологии».

Исследования в области *педагогики* проблемного обучения также развивались в двух основных парадигмах. Вместе с тем ученые анализировали не только главные понятия проблемного обучения «проблемная ситуация» и «проблемная задача», но и основные положения проблемного обучения, соотносимые с его методами, принципами и приемами. Внутри двух парадигм также наметились две тенденции: во-первых, развитие дидактической теории М.И.Махмутова при разработке способов организации проблемного обучения на основе субъектно-субъектного взаимодействия; во-вторых, становление педагогической концепции И.Я.Лернера при определении цели проблемного обучения как развивающего и воспитывающего обучения. При этом, вторая целевая составляющая, не получившая достаточно глубокого осмысления в ряде педагогических исследований, явилась необходимым основанием для рассмотрения педагогики через призму философской науки. Все это позволило дидактике как науке получить новое педагогическое осмысление, в частности, в книге И.Я.Лернера «Философия дидактики и дидактика как философия», вышедшей в 1995 году.

Изучение диссертаций, книг и сборников научных трудов, статей из журнала «Педагогика» за последнее десятилетие XX века позволило определить круг основных интересов ученых в области проблемного обучения: методы, принципы, приемы, способы организации проблемного обучения (В.А.Бойко, В.Д.Земзюлина, Н.М.Новичкова, Н.Е.Кузнецова); проблемно-модульное обучение (М.А.Чошанов, Л.М.Федорьяк); проблемно-задачные технологии (Т.В.Певчева, П.М.Решетник); проблемно-политехнический подход к обучению (П.В.Аношен); проблемная ситуация (Л.О.Свирина, С.А.Ян, Е.Ю.Рау); проблемные задачи (А.В.Купавцев, Н.М.Анисимов); проблемная лекция (Д.В.Вилькеев); проблемность в обучении (П.Н.Волков). Из приведенного перечня следует, что основной интерес ученых связан с изучением общедидактических вопросов проблемного обучения, таких, как принципы организации и методы обучения, что и является главным предметом исследования науки педагогики.

Распределение приведенных выше работ в хронологической последовательности дает интересную картину продвижения идей проблемного обучения в педагогике в последние десять лет XX века (рис. 3).

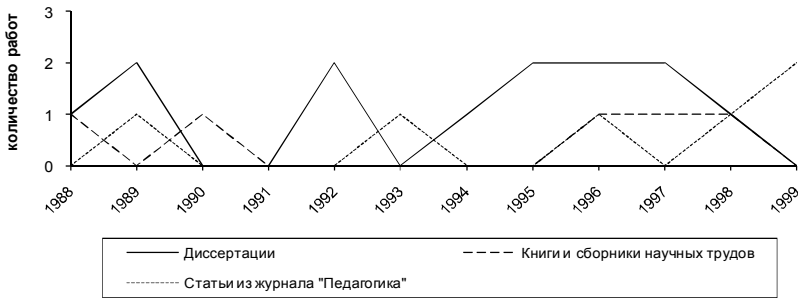


Рис 3. Распределение исследований по педагогике в хронологической последовательности (1988—1999)

Таким образом, специфика тенденций развития идеи проблемности в педагогике определяется: во-первых, достаточно большой стабильностью интереса исследователей к данной проблеме, в том числе и в последние годы; во-вторых, философским осмыслением роли проблемного обучения в современном, постоянно развивающемся образовательном пространстве. Подобные тенденции развития педагогической мысли о проблемном обучении должны были быть восприняты в методике обучения различным учебным предметам, в том числе и в преподавании иностранного языка. Рассмотрим, насколько выдвинутое предположение соответствует действительности.

Исследования в области *методики* проблемного обучения также проводились в двух научных парадигмах, принимающих за единицу обучения: как проблемную ситуацию, так и проблемную задачу. Однако если в большинстве педагогических исследований связь с определенной парадигмой была выражена эксплицитно, то в подавляющем большинстве методических исследований по обучению иностранному языку зависимость проводимого исследования от конкретной парадигмы чаще выражалась лишь имплицитно. Так, неточности в определении научной парадигмы привели многих авторов к терминологической анархии и вслед за этим к рассогласованиям в методических концепциях и методиках обучения иностранному языку проблемным путем. Отрицательным фактором явилась также недооценка рядом ученых специфики иностранного языка как учебного предмета в свете личностно-деятельностного подхода к обучению, основанному на субъектно-субъектном взаимодействии учителя и ученика. Все это привело к тому, что создаваемые преподавателем «проблемные задачи» и «проблемные ситуации» не присваивались учащимися, поскольку не всегда соответствовали их познавательным-коммуникативным потребностям и возможностям, и значит, теряли свою проблемную и развивающую силу. Именно это и явилось основной причиной потери интереса со стороны методистов к разработке теории и практики проблемного обучения применительно к преподаванию иностранного языка.

Работы по методике обучения ориентированы как на обучение различным учебным предметам, так и на преподавание иностранных языков. Рассмотрим исследования, посвященные *методике обучения различным учебным предметам*, основываясь на анализе диссертаций и монографий. Исследуемые работы ориентированы на преподавание таких учебных предметов, как: литература (С.А.Зинин, М.Л.Иовкова, Н.Н.Кубышева); русский язык (Х.Э.Сабилова); математика (А.А.Алиев Оглы, С.А.Мырзабеков, П.С.Коркина); информатика (Л.В.Замогильнова, Т.Ю.Ильина); физика (Р.И.Малафеев, Э.И.Мусаев Оглы); химия (М.А.Шаталов); черчение (О.П.Шабанова). В работах анализируются следующие вопросы проблемного обучения: проблемное обучение (Х.Х.Абушкин, С.И.Брызгалова, А.Н.Крутский, Н.Т.Савруков, Л.В.Замогильнова, Т.Ю.Ильина, А.Ю.Комлев, Н.Н.Кубышина, Р.И.Малафеев, Э.И.Мусаев Оглы, М.А.Шаталова); проблемно-ситуационное обучение (В.В.Березняк); методы, принципы, приемы проблемного обучения (С.И.Дорофеев); проблемный подход (Х.Э.Сабилова, С.А.Мырзабеков, А.А. Алиев Оглы); проблемно-индивидуализированный подход (Т.В.Вдовенко); проблемно-сопоставительный анализ (М.Л.Иовкова); проблемность в обучении (Г.И.Рожкова, А.П.Червинская, П.М.Коркина); проблемная задача (М.М.Лоповак); логическое, критическое, проблемное, творческое математическое мышление, мыслительная деятельность (Т.Ю.Тамбовкина). Как это следует из названий исследований, их проблематика определенным образом повторяет проблематику исследований по педагогике: подходы, методы, приемы обучения и др. Вместе с тем, особенностью исследований в области методики является обращение целого ряда авторов к рассмотрению проблемности как основополагающего принципа современного обучения, что является характерной чертой работ, написанных с середины 90-х гг. XX в., а точнее после 1994 г.

Анализ исследований в области теории и *методики обучения иностранным языкам* проводился на основании следующих источников информации: диссертации, книги и сборники научных трудов, статьи из журнала «Иностранные языки в школе». Поскольку иностранный язык является тем материалом, на котором осуществляется наше исследование, было необходимо рассмотреть более подробно проблематику работ по проблемному обучению из всех приведенных выше источников научной информации.

В диссертациях были рассмотрены следующие вопросы: проблемный подход (Р.И.Гонтарь); проблемно-индивидуализированный подход (И.Л.Андреева); проблемный диалог, проблемная беседа (И.П.Герасимов, А.Л.Ружинский); приемы проблемного обучения (И.И.Яценко); учебная ценность проблемных ситуаций (Е.В.Ковалевская).

Существенно, что за последние десять лет XX века была написана лишь одна книга по вопросам проблемного обучения иностранным языкам [Ковалевская Е.В., 1999]. Анализ сборников научных трудов в области теории и методики обучения иностранным языкам позволил выделить следующие направления исследований: «Пути реализации проблемного подхода в обучении иностран-

ному языку в вузе» (под ред. К.Г.Павловой, 1994); «Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе» (под ред. Т.С.Серовой, 1994).

Статьи, опубликованные в журнале «Иностранные языки в школе», посвящены рассмотрению следующих вопросов: приемы проблемного обучения (Р.К.Миньяр-Белоручев, и др.); проблемные ситуации (Г.М.Чернова); проблемные задачи (Г.В.Ейгер и др., И.И.Меркулова); проблемные коммуникативные задачи (Т.Ю.Тамбовкина). Сопоставительный анализ диссертаций, книг и сборников научных трудов, статей из журнала «Иностранные языки в школе» показывает, что главной особенностью работ по методике преподавания иностранных языков является рассмотрение основных понятий проблемного обучения «проблемная задача» и «проблемная ситуация», как в контексте проблемного подхода, так и в свете принципа проблемности.

Распределение вышеперечисленных работ в хронологической последовательности позволяет выявить основные тенденции становления и развития идей проблемного обучения в методике. Если пик интереса к вопросам использования проблемного подхода и проблемности приходится на 1994 год, то спад интереса к проблемному обучению в методике в целом и методике обучения иностранным языкам в частности характерен для конца 90-х годов XX века. Причины такого положения вещей будут подробно изложены далее. Намеченные тенденции могут быть представлены с помощью графика (рис. 4).

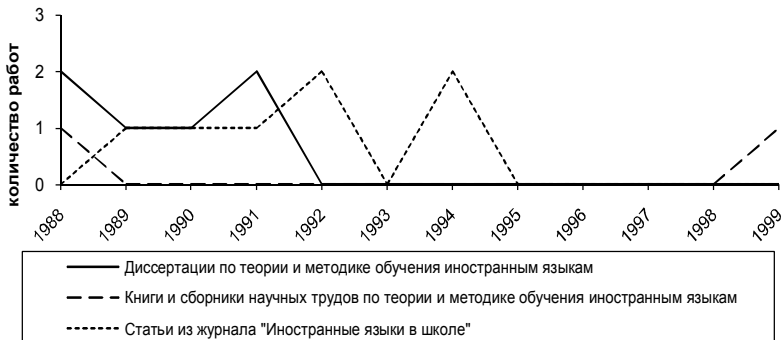


Рис. 4. Распределение исследований по теории и методике обучения иностранным языкам в хронологической последовательности (1988—1999 гг.)

Главной особенностью исследований по методике обучения иностранным языкам является переход от понятия «проблемный подход», отражающего дидактическую сущность проблемного обучения, к понятию «проблемность» в преподавании иностранных языков, вскрывающему его педагогическую природу. Существенно, что понятие «проблемность», впервые примененное И.А.Зимней к обучению иностранным языкам, позволило расширить область поиска исследователей-методистов в направлении интеграции целей обучения и воспитания в процессе развития личности.

Изучение становления идеи проблемности в психолого-педагогических науках позволило определить как общие, так и специфические черты исследований 1988—1999 гг. Общие положения связаны с разверткой идеи проблемности в пространстве двух основных парадигм проблемного обучения, соотносимых с двумя основными единицами «проблемная ситуация» и «проблемная задача», определяющих вышеперечисленную проблематику исследований. Специфические черты исследований связаны с «разверткой» идеи проблемности во времени, что позволило определить тенденции развития идеи проблемности в различных науках в хронологической последовательности. Поскольку научные журналы также дают информацию по проблеме, обратимся к сводному графику распределения исследований в области проблемного обучения (рис. 5).

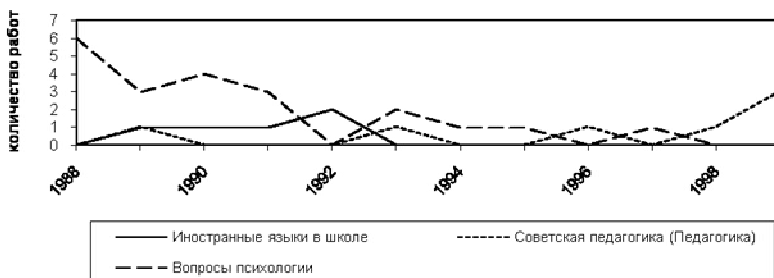


Рис. 5. Распределение исследований в области проблемного обучения в журналах «Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки в школе» в хронологической последовательности (1988—1999 гг.)

В какой мере научные журналы освещают общие тенденции развития теории проблемного обучения? Анализ материалов научных журналов показал, что: с одной стороны, они отражают развитие общих научных тенденций; с другой стороны, в значительной степени они зависят от научной позиции редколлегии и главного редактора. (Как ранее отмечалось, резкий спад интереса журнала «Вопросы психологии» к проблемному обучению был связан, во многом, с уходом в 1992 г. А.М.Матюшкина с поста главного редактора).

Проблематика исследований, представленных в научной литературе за 1988—1999 годы, представлена в таблице 1 приложения. Данная таблица, позволяя определить наиболее и наименее разработанные области проблемного знания, может стимулировать молодых ученых к самостоятельному поиску исследовательских проблем.

Тематика статей, опубликованных в трех научных журналах «Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки в школе» также представлена в таблице 2 приложения.

3.2. Становление и развитие теории проблемного обучения в начале XXI века или как сбываются научные прогнозы

Анализ генезиса проблемного обучения на основании главных теоретических работ по проблемному обучению за последние 40 лет показал, что *различные трактовки проблемного обучения как подхода, метода, типа и системы обучения могут быть соотнесены с различными уровнями становления теории проблемного обучения*, которая имеет спиралеобразное развитие, где каждый виток включает развитие теории от подхода к методу и далее системе обучения. Исходя из этого, нами был сделан научный прогноз о тенденциях становления и развития теории проблемного обучения. Сбылись ли наши научные прогнозы?

Так, нами был проведен качественный (содержательный) и количественный анализ научных работ по философии, психологии, педагогике и методике с 2000 по 2006 годы (диссертаций, книг и сборников научных трудов, а также статей в ведущих научных журналах «Вопросы философии», «Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки в школе»), связанных с проблемным обучением.

На основе *качественного анализа работ по философии* – анализа содержания диссертаций, книг, статей из журнала «Вопросы философии» – нам удалось распределить исследования на две группы: во-первых, исследования по «старой» проблематике (1988—1999 гг.); во-вторых, исследования по «новой» проблематике (2000—2006 гг.).

Первая группа исследований посвящена «старой» проблематике: проблемная ситуация (И.А.Урмина, О.В.Нечипоренко, А.Н.Шашков); решение задач, принятие решений (Г.И.Рузавин, В.Б.Губин, Е.Г.Драглина-Черная и др.); проблемность, принцип проблемности (А.Г.Солоненко); проблемное поле (А.К.Ерохин, С.В.Мельникова, М.Я.Бобров / ред.); проблемно-аналитическая деловая игра (Г.В.Бражник).

Вторая группа работ касается новой проблематики: историко-проблемный аспект (Г.А.Чистов); проблемно-ориентированный подход, сопровождение (В.В.Целищев / ред.); проблемно-поисковая ситуация, проблемно-поисковое чтение (Е.В.Пчелинцева); проблематизация интуиции, повседневности (В.И.Табырца, Д.Ю.Меркулова, А.А.Рыкун, С.М.Соловьев, К.В.Чумичев); творческая мыслительная деятельность, творческое озарение (В.А.Коваленко, А.Д.Майданский, В.А.Яковлев); комплексная проблема, решение проблем (А.А.Зенин, Н.Т.Касавин).

Количественный анализ работ по философии, представленный в графиках, позволяет сделать ряд выводов гипотетического характера. (Так, значительное увеличение количества работ по всем четырем наукам говорит о возрождении интереса к проблемному обучению и о расширении и углублении теоретического знания на витке с 2000 по 2006 годы, свидетельствующем о развитии теории проблемного обучения как метода, имеющего тенденцию перехода к системе [Е.В.Ковалевская, 2000, с. 96—99]).

Число исследований по философии за период 6(7) лет с 2000 по 2006 годы, в сравнении с предыдущими двумя периодами в 12 лет с 1998 по 1999 годы, увеличилось в среднем за год в 3,14 раза (см. рис. 6: 1988—1999 гг., рис. 6а: 2000—2006 гг.).



Рис. 6. Распределение исследований по философии в хронологической последовательности (1988—1999 гг.)



Рис. 6а. Распределение исследований по философии в хронологической последовательности (2000—2006 гг.)

Все это свидетельствует о возвращении интереса к идеалам проблемного обучения, подтверждает идею его развития как метода, фиксирует наивысший пик в 2002 г. для книг и сборников научных трудов, и в 2004 г. – для диссертаций. Таким образом, пик исследований по философии приходится на 2002—2004 гг., что подтверждает ранее высказанные нами мысли о значении 2003 г. в истории развития проблемного обучения.

В 2006 г. намечается определенный спад, видимо, отмечающий точку перехода от метода к системе, возможно, 2006 г. – это точка, фиксирующая качественный скачок перехода в развитии теории проблемного обучения от метода к системе.

Качественный анализ исследований по психологии – анализ содержания диссертаций, книг и сборников научных трудов, статей из журнала «Вопросы психологии» – позволил нам разделить исследования также на две группы: первая группа –

исследования, посвященные «старой» проблематике (1988—1999 гг.); вторая группа – исследования, посвященные «новой» проблематике (2000—2006 гг.).

Первая группа исследований касается «старой» проблематики: проблемное обучение, технология, организация (А.М.Лазарев / ред.сб.); проблемная ситуация (В.Ю.Меновщиков, Н.И.Булаев, Е.В.Королева); проблемная задача, решение задач, принятие решений (Г.В.Павлюченкова, Е.В.Комаровская, Н.В.Шарова, А.А.Котов, И.С.Уточкин, Н.Г.Милорадова, С.Вербин, Г.В.Сорина, А.Ф.Ануфриев и др., Т.В.Корнилова и др., А.В.Карпов, И.К.Орлов), мыслительная задача (В.В.Протасов, А.А.Рожкова); творческая задача (О.Н.Клименченко, Н.Б.Горюнова, О.З.Макаренко); познавательная задача, учебно-познавательная задача (И.Р.Зарипова, А.Л.Дзеранова), интеллектуальная задача, интеллектуально-познавательная задача (М.Н.Горбачева); математическая, числовая задача (Н.Ю.Анашина); проблемно-деловая игра, проблемно-аналитическая деловая игра (С.К.Сергиенко); творческое мышление, творческое озарение, мыслительная деятельность (О.Д.Китчак, А.Г.Мохов, Н.В.Шарова, А.К.Белоусова, А.З.Зак, А.М.Матюшкин, В.А.Ширяева, Л.В.Редин, Т.В.Рябова, Э.Д.Телегина, В.П.Зинченко, В.С.Лазарев) и др.

Вторая группа работ связана с разработкой «новой» проблематики: проблемно-эвристические задачи (Н.Н.Трофимова); проблемно-конфликтная ситуация, ситуация неопределенности, риска (В.Г.Аникина, В.И.Терентьева); проблемно-ориентированный подход, сопровождение (Г.Н.Малюченко, Л.С.Иванова); занимательные, увлекательные задачи (А.З.Зак, С.Ю.Афонькин); проблема, учебная проблема, комплексная проблема, решение проблем (А.В.Короткова, В.Ф.Спиридонов, Д.С.Ермаков); словесно-логическая задача (Н.Н.Яворская).

Количественный анализ работ по психологии дал возможность сделать следующие выводы. Количество публикаций *по психологии* за период 6(7) лет с 2000 по 2006 годы, в сравнении с предыдущими двумя периодами в 12 лет с 1988 по 1999 год, выросло в среднем за год в 3,08 раза (рис. 7, 7а).

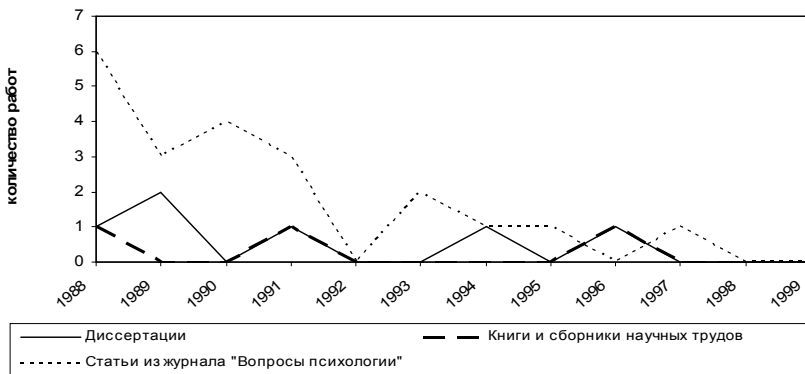


Рис. 7. Распределение исследований по психологии в хронологической последовательности (1988—1999 гг.)

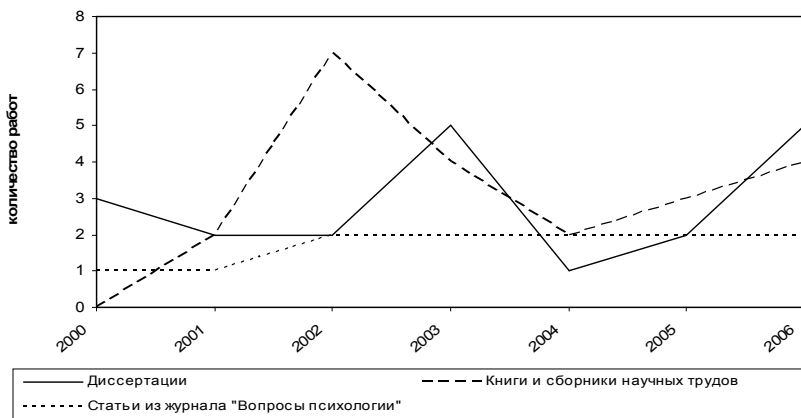


Рис. 7а. Распределение исследований по психологии в хронологической последовательности (2000—2006 гг.)

Этот предыдущий период, определяемый как период развития теории проблемного обучения как подхода, в особенности с 1994 по 1999 гг., характеризовался небольшим количеством работ. Поскольку период формирования подхода – это латентный период «проращивания» научного знания, когда теория «вращения на внутреннем научном поле», когда научные проблемы – в большей мере внутренние, имплицитные, подчас «вскрытые», но не сформулированные, когда идет определение, «выстаивание», «восхождение» понятий, формирование «понятийного ядра» науки, определение путей развития, стратегий «действия» и все исследования как будто бы «проращиваются и настаиваются» внутри научного поля. Это можно сравнить с жизнью ребенка в утробе матери, жизнь уже зародилась, сущность развивается, но это недоступно ни человеческому оку, ни научному разуму. В этот период в науке много «интерпретированного», внутреннего, неявного, и на поверхность выходит, появляется, публикуется *немного* исследований, они как первые весенние подснежники прорываются через оттаивающую почву.

Действительно, значительный рост числа исследований по психологии за 6(7) лет, в сравнении с предыдущими двумя периодами в 12 лет с 1988 по 1999 гг., составил в среднем за год 3,08 раза.

Это также свидетельствует о возвращении интереса к идеям проблемного обучения, подтверждает идею его развития как метода, фиксирует наивысший пик в 2002 г. для книг и сборников научных трудов и в 2003 г. – для диссертаций. Таким образом, *первый пик исследований по психологии* (также, как и по философии) приходится на 2002—2003 гг., что также подтверждает идеи, высказанные нами ранее об особой роли 2003 г. в жизни научных исследований, тем более что книга «Мышление, обучение, творчество» замечательного психолога А.М.Матюшкина, которому посвящается эта коллективная монография, вышла

в 2003 г. Возникает, однако, вопрос, что первично, а что вторично: либо появление этой книги вызвало «всплеск» диссертационных исследований, либо предшествующие книги, вышедшие в 2002 г., вызвали к жизни эту книгу? *Второй пик исследований по психологии* приходится на 2006 г. и, видимо, свидетельствует о переходе метода в систему после некоторого «затухания», в 2005 г. можно предполагать, что это – точка перехода проблемного обучения от метода к системе для исследований по психологии.

На основании *качественного анализа работ по педагогике* – анализа содержания диссертаций, книг и сборников научных трудов, статей и журнала «Педагогика» – мы распределили эти исследования также на две группы: первая группа – работы по «старой» проблематике (1988—1999 гг.), вторая группа – работы по «новой» проблематике.

Первая группа исследований посвящена следующей «старой» проблематике: проблемное обучение, проблемные методы, принципы, технологии (Е.В.Ковалевская, И.А.Сайфуллина, В.А.Тубальцева, И.А.Ильницкая и Л.В.Остапенко); проблемно-модульное обучение (К.В.Коробкова); проблемно-ситуационное обучение, проблемно-ситуационный подход (С.Д.Пивкин); проблемность, принцип проблемности (В.С.Идиатулин, Е.В.Ковалевская / ред. сб.); проблемная ситуация (А.А.Смоленцева, Л.А.Чубарова); проблемная задача, задача, решение задач, принятие решений, задачный подход (С.П.Микитченко, Э.П.Тарасова, Г.И.Саранцев и Е.Ю.Миганова, М.А.Глазунова, А.Д.Никандров и Н.И.Антипова, В.В.Кульбеда и др.); учебная задача (Г.А.Дзида, С.А.Чопчиян); познавательная задача, учебно-познавательная задача (С.П.Микитченко, С.В.Романченкова); проблемно-сопоставительный анализ, проблемно-генетический анализ (И.Е.Шкабара); проблемная лекция, проблемная учебная лекция, проблемный урок (Е.Л.Мельникова, Н.С.Куприянова); критическое, проблемное, творческое, математическое мышление, мыслительная деятельность, творческое озарение (Л.Г.Чеботарь, И.А.Мороченкова, Е.В.Саутина, В.А.Попков, Е.Е.Рудницкая, О.Г.Долговых, А.В.Коржуев, Д.М.Шакирова); проблемное поле (М.Я.Бобров).

Вторая группа исследований посвящена «новой» проблематике: проблемно-конфликтная ситуация, ситуация неопределенности (А.А.Кузина); лингвистическая задача, познавательная грамматическая задача (А.А.Соловьева); проблемно-игровые ситуации (Н.В.Шевченко); проблемно-деятельностное обучение, проблемная организация учебной деятельности, проблемно-деятельностный подход (О.Н.Богаевская, В.Н.Гуляев); проблемный сюжет (Т.А.Ткаченко); проблемно-поисковая ситуация, проблемно-поисковое чтение (Е.В.Пчелинцева); проблематизация (Л.И.Колесник); познавательно-воспитательная задача (Б.Х.Хамукова); проблема, учебная проблема, комплексная проблема, решение проблем (Е.А.Хохлова, А.Ю.Дейкина, Е.В.Ковалевская / ред. сб., Г.Батурина, А.И.Савенков, Г.Х.Валиев, В.В.Афанасьев и П.И.Пидкасистый, Б.И.Федоров и Л.М.Перминова, И.А.Миронова,

Д.С.Ермаков); проблемно-программированное обучение (В.Д.Чарушников); проектно-проблемный подход, проблемно-проектный подход (Т.В.Чабала).

Количественный анализ работ по педагогике показал следующее. Количество работ по педагогике за период 6(7) лет с 2000 по 2006 гг., в сравнении с двумя предыдущими периодами в 12 лет с 1988 по 1999 гг., увеличилось в среднем за год в 5,15 раза (рис. 8, 8а).



Рис. 8. Распределение исследований по педагогике в хронологической последовательности (1988—1999 гг.)

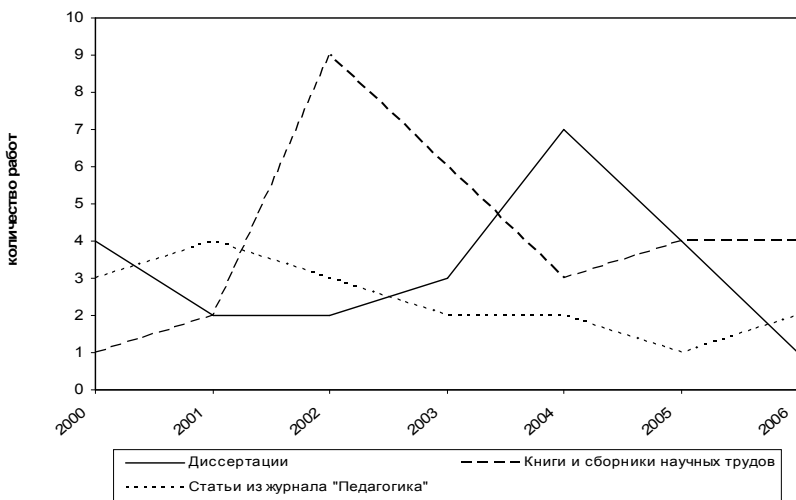


Рис 8а. Распределение исследований по педагогике в хронологической последовательности (2000—2006 гг.)

Все это говорит о возвращении интереса ученых к идеям проблемного обучения, подтверждает идею развития его как метода, фиксирует наивысший пик в 2002 г. для книг и сборников научных трудов и в 2004 г. – для диссертаций, что практически полностью может быть соотнесено с тенденциями, отмеченными в

философии. Следовательно, пик, «количественный взрыв» для исследований в области педагогики фиксируется в период 2002—2004 гг. и также отмечает некоторую тенденцию к угасанию к 2006 г., это тоже может фиксировать точку перехода теории проблемного обучения от метода к системе, точку «ожидания перехода» теории в новое качество. Подобная гармонизация тенденции внутри и на стыке этих двух наук еще раз подтверждает тот факт, что педагогика в частности, и образование в целом, в ряде работ рассмотрены в контексте философии образования, что свидетельствует о существовании общих корней педагогики и философии, в связи с вычленением педагогики Я.А.Коменским из «чрева» философии несколько столетий тому назад.

Качественный анализ работ по методике показал, что эти работы выполнены на материале различных учебных предметов. Во-первых, их круг значительно расширился в сопоставлении с предыдущим периодом (1988—1999 гг.); во-вторых, увеличилось также число работ, выполненных на материале иностранного языка. Исследования по методике выполнены на материале таких учебных предметов как: литература (И.Я.Княжицкий, И.О.Осипова); русский язык (О.В.Гордеева, М.В.Рожкова, В.Ю.Макарова); математика (И.В.Абдрахманова, Е.В.Шульга, Т.Н.Кочетова, Н.А.Демченкова, Г.А.Дзида, О.П.Горина, Л.Л.Николау, С.Н.Олехник, Н.Н.Егулемова); информатика (Е.В.Беляева, К.В.Коробкова); физика (О.А.Дмитриева); химия (Е.В.Быстрицкая, М.А.Шаталов, Ю.В.Сурин, Л.Ю.Аликберова); астрономия (В.Ф.Картаров, Е.Б.Жадобко); естествознание, естественные науки (Г.А.Дзида, А.Ю.Пигарев, Р.И.Малафеев); биология (Н.П.Масленникова); экология (Е.И.Изотова); география (Б.Б.Вагнер); история, обществознание (А.Т.Степанцев, Н.И.Шевченко, В.В.Башев); технология (О.Н.Демчук, Н.Н.Кравченко); физвоспитание (Т.Г.Коваленко, И.В.Орлан); экономика (Е.М.Мусина, О.А.Старовойтенко); менеджмент (С.Д.Пивкин, М.М.Зиновкина, О.Г.Шеметова); медицина (О.Н.Князев, Ю.П.Скосарев, Н.Г.Филиппенко); сельское хозяйство (В.Д.Кабанов, В.М.Ковалев, В.В.Егоров); военное дело (В.Н.Шматко); источниковедение (Р.Б.Казаков, О.М.Медушевская, М.Ф.Румянцева) и др.

Качественный анализ работ по методике обучения различным учебным предметам, в том числе иностранным языкам, – анализ содержания диссертаций, книг и сборников научных трудов – позволил нам распределить исследования также по двум группам: первая группа – исследования, посвященные «старой» проблематике (1988—1999 гг.); вторая группа – исследования, посвященные «новой» проблематике.

Первая группа исследований касается «старой» проблематики: проблемное обучение, проблемные методы, принципы, приемы, технологии, проблемная организация (Е.В.Ковалевская, А.Ю.Пигарев, О.С.Виноградова, В.Ф.Карташов, Н.П.Масленникова, Л.Л.Николау, Ю.П.Скосарев, Р.И.Малафеев / ред.сб.); проблемно-модульное обучение, проблемно-модульная технология (Т.Г.Коваленко, А.В.Донкарев, И.В.Орлан, Л.М.Никонорова, К.В.Коробкова); проблемно-ситуационное обучение, проблемно-ситуационный подход (С.Д.Пивкин), проблемный

подход (М.В.Рожкова, И.С.Бухарова, О.Н.Демчук); проблемная ситуация (Л.А.Чубарова, А.В.Анисимова, О.И.Осипова); проблемная задача, решение задач, принятие решений, задачный подход (А.А.Саямян, Е.В.Шульга, С.П.Микитченко, Е.М.Мусина, О.А.Дмитриева, Б.Б.Вагнер, А.Т.Степанцева, М.М.Зиновкина, Л.Ю.Аликберова, З.А.Малькова); коммуникативная задача, коммуникативно-познавательная задача (Т.А.Ковалева); семантико-синтаксическая задача, синтаксическая задача (М.А.Кронгауз); познавательная задача, учебно-познавательная задача (И.В.Абдурахманова, Е.Б.Жадобко); интеллектуальная задача, интеллектуально-познавательная задача (В.Н.Головко); математическая, числовая задача (Н.Н.Егуменова); проблемность, принцип проблемности (Е.В.Ковалевская / ред.сб.); проблемный вопрос, диалог, проблемная беседа, дискуссия, проблемное общение (А.И.Княжицкий и др.); проблемная лекция, проблемная учебная лекция, проблемный урок (О.В.Гордеев, В.Д.Кабанов, В.М.Ковалев, О.Г.Шейтова, О.В.Гордеева, В.В.Егоров, О.А.Старовойтенко, Н.Г.Филипенко); логическое, критическое, проблемное, творческое математическое мышление, мыслительная деятельность, творческое озарение (Т.Ю.Тамбовкина, Т.Н.Кочетова, Н.В.Курлянова, Е.И.Федотовская, Е.В.Беляева, И.М.Поливода, Л.В.Сухова).

Вторая группа исследований посвящена «новой» проблематике: лингвистическая задача, познавательная грамматическая задача (О.В.Сыровацкий); расчетная задача (Е.В.Быстрицкая); проблемно-поисковая задача, поисковая задача (Н.А.Демченкова, В.Ю.Макарова); проблемно-деятельностное обучение, проблемная организация учебной деятельности, проблемно-деятельностный подход (М.Н.Туркина, И.П.Иванов, В.Н.Шматко); проблемно-интегративное обучение, проблемно-интегративный подход (М.А.Шаталов); занимательные, увлекательные задачи (С.Н.Олехник); проблемно-рефлексивный подход (Е.Н.Куклина, В.В.Башев); проблемное задание, проблемно-развивающее задание (О.П.Горина, В.В.Сафонова, Н.И.Шевченко, Г.В.Юрчишина); проблемно-поисковая ситуация, проблемно-поисковое чтение (Л.В.Саитовская и Г.В.Юрчишина); проблематизация (Л.И.Колесник); проблема, учебная проблема, комплексная проблема, решение проблем (Е.А.Хохлова, Е.И.Изотова, Е.В.Ковалевская / ред. сб.); система проблемно-развивающего обучения (Ю.В.Сурин); проектно-проблемный, проблемно-проектный подход (Т.В.Чабала, В.Ф.Аитов); межпредметная задача (О.А.Князева); проблемно-развивающая технологическая задача (Н.Н.Кравченко); логическая задача (У.М.Сидорова); проблемно-ориентированное упражнение (Б.П.Годунов).

Обратимся специально к более подробному *качественному анализу работ по методике обучения иностранным языкам* с 2000 по 2006 гг., (что продиктовано интересами данного исследования) на основе рассмотрения таких источников информации как: диссертации, книги и сборники научных трудов, статьи из журнала «Иностранные языки в школе».

Диссертационные исследования были посвящены анализу следующих вопросов: генезис и современное состояние проблемного обучения (Е.В.Ковалевс-

кая); проблемные ситуации (Л.А.Чубарова); проблемные задачи (С.П.Микитченко, А.А.Саямян); интеллектуально-познавательные задачи (В.А.Головки); коммуникативно-познавательные задачи (Т.А.Ковалева); учебная проблема (Е.А.Хохлова); проблематизация (Л.И.Колесник); проблемные методы (О.С.Виноградова); развитие критического мышления (Е.И.Федотовская).

Опубликованные в этот период книги (монографии и учебные пособия) раскрывают следующие направления исследований: «Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам» (Е.В.Ковалевская, 2000); «Проблемно-проектный подход в иноязычном образовании на факультетах неязыковых специальностей» (В.Ф.Аитов, 2006); «Проблемно-ориентированные функциональные упражнения (III курс языкового вуза, английский язык)» (Б.П.Годунов, 2006); «Семантика: задачи, задания, тесты» (М.А.Корнгауз, 2006); «Учебно-методическое пособие по чтению с проблемными заданиями» (Г.В.Юрчишина, 2004); «Технология проблемно-модульного обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе» (Л.М.Никонорова, 2004); «Познавательные грамматические задачи в процессе обучения чтению на немецком языке» (О.В.Сыровацкий, 2002); «Проблемные задания на уроках английского языка в школе» (В.В.Сафонова, 2001).

Сборники научных трудов, опубликованные с 2000 по 2006 гг., посвящены рассмотрению следующей тематики: «Проблемный метод в обучении иностранным языкам в школе и вузе» (под ред. Е.В.Ковалевской) и др.

Статьи, опубликованные в журнале «Иностранные языки в школе», касаются рассмотрения таких вопросов, как: разработка проблемных заданий (М.Г.Габдуллина), приемы формирования критического мышления (Л.В.Сухова), обучение проблемно-поисковому чтению (Г.Н.Саитовская, Г.В.Юрчишина).

Сопоставительный анализ работ по методике обучения различным учебным предметам, в том числе и по методике обучения иностранным языкам, за период 6 (7) лет с 2000 по 2006 гг., в сравнении с двумя предыдущими периодами в 12 лет с 1988 по 1999 гг., позволил сделать следующие выводы: во-первых, увеличилось в 3 раза число учебных предметов, на материале которых были проведены исследования (было 7 предметов, стало 21 предмет); во-вторых, увеличилось в целом число работ по методике обучения иностранному языку в 3,3 раза; в-третьих, число работ по методике обучения иностранным языкам и составило 27,5% от общего числа работ по методике обучения различным учебным предметам, примерно в 2,5 раза превысив количество работ по математике, обычно доминирующих в проблемном обучении.

Количественный анализ работ по методике обучения иностранным языкам позволил сделать следующие выводы. Число исследований по *методике обучения иностранному языку* за период 6(7) лет с 2000 по 2006 гг., в сравнении с двумя предыдущими периодами в 12 лет с 1988 по 1999 гг., выросло в среднем за год в 3,31 раза (рис. 9, 9а).

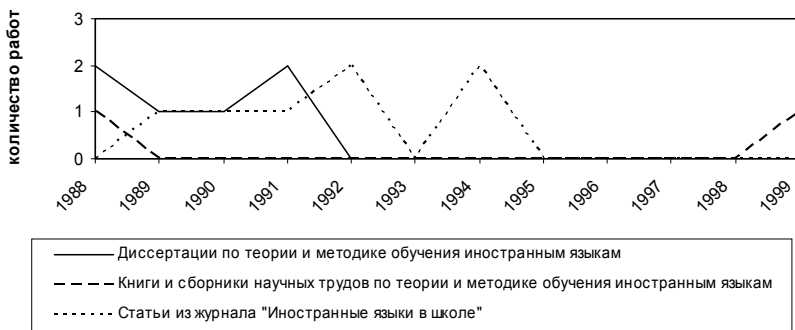


Рис. 9. Распределение исследований по теории и методике обучения иностранным языкам в хронологической последовательности (1988—1999 гг.)

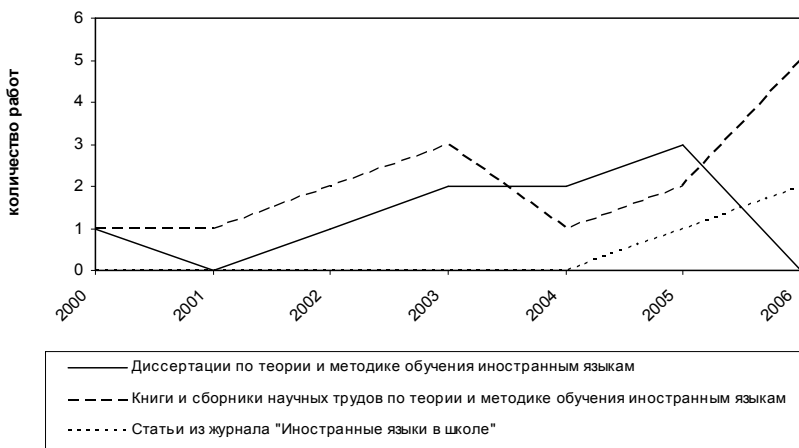


Рис. 9а. Распределение исследований по теории и методике обучения иностранным языкам в хронологической последовательности (2000—2006)

Это также свидетельствует о возрождении интереса к проблемному обучению в методике обучения иностранным языкам, подтверждает идею развития его как метода, фиксирует наивысший пик в 2003 г. – для книг и в 2005 г. – для диссертаций. Необходимо, однако, отметить, что тенденции развития теории проблемного обучения в методике обучения иностранному языку (в период его развития как метода) несколько отличаются от вышеперечисленных тенденций в философии, психологии и педагогике:

Во-первых, если в исследованиях по философии, психологии, педагогике пик совпадает и приходится на 2002 г., и в исследованиях по методике обучения различным учебным предметам в целом он также попадает на 2002 г., то в работах по методике обучения иностранным языкам этот пик сдвигается на 2003 г.

Во-вторых, в методике фиксируется не один (как в философии и педагогике), а два (как и в психологии) *пика*. В психологии второй, наивысший, пик отмечается в 2006 г., в методике – также в 2006 г., но только для книг и сборников научных трудов, что касается диссертаций, то здесь отмечается значительный спад, видимо, также фиксирующий точку перехода теории проблемного обучения от метода к системе.

Это необходимо пояснить. К 2006 г. количество диссертаций по методике обучения резко уменьшилось в сравнении с 2005 г., что может говорить о том, что диссертации *по методике*, отражающие становление проблемного обучения как метода фиксируют окончание исследований по проблемному обучению как методу и начало системообразования теоретического знания (количество диссертаций по методике уменьшается, по психологии – увеличивается), что же касается большого количества книг и сборников научных трудов – они, видимо, являются инерционным продолжением диссертационных исследований, отражением, последствием развития научного знания, раскрываемого в диссертациях, это можно сравнить с «раскатами грома после вспышки молнии».

Нами впервые в 2008 г. был проведен количественный анализ работ с 2000 по 2006 гг. по методике обучения различным учебным предметам, включая работы по методике обучения иностранным языкам (рис. 96).

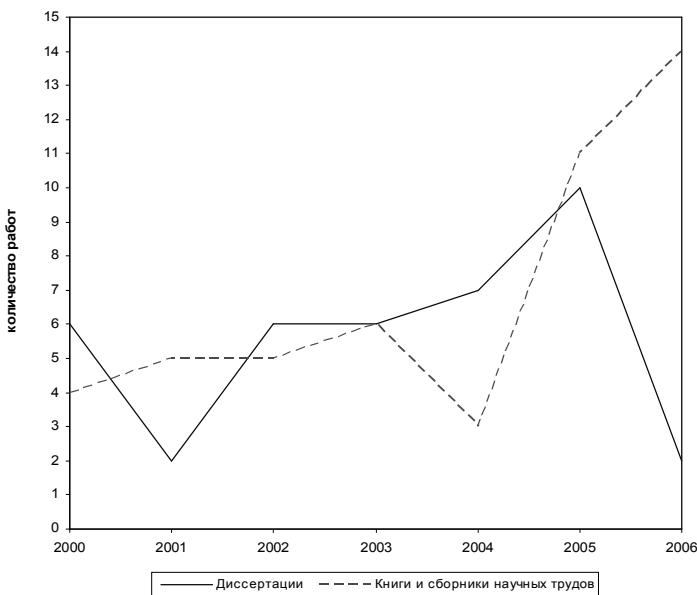


Рис. 96. Распределение исследований по методике обучения различным учебным предметам в хронологической последовательности (2000—2006 гг.)

Этот график показывает значительный рост числа исследований по методике обучения различным учебным предметам в сравнении с количеством работ по философии, психологии и педагогике, что еще раз *подтверждает развитие теории проблемного обучения как метода*.

Остается еще один вопрос: Что отражает тематика статей из научных журналов? Общие тенденции развития теории проблемного обучения или научные интересы членов редакционной коллегии и главного редактора журналов?

Количественный анализ статей по проблемному обучению, опубликованных в журналах «Вопросы философии», «Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки в школе» представлен на рис. 10 (1988—1999 гг.) и 10а (2000—2006 гг.).

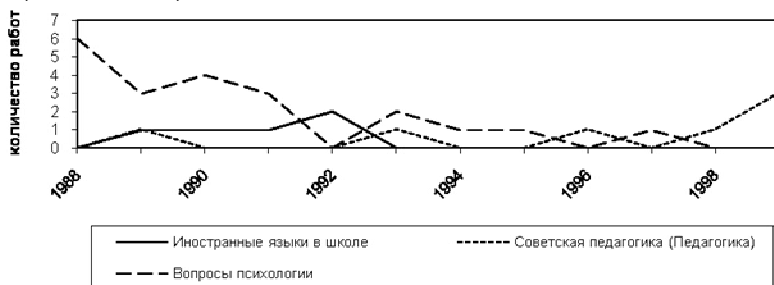


Рис. 10. Распределение исследований в области проблемного обучения в журналах «Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки в школе» в хронологической последовательности (1988—1999 гг.)

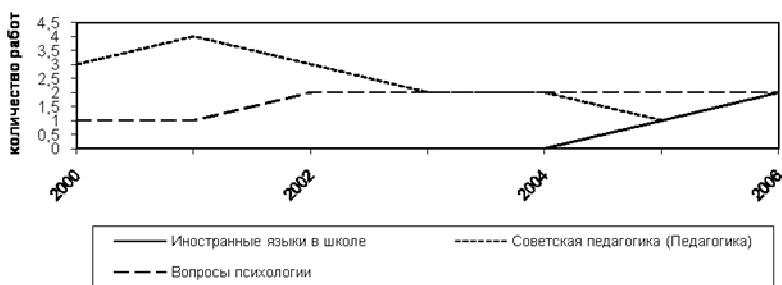


Рис. 10а. Распределение исследований в области проблемного обучения в журналах «Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки в школе» в хронологической последовательности (2000—2006 гг.)

По нашему мнению, тематика вышеназванных журналов может отражать общие тенденции развития теории проблемного обучения, но, к сожалению, в значительной мере определяется научными интересами членов редакционной коллегии этих журналов.

Проблематика исследований по проблемному обучению, опубликованных с 2000 по 2006 гг., представлена в таблице 1а приложения. Тематика статей по проблемному обучению, опубликованных в четырех научных журналах, представлена в таблице 2а приложения.

Подводя итог, можно еще раз отметить наиболее важные моменты:

— 2000—2006 гг. – общий для четырех наук рост числа исследований в среднем за год в 3,93 раза по сравнению с двумя предыдущими периодами – 1988—1999 годы;

— 2002—2004 гг. – один общий пик для четырех наук;

— 2002—2003 гг., 2005—2006 гг. – два общих пика для психологии и методики обучения иностранному языку;

— 2006 г. – подъем для методики обучения иностранному языку (по количеству книг и сборников научных трудов), спад для методики обучения иностранному языку (по количеству диссертаций);

— 2003 г. (середина между 2002—2004 гг.) – наивысший пик исследований по четырем наукам, возможно, связанный с выходом в 2003 году книги А.М.Матюшкина;

— 2003 г. (в период с 2000 по 2006 гг.) – центральный год развития проблемного обучения как метода, что определяется наивысшим пиком исследований в четырех науках;

— 2006 г. (в период с 2000 по 2006 гг.) – переходный год развития теории проблемного обучения – от метода к системе.

Анализ особенностей становления и развития теории проблемного обучения: во-первых, подтверждает идею спиралеобразного развития теории проблемного обучения от подхода к методу и далее системе; во-вторых, фиксирует период развития теории проблемного обучения как метода, с 2000 по 2006 гг., имеющего тенденцию перехода к системе; в-третьих, определяет необходимость рассмотрения базовых понятий, категорий проблемного обучения – проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация. Именно рассмотрению этих понятий, категорий в системе будет посвящена четвертая глава первой части книги.

Глава 4

ОТ ПРОБЛЕМНОСТИ К ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

В данной главе рассматривается главный вопрос – вопрос о жизнеспособности проблемного обучения, т.е. о его судьбе в XXI веке в контексте определения его понятий, категорий.

Как отмечалось ранее, к основным понятиям проблемного обучения относятся: проблемность (уровни проблемности, принципы проблемности и др.), проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация. Види-

мо, *проблемность* как корневая сема всех этих понятий и является первопричиной их многозначности, поскольку каждый автор высвечивает в объекте свои стороны. Для одних ученых проблемная ситуация, как субъективное явление – это состояние умственного напряжения субъекта, специально вызванное с познавательной целью. Для других, как объективное явление – это ситуация, создаваемая преподавателем в учебном процессе. То же мы встречаем и в отношении определений проблемной задачи, проблемы, проблемности, проблематизации. Существенно, что главная «проблема» – неоднозначность, двойственность, тройственность – заключается не в различных определениях этих понятий, а в различии связей, установленных между ними. Как взаимодействуют проблемная ситуация и проблемная задача, что первично, что вторично и т.д.? Для определения этих понятий, категорий необходимо сначала выявить их последовательность; раскрыть содержание понятий через установление существующих между ними связей [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 102—105]. Таким образом, перед нами ряд слов, связанных единым корнем *проблем*:

проблемность,
проблемная ситуация,
проблемная задача,
проблематизация,
проблема.

И все эти понятия, исходя из личностно-деятельностного подхода, существуют во имя развития личности и главная *цель* здесь – развитие человека в ценностном пространстве.

Условием реализации цели является *проблемность*, присущая любому «жизнеспособному» объекту и субъекту, которая может существовать в скрытом и выраженном виде, т.е. быть внутренней и внешней.

Способом создания проблемности является *проблемная ситуация*, фиксирующая момент присвоения субъектом объекта, содержащего проблему.

Средством создания проблемной ситуации может явиться *проблемная задача*, формализованная в текстовых данных.

Механизмом, вскрывающим проблему, является *проблематизация* объекта и субъекта, т.е. процесс вскрытия внутренних и внешних противоречий, присущих объекту, *проблем*.

Единицей процесса является *проблема* – то скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира.

На этой основе нами были построены в виде схем две модели: «Цепочка проблемности» и «Дерево проблемности» (схемы 3, 4).



Схема 3. «Цепочка проблемности»

Исходя из предлагаемого отношения, нами были определены понятия проблемного обучения:

«Проблемность – главное *условие* развития объекта (мир) и субъекта (человек) – может быть рассмотрена как диалектическая категория, рядоположенная с другими, или как главный признак данных категорий в развитии, или главный принцип их действия, деятельности. Или – необходимость действовать.

Проблемная ситуация – способ вскрытия объективно существующей проблемности, выраженной эксплицитно или имплицитно, которая проявляется как психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта.

Проблемная задача – средство создания проблемной ситуации – имеет оболочку, материализованную в ее формулировке (устной или письменной), ориентирована на потребности и возможности субъекта.

Проблематизация – механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности объекта субъектом, материализованной в данной проблемной задаче.

Проблема – противоречие – единица содержания и процесса движения в материальном и идеальном пространстве, порождающая процесс развития мира и человека и порождаемая развитым человеком. Этот процесс непрерывен» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 103—105].

Еще раз подчеркнем, что определения однокоренных понятий может быть дано лишь на основе признания их диалектической связи, взаимозависимости.

Также было отмечено, что есть еще одна особенность в данной модели процесса развития личности: он повторяет структуру деятельности, т.е. имеет те же составляющие: цель (предмет), условие, способ, средство, механизм, единицу. Именно это положение и явилось доказательством существования лично-деятельностной основы проблемного подхода или наоборот – проблемной основы лично-деятельностного подхода к обучению.

Как известно, вопрос о *единице проблемного обучения* является основным в построении психолого-педагогических концепций. Разные подходы к анализу понимания процесса мышления, начинающегося в проблемной ситуации (С.Л.Рубинштейн, А.М.Матюшкин и др.) и представленного как процесс решения

задач (Дж.Дьюи, А.В.Брушлинский), вызвали к жизни разные единицы проблемного обучения: проблемную ситуацию и проблемную задачу.

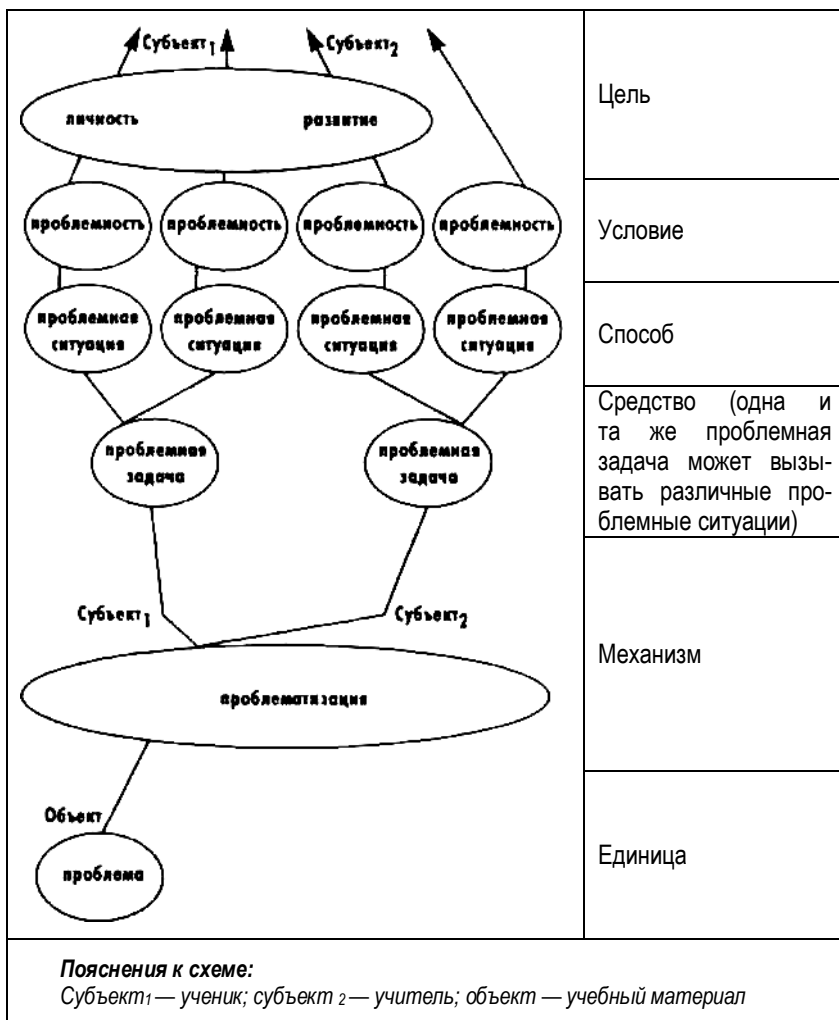


Схема 4. «Дерево проблемности»

В методических работах используются и та и другая единицы обучения, что привело к серьезным разночтениям в «лагере методистов», которые, с одной стороны, говоря об одном и том же явлении, начали использовать разные единицы обучения – проблемную ситуацию и проблемную задачу. С другой сторо-

ны, говоря о разных явлениях, применяли одну и ту же единицу, одно понятие – проблемность.

Ранее нами подчеркивалось: «Если следовать парадигме А.М.Матюшкина и М.И.Махмутова, понимающих проблемную ситуацию как психическое состояние интеллектуального затруднения, а проблемную задачу как материализованную формулировку этой проблемной ситуации, и если транспонировать это на атомно-молекулярный уровень, получим следующую модель: проблемная ситуация – есть молекула, включающая проблемные задачи – атомы, содержащие проблемы-электроны (именно количество электронов на внешнем уровне атома определяет элемент в таблице Менделеева). Сейчас наметился интересный процесс обращения ученых к содержанию проблемного обучения и идее его проблематизации, т.е. вскрытию, проблем, имплицитно или эксплицитно заложенных в этом содержании. Одновременно с этим идет процесс минимизации «клеточки» проблемного обучения, т.е. переход от более крупных единиц к более мелким: проблемная ситуация (А.М.Матюшкин, 1973; М.И.Махмутов, 1975) – проблемная задача (А.В.Брушлинский, 1983; В.Т.Кудрявцев, 1991) – проблема в содержании объекта, вскрываемая в нем на основе механизма проблематизации (Е.В.Ковалевская, 1999).

Видимо, процесс минимизации единицы проблемного обучения не окончен, и, если мы нашли молекулу, атом и электрон проблемного обучения, существует вероятность, что мы сможем когда-нибудь открыть и «нейтрон» проблемного обучения» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 105—106].

Вопрос о единице проблемного обучения – важный вопрос в преподавании иностранного языка, поскольку главным носителем информации в нем является текст – основа содержания проблемного обучения, которое является точкой соприкосновения проблемного и развивающего обучения. Это позволяет приблизиться к пониманию гармонии содержания «что» в «как» формы, поскольку содержание есть «что» в «как» формы [Философский энциклопедический словарь. Под ред. Е.Р.Губского, 1999, с. 422]. Также нами решен вопрос о единице обучения в контексте соотношения проблемного и непроблемного обучения, что является фундаментом для постройки концептуального здания проблемного обучения, в том числе и иностранному языку, лежащего в основе модели обучения, основанной на *трех оппозициях*:

1. *Содержание* объекта – *форма* предъявления объекта. Если содержание всегда проблемно, то форма может быть как проблемной, так и непроблемной.
2. *Объект* (уровень проблемности) – *субъект* (уровень развития личности).
3. *Процесс* – *результат* как формирование развитой личности, которая порождает новый процесс через постановку новых проблем той же развитой личностью. Эти оппозиции помогут упорядочить понятия: подход, метод, тип, система обучения.

Что нам дает рассмотрение *первой оппозиции «содержание/форма»*?

Первая оппозиция помогает в решении вопроса: все ли обучение должно быть проблемным? Или мы противопоставляем проблемное и непроблемное обучение? Или говорим о разумном сочетании проблемного и непроблемного обучения?

Часто отмечалось в литературе, и мы об этом уже говорили, что решение данного вопроса зависит от отношения авторов к природе мышления. Признавая существование репродуктивного и продуктивного, творческого, мышления, мы обозначили пространство действия непроблемного и проблемного обучения, их необходимость и взаимодействие (А.М.Матюшкин, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов). Если мышление только продуктивно, обучение всегда проблемно (Т.В.Кудрявцев, В.Т.Кудрявцев, А.В.Брушлинский). Обычно вопрос о соотношении традиционного и проблемного обучения решался «психологическим» путем, через определение природы мышления.

Вместе с тем, вопрос о взаимоотношении проблемного и непроблемного обучения может быть решен с философских позиций через рассмотрение оппозиции «содержание/форма», т.е. содержание объекта и форма его предъявления. Так мы ранее выдвинули гипотезу: «Исходя из того, что проблемность, как противоречие, присуща каждому жизнеспособному объекту в состоянии развития, предполагаем, что она существует в каждом объекте в выраженном или скрытом виде (например, текст и подтекст). Следовательно, по содержанию обучение всегда проблемно, или содержание обучения всегда проблемно, однако, его проблемное начало не всегда видимо, слышимо, осязаемо. Обратимся к форме. Именно здесь можно найти ответ на поставленный вопрос. Форма представления, презентации данного содержания может быть непроблемной (объяснительно-иллюстративное, информационное, сообщающее обучение) или проблемной» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 107]. Как мы попытались это доказать? В самом деле, маленькие дети часто видят «невидимую» взрослыми проблемность вещей и явлений. Они интуитивно включают механизм проблематизации, следуя диалектике познания. Внимательные родители, взрослые включаются в процесс познания и «распредмечивания» объекта, понимая ребенка. Усталые родители, наоборот, не только сами не включаются, но и исключают свое дитя из великого процесса познания мира, себя в мире. А потом спрашивают учителей, а иногда и врачей: «Почему он у меня такой замкнутый?» Но проблема даже не в этом. Учителя и врачи – это тоже родители, но для других детей. Нужно ли продолжать эту мысль?

Здесь нельзя не вспомнить еще раз замечательные слова С.Л.Рубинштейна: «Ребенок в возрасте вопросов, когда впервые в нем пробуждается пытливая мысль, задумывающаяся над явлениями неведомого мира, ярче и очевиднее говорит о том, что человек по-настоящему – это больше мыслитель, чем иной ученый» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 460].

Когда на уроке преподаватель проблемное по природе содержание объясняет и иллюстрирует, не видя его проблемности (в случае имплицитной про-

блемности), мы говорим об объяснительно-иллюстративном обучении по форме, так возникает первая ситуация. Это в какой-то мере допустимо, поскольку проблемность скрыта, а личные качества учителя не тяготеют к ней. Учитель скрывает проблемность «бессознательно». Лишь только мы включаем механизм проблематизации, обучение становится проблемным и по содержанию, и по форме.

Может иметь место, как нами отмечалось ранее, и вторая ситуация: «Проблемность содержания может быть выражена эксплицитно. Например: явно проблемный текст; или, если говорить об иностранных языках, в британских учебниках времена Present Indefinite и Present Perfect даются не отдельно, а в «стыке» – здесь противоречие выражено: в обоих случаях – Present, а в переводе в одном случае настоящее, в другом – прошедшее время. Преподаватель, сообщая информацию в непроблемной форме, не видит или замалчивает проблемы в тексте, объясняет изолированно Present Perfect, чтобы, по его мнению, облегчить усвоение одного из самых трудных времен в английском языке для русскоговорящих. Здесь учитель сознательно скрывает проблемность. Именно это может стать причиной межличностного конфликта ученик–учитель в том случае, если ученик ощущает проблемность, а учитель – нет» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 108]. Часто многие учителя говорят, что современные дети не хотят учиться, однако, это не так. Действительно, современные дети получают много информации по различным каналам: телевидение, радио, видео, компьютер, Интернет. Но они хотят не столько получать информацию, сколько учиться способами ее применения, «...проникновения в природу вещей и явлений, присваивать существующий мир и находить себя в этом мире через осознание и преодоление его внутренних противоречий» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 108].

Но если учитель любит и понимает ребенка, как мы отмечали, возникает и третья ситуация. А именно – содержание учебника с низким уровнем проблемности учитель может проблематизировать и за счет проблемной формы представления этого содержания вместе со своими учениками моделировать на уроке процесс диалектического познания мира. Здесь «...учитель и ученик взаимодействуют через осознание проблем, формулировку учебных задач, создание на этой основе проблемных ситуаций с целью поддержания проблемности как главного условия развития, той питательной среды, которая «вращивает» человека в поле ценностей» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 108].

Итак, решая вопрос о соотношении проблемного и непроблемного обучения, мы рассмотрели оппозицию содержание / форма. Если содержание всегда проблемно (проблемность может быть явной и скрытой), то форма может быть непроблемной (объяснительно-иллюстративное обучение) или проблемной (проблемное обучение). Если и содержание (содержание) и форма (методы) обучения проблемны, мы можем говорить о проблемном обучении как о типе или системе. Если нет, мы говорим о подходе или методе обучения.

С целью доказательства данного положения мы обратились ко *второй оппозиции «объект/субъект»*. Итак, что нам дал анализ дихотомии объект/субъект? Какие вопросы помог решить? Какие новые проблемы вскрыть?

Общепризнано, что проблемное обучение отличается от проблемного не только целеполаганием, но и способом его организации. Если проблемное обучение имеет субъектно-объектную организационную структуру: объект₁ (учебный материал), объект₂ (ученик), субъект (учитель), – то проблемное обучение основано на субъектно-субъектной структуре: объект (учебный материал), субъект₁ (ученик), субъект₂ (учитель). Как известно, такое понимание структуры процесса обучения подчеркивает активную роль ученика, не только решающего проблемные задачи под руководством преподавателя, но и ставящего подобные задачи в учебном процессе сначала вместе с преподавателем, потом самостоятельно. Эти положения и определяют, по мнению большинства ученых, уровни проблемности в обучении.

Вместе с тем в практической разработке данной схемы большинством авторов делается акцент на уровнях проблемности для ученика, с точки зрения развития действия (по А.М.Матюшкину), т.е. с точки зрения уровня активности ученика в постановке и решении задач. К сожалению, в уровне концепции речь не идет о развитии преподавателя. Но ведь проблемность как процесс изменяет, развивает, совершенствует ученика, значит, этот процесс не может оставить без изменения учителя. Таким образом, мы можем говорить и об уровнях проблемности в обучении для субъекта₂, т.е. для учителя. Здесь были выделены три основных уровня: 1) учитель ставит перед учеником проблемные задачи из учебника и решает их вместе с ним; 2) учитель частично сам разрабатывает задачи с учетом познавательных-коммуникативных потребностей и возможностей своих учеников; 3) учитель становится автором учебников, построенных на системе проблемных задач.

Однако эта мысль не была нова, она была высказана нами ранее [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 78—82]. Теперь ее нужно практически применить, т.е. материализовать в учебных комплексах.

Что же еще можно сказать по поводу организационной структуры проблемного обучения: объект (учебный материал), субъект₁ (ученик), субъект₂ (учитель)? Так нами было отмечено: «Если исходить из высказанной нами мысли о том, что каждый жизнеспособный объект содержит проблемное начало, выраженную или невыраженную внешне проблемность, некий импульс или потенциальную энергию, то данный объект может в силу перечисленных свойств становиться субъектом, т.е. влиять на субъект₁ и субъект₂ в зависимости от скрытой в нем *внутренней* энергии или проблемности. Это положение очень трудно доказать, поскольку оно связано с идеей соотношения понятий «материальное/идеальное».

Человеческая мысль, материализованная в тексте, отражающем информационные потоки, в которых мы живем, может повлиять на субъект, изменить его

состояние, а значит, в какой-то мере оказаться субъектом³ по отношению к субъекту¹ и субъекту²» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 110].

Действительно, в первом случае ученик из объекта образовательного процесса превратился в активный субъект. Во втором случае объект изучения стал субъектом, активно воздействующим на субъект¹ и субъект². Как может быть использовано данное положение? В поисках ответа на поставленный вопрос мы пришли к следующему выводу: «Активная изменяющая сила продуктов человеческой мысли, создающих информационные потоки, воздействует на наших детей, выходя далеко за рамки образовательного процесса. Если создается «разумное, доброе, вечное», то идет активный, осознанный глубинный процесс проблемного обучения с видением, пониманием, вскрытием, решением проблем.

Если продуцируется «не-разумное», «не-доброе» и, к счастью, «не-вечное» в рамках репродуктивного потребительского процесса принятия временных ценностей и идеалов информационно-технократического общества, то имеет место регресс в образовании и обществе.

Именно поэтому, говоря, в частности, о проблемном обучении, мы выделяем трехсубъектную структуру организации обучения: субъект³ (текст, носитель информации), субъект¹ (ученик), субъект² (учитель)» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 110].

Таким образом, мы рассмотрели значение двух оппозиций: содержание/форма и объект/субъект, осознание которых позволило нам ответить на поставленные вопросы.

Что нам дало рассмотрение *третьей оппозиции «процесс/результат»?*

Нами была предпринята попытка вскрыть эту дихотомию, сопоставляя объект и субъект. Мы пояснили сказанное так: «В случае недооценки субъектного (активного, активизирующего) начала объекта, в качестве которого может выступать текст как носитель информации, как продукт чьей-то мысли, можно получить в процессе образования личность, развитую интеллектуально и хорошо владеющую своей специальностью, но неправильно ориентированную в поле ценностей.

Если главный результат обучения, его главная цель есть развитие ценностно-ориентированной личности нового тысячелетия, то этот результат может быть достигнут только в процессе решения этой личностью мыслительных, духовно-ценностных задач.

С другой стороны, личность как результат ее формирования в ценностном пространстве, развившись, вскрывает новые проблемы, включая их в процесс познания мира, себя, себя в этом мире. Существенно, что цель проблемного обучения большинством авторов определена как формирование творческого продуктивного мышления, творческой деятельности и творческого человека как продукта этого мышления и деятельности. Продуктивное мышление значит мышление, ведущее к созданию нового. Но новое может быть как с доминантой «плюс», так и с доминантой «минус». К сожалению, определяя проблемное обу-

чение в отношении развитого мышления ученика, не всегда говорят о развитии его души» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 111].

Еще в 1999 г. мы говорили о том, что природа мышления русского человека не картезианская. Не всегда разум и материальное есть начало всех начал. Душа, или некоторая форма «духовного мышления», предопределяет нас в этом мире. Мы единственные из европейцев говорим «душевнобольной», в то время как для европейцев это «человек, потерявший разум» [Ковалевская Е.В., 1999б]. Поэтому, если замена духовных ценностей на материальные для любого общества не является полезной, то для России она губительна.

Четыре десятилетия шли споры о сущности непроблемного и проблемного обучения, создавались методики проблемного обучения, удалось добиться успехов в развитии интеллекта наших детей, стали говорить об интеллектуальных «новообразованиях». В новом тысячелетии, как это уже отмечалось, право на существование должен получить проблемно-аксиологический подход в образовании, при котором мысль вступает в контакт с душой. У нас говорят: «Думает сердцем». Так, мы предположили, что «...определять проблемное обучение следует как систему обучения, построенную на проблемных ситуациях (информационная, коммуникативная, духовная модель), нацеленную на интеллектуальное развитие личности в духовном ценностном пространстве» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 111].

В этой связи всегда уместно вспомнить высказывание С.Л.Рубинштейна из дневника ученого, названного им «Строки, написанные сердцем»: «Чем больше у человека власти, внешней силы, тем губительнее отсутствие у него внутренней силы, силы душевной, духовной, делающей человека великодушным (и притом именно духовной, душевной, а не просто и не только интеллектуальной)» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 461]. Столь понятное нам выражение «большой души человек» не имеет подобного смыслового аналога в европейских языках.

В чем же заключается проблемное обучение, в частности, обучение иностранным языкам? Мы попытались ответить на этот вопрос в 2000 г., анализируя *три оппозиции: содержание/форма, объект/субъект, процесс/результат*. Цель обучения в целом и иностранному языку как предмету нашего исследования в частности – развитие личности в информационно-ценностном пространстве. Язык – это средство познания и интерпретации мира. Речь – способ обмена информацией в ходе общения между людьми. Мышление и душа – это процесс «распредмечивания» и «опредмечивания» материальных и идеальных ценностей. Поэтому форма и содержание проблемного обучения иностранному языку были ранее представлены [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 112] в таблице 5.

Форма и содержание проблемного обучения иностранному языку

Проблемность. Природа противоречия	Проблемная ситуация (доминанта неизвестного)	Проблемная задача	Проблематизация	Проблема
Сравнение	Средство (язык)	Познаватель- лингвистическая	Сравнение языковых единиц	Языковая (язык)
Преграда (препятствие)	Способ (речь)	Познаватель- коммуникативная	Преграда на пути достижения цели и варьирование неизвестных ком- понентов	Коммуника- тивная (общение)
Конфликт (противостояние)	Предмет (мысль)	Духовно- познавательная (личностно- ценностная)	Ценностное противостояние	Духовная. Вечные про- блемы добра и зла (душа)

Важным моментом явилось признание того, что «... с ростом уровня проблемности углубляется степень познания, а горизонт остается все так же далек; значит, суть бытия не в постижении истины в последней инстанции, а в постоянном развитии, в движении к этому горизонту» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 113].

Известно, что, по мнению С.Л. Рубинштейна, «...познание не есть отображение или "копия", повторение бытия, а восприятие и творчество» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 457]. Мы также предположили, что, если иностранный язык и культура есть часть бытия, то их познание должно идти тем же путем, через восприятие, присвоение и творчество. Перенеся эту последовательность на процесс изучения иностранного языка в контексте проблемного обучения, всегда моделирующего процесс познания, мы раскрыли *три основных этапа усвоения или «освоения» иностранного языка – восприятие, присвоение, творчество.*

Поэтому суть проблемно-ценностной методики изучения (а не обучения или преподавания) иностранного языка мы увидели в самой диалектике познания, в движении от репродуктивного к продуктивному. И, следовательно, весь процесс был нами представлен с помощью трехступенчатой модели:

1. Презентация учителем и восприятие учеником познаваемого объекта – первый уровень.
2. Присвоение учеником познаваемого объекта через создание учителем проблемных ситуаций на основе системы проблемных задач – второй уровень.
3. Творчество ученика и учителя в создании новых объектов познания – третий, высший уровень по созданию нового в мыслях и душе» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 113].

Так, нам удалось проследить этапы становления проблемного обучения: метод активизации, исследовательский метод, собственно проблемное обучение. Анализ спиралеобразного развития теории проблемного обучения как подхода, метода, системы, с одной стороны, показал неоднородность проблемного обучения как сложного педагогического явления, с другой стороны, раскрыл его постоянную характеристику – проблемность.

Это, в свою очередь, позволило рассмотреть систему взаимосвязанных понятий проблемного обучения в контексте личностно-деятельностного подхода: проблемность как условие развития личности, проблемная ситуация как способ вскрытия проблемности, проблемная задача как средство создания проблемной ситуации, проблематизация как механизм вскрытия проблемы, проблема как единица обучения, воспитания, развития личности.

Рассмотрение всей понятийной цепи от «проблемности» как условия, среды развития человека в поле ценностей до «проблематизации» как механизма, создающего и поддерживающего проблемность – позволил нам сделать несколько прогнозов в отношении прогнозов развития теории проблемного обучения. Сбылись ли эти прогнозы? Да, сбылись, о чем свидетельствуют данные, представленные в третьей главе первой части книги.

Возникает, однако, вопрос: *проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация – это понятия или категории?* Для ответа на данный вопрос, во-первых, необходимо определить: Что такое «понятие» и что такое «категория»? Как они связаны между собой? Может ли понятие переходить в разряд категории?

В соответствии и со словарным определением: «Понятие – форма мысли, обобщенно отражающая предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств» [Новейший философский словарь, 1998, с. 533]. По словарному определению: «Категория... – предельное общее понятие. Образуется как последний результат отвлечения (абстрагирования) от предметов их особых признаков» [там же, с. 310]. Кроме того, как отмечается в словаре: «Понятие закрепляется в слове... В понятии различают содержание и объем. Содержание понятия – это совокупность признаков, по которым предметы обобщаются в понятии. Объем понятия – множество (класс) обобщаемых в понятии предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 207].

Исходя из вышеперечисленных определений, можно ответить на поставленные вопросы: во-первых, если понятие – это слово как форма мысли, то категория – это предельное общее понятие; во-вторых, если категория – это предельное 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).

Кроме того, высказанные в этой главе положения, в первую очередь, связанные с определением содержания понятий, категорий проблемного обучения – проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация – раскрываются во второй части книги авторами диссертационных исследований по проблемному обучению. Необходимо отметить, что «проблемность», «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблема», «проблематизация» могут трактоваться авторами и как понятия, и как категории, в соответствии с мнением о том, что «понятие» переходит в «кате­го­рию» по мере накопления, расширения, углубления, систематизации научного знания. При этом переход «понятия» в «кате­го­рию» определяется не только накоплением и расширением, но, в большей степени, углублением и систематизацией научного знания, в том числе рассмотрением данного понятия во взаимосвязи с другими базовыми понятиями проблемного обучения. Вместе с тем, все зависит как от объективного развития научного знания, с одной стороны, так и от субъективного отношения автора к данному научному знанию, с другой. Поэтому, во второй части книги: во-первых, в разных главах проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация могут называться и понятиями, и категориями; во-вторых, могут встречаться повторы, которые неизбежны по причине рассмотрения вышеназванных понятий, категорий во взаимосвязи; в-третьих, может иметь место субъективный авторский взгляд.

Возможно также станет понятно, почему вторая часть книги называется «Лингво-педагогические категории проблемного обучения» и содержит, как нам кажется, интересные мысли, ранее отраженные в диссертационных исследованиях. *Какие категории проблемного обучения рассматриваются? Как они определяются, с позиции объекта и субъекта? Как они связаны между собой? Каковы их место и роль в проблемном обучении? Как они создаются и реализуются в обучении, воспитании и развитии личности? В чем состоит специфика рассмотрения этих понятий, категорий: в историко-философском, психолого-педагогическом, лингво-психологическом и лингво-педагогическом аспектах?* Если Вас интересуют ответы на поставленные вопросы, продолжайте читать, перелистывайте страницу и открывайте вторую часть книги.

Часть II

ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Глава 1

ПРОБЛЕМНОСТЬ КАК ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Как известно, изучение иностранного языка, являющегося и целью, и средством обучения, воспитания и развития личности обучающихся, построение новой картины мира, отраженной в иностранном языке, обуславливает, с одной стороны, «гиперпроблемность» учебного процесса, с другой стороны, актуальность проблемного обучения иностранным языкам.

Однако, как отмечает Е.В.Ковалевская, использование проблемности в преподавании иностранного языка не всегда является системным. Для того чтобы изучить обучающий, воспитательный и развивающий потенциал проблемности, проведем анализ данного понятия с позиции различных наук, что позволит не только выявить причины недостаточного применения проблемности, но и наметить возможные пути ее реализации в единстве обучения, воспитания и развития творческой личности.

Отметим, что в силу того, что понятие проблемности не является методологически и системно разработанной категорией, анализ будет проводиться по концепциям авторов. Кроме того, считаем возможным представить структуру анализа в формате следующих блоков: *проблемность в историко-философском контексте; проблемность в психолого-педагогическом контексте; проблемность в лингво-психологическом и лингво-педагогическом контекстах.*

Проблемность на современном этапе развития теории проблемного обучения в контексте его целей, содержания обучения и организации учебного процесса исследуется, вслед за С.Л.Рубинштейном, такими учеными как А.В.Брушлинский, В.И.Загвязинский, И.А.Зимняя, Т.А.Ильина, Е.В.Ковалевская, В.Т.Кудрявцев, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.

Какие же вопросы изучают авторы? Попытаемся проанализировать состояние проблемы. Рассмотрение проблемности в работах исследователей связано в основном со следующими вопросами: Каковы истоки и природа проблемности? Исходя из чего и как трактуют и определяют авторы данное понятие? Какие способы вскрытия и реализации проблемности в учебном процессе видят авторы? Что входит в классификацию проблемности, и как

ее рассматривают авторы? Какое место отводится проблемности в учебном процессе, какова ее роль и функции?

Сравнительный анализ позиций ученых по указанным вопросам позволит определить сходства и различия в их точках зрения, что явится основанием для выявления как основных подходов к рассмотрению проблемного обучения, так и существенной характеристики проблемности как категории проблемного обучения.

1.1 Проблемность в историко-философском контексте

Итак, каковы истоки и природа проблемности? Полагаем, что для определения природы проблемности сначала необходимо обоснование проблемности в историко-философском контексте. Так, С.Л.Рубинштейн считает проблемность неотъемлемой чертой познания, что, в свою очередь, является основой мыслительной деятельности субъекта. Ученый пишет: «Бесконечность взаимосвязанности всего сущего образует онтологическую основу проблемности познания, а в проблемности познания берет свое начало мышление...» [Рубинштейн С.Л., 1958, с. 14]. Таким образом, С.Л.Рубинштейн подчеркивает объективную обусловленность проблемности определенными свойствами действительности, которую он рассматривал в отношении к познанию, включая в процесс познания бытия с его бесконечными определениями субъекта с его ограниченными возможностями.

Рассматривая взаимоотношения человека с бытием, которое выступает как «мир», соотносимый с человеком как его частью, продуктом его развития, С.Л.Рубинштейн подчеркивает в этой связи: «Проблематичность бытия в целом необходимо влечет за собой или включает в себя проблематичность и самого человека» [Рубинштейн С.Л., 2003, с. 348]. Проблемы познания выступают не изолировано от отношения человека к бытию, поэтому проблемность бытия проявляет все свои характеристики только через включение в него субъекта, который преобразует этим объективный мир, изменяясь при этом сам. Действия же человека, преобразующего наличное бытие, наличную ситуацию, порождены как ситуацией самой по себе, так и соотношением с потребностями человека. Так, С.Л.Рубинштейн пишет: «Значит, в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен. Ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия. Всякая ситуация по самому существу своему проблемна. Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а сама ситуация есть становление» [там же, с. 357]. Причем становление, по С.Л.Рубинштейну, есть сначала нахождение в ситуации, а затем выход за пределы этой ситуации в сознании и действии. Субъект своими действиями непрерывно изменяет ситуацию, в которой находится, тем самым непрерывно выходит за пределы самого себя, т.е. изменяется сам, что является источником новых, дальнейших изменений ситуации [там же, с. 360].

В этой связи С.Л.Рубинштейн изучает свойственное проблемной ситуации соотношение имплицитного и эксплицитного, заданного и непосредственно дан-

ного в проблемной ситуации, что составляет диалектическую взаимосвязь, обуславливающую движение мысли. В контексте чего С.Л.Рубинштейн отмечает: «Проблемность любой ситуации заключается во включении в ситуацию чего-то, что дано имплицитно, не будучи дано эксплицитно (это и есть бесконечный «выход» ее за свои пределы), включение в бесконечность бытия, в бесконечную систему взаимосвязей и взаимодействий» [там же, с. 375]. Методика же выявления внутренних условий мышления, познания объекта, по мнению С.Л.Рубинштейна, совпадает с общим методом объективного познания субъекта и субъективного. Ход мысли, ход познания, как известно, идет от имплицитно данного «к выявлению, эксплицитному формулированию, «полаганию» того, что имплицитно заключено на предыдущей ступени» [там же, с. 340].

Отметим, что *воспитательный потенциал проблемности* являлся неотъемлемой частью рассмотрения личности С.Л.Рубинштейном, для которого имманентно представлял целостность как сам человек, так и процесс образования в совокупности обучения, воспитания и развития личности обучающегося. Причем проблемность являлась необходимым условием, в том числе, и воспитания, поскольку, как отмечалось выше, проявление проблемности возможно лишь при активном взаимодействии самого субъекта с действительностью. Тем более если речь идет о воспитании личности, где многое зависит от самого человека, поскольку лишь «труд души» позволит совершить нравственный поступок. Так, ученый подчеркивает: «Обучая, мы воспитываем, воспитывая, мы обучаем» [Цит. по: Зимняя И.А., 1999в, с. 27]. Поэтому вышеизложенные положения С.Л.Рубинштейна о проблемности и процессе мышления в проблемной ситуации отражаются также и в «смысловом анализе человеческого поведения», который выступает как «путь раскрытия его духовной жизни для определения того, что для человека значимо, как происходит изменение акцентов, переоценка ценностей – всего, что составляет историю душевной, духовной жизни человека» [Рубинштейн С.Л., 1997, с. 379]. Духовная жизнь человека в этом контексте выступает, прежде всего, по мнению С.Л.Рубинштейна, «как «переоценка ценностей», переосмысливание жизни, истолкование, новые акценты, переакцентирование, переинтонирование» [там же, с. 379]. Причем в стремлении к идеалу, т.е. к реализации всех потенциалов человека в его отношении к миру и другим людям, существенны не только прошлые достижения, но «проблемность, удивительность бытия, мир как чудесный мир, и малость и величие в нем человека» [там же, с. 381].

Таким образом, противоречивость действительности отражается в противоречиях морали. В связи с чем возникает проблема «строительства» человека, что «составляет специальную задачу морального воспитания» [там же, с. 386]. При этом С.Л.Рубинштейн отмечает необходимость самовоспитания, поскольку: «Всякая эффективная воспитательная работа имеет своим внутренним условием собственную нравственную работу воспитуемого, которая, естественно, заывается в каждом сколько-нибудь вдумчивом и чутком человеке вокруг соб-

ственных поступков – того, как наши поступки сказываются на других людях и поступки других людей – на нас самих. Успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии ее стимулировать и направить. В этом – главное» [там же, с. 298].

Подчеркивая противоречивость, проблемность бытия, вследствие чего его незавершенность, Г.С.Батищев также показывает активную творческую природу человека. Ученый пишет: «Он постигает мир как раскрываемый деятельностью в его динамичности, как «открытый», диалектически противоречивый процесс, т.е. не как завершенную и замкнутую в ее субстанциональности систему «данностей», а как мир проблем, решая которые, человек одновременно и наследует, и «достраивает» субстанциональность природы в творимой им истории культуры» [Батищев Г.С., 1969, с. 81].

Отмечая, вслед за С.Л.Рубинштейном, что «проблемность – это свойство самой действительности» [Славская К.А., 1967, с. 68], К.А.Славская подчеркивает, что эта проблемность проявляется лишь в самой деятельности субъекта, проблемность мышления эксплицирует проблемность бытия. Автор при этом пишет: «Развитие мышления осуществляется лишь в ходе мыслительной деятельности. Чтобы научиться мыслить, нужно мыслить» [там же, с. 200]. Показывая, что мыслительный процесс осуществляется как взаимодействие субъекта и объекта, человека и познаваемой им проблемной ситуации, К.А.Славская отмечает: «Мышление изменяет первоначальную постановку проблемы, а эта измененная проблема толкает дальше движение нашей мысли, вызывает новые вопросы, новые предположения и т.д.» [там же, с. 70—71].

Таким образом, рассмотрение *историко-философских оснований и природы проблемности* позволяет перейти к анализу данного понятия в трудах современных ученых, что даст возможность более глубокого изучения и понимания не только этого понятия, но и проблемного обучения во взаимосвязи и взаимодействии всех его категорий.

1.2. Проблемность в психолого-педагогическом контексте

Кто разрабатывает идеи проблемности в психологии, педагогике? Какие вопросы интересуют авторов? Найдены ли ответы на следующие вопросы: Каковы истоки и природа проблемности? Есть ли единое определение проблемности? Каковы способы создания проблемности? Какие уровни и виды проблемности существуют? Каковы место и роль проблемности в проблемном обучении? В чем заключается воспитательный потенциал проблемного обучения? Итак, рассмотрим данные вопросы в психолого-педагогическом контексте.

Не останавливаясь специально на анализе *истоков и природы проблемности*, Т.В.Кудрявцев предлагает понимание данного понятия в контексте изучения природы проблемной ситуации и мышления, что позволяет сделать вывод,

что основанием проблемности в обучении для ученого являются законы психологии мышления. При этом автор не дает развернутого *определения проблемности*. Однако, рассматривая процесс активизации учебного процесса и подчеркивая, что он должен моделировать некоторые существенные черты процесса продуктивного, творческого мышления, Т.В.Кудрявцев пишет: «Необходимо перенести ... принцип проблемности из психологии мышления в психологию обучения. Он должен рассматриваться в обучении как один из важнейших психолого-дидактических принципов обучения» [Кудрявцев Т.В., 1975, с. 280]. Таким образом, проблемность является для Т.В.Кудрявцева психолого-дидактическим принципом обучения.

Анализируя *уровни проблемности* в проблемном обучении, Т.В.Кудрявцев выделяет последовательность нарастания сложности проблем и доступность разрешения проблемных ситуаций по отношению к тем или иным возрастным ступеням. В связи с этим автор пишет: «В зависимости от целей усвоения, сложности учебного материала, возраста и степени подготовки учащихся, бюджета времени и т.д. целесообразно использовать разные уровни проблемного обучения» [Кудрявцев Т.В., 1973, с. 17]. Таким образом, Т.В.Кудрявцев выделяет следующие уровни проблемного обучения: «Первый уровень заключается в проблемном изложении учебного материала. Второй уровень достигается тогда, когда преподаватель сам создает (организует) проблемную ситуацию, а учащиеся вместе с ним включаются в их разрешение. Третий уровень имеет место в тех случаях, когда проблемная ситуация лишь создается преподавателем, разрешение же ее происходит в ходе самостоятельной деятельности учащихся. Четвертый уровень проявляется тогда, когда происходит «усмотрение» проблемы самими учащимися на основе представленных преподавателем неупорядоченных данных» [Кудрявцев Т.В., 1975, с. 282—283]. При этом автор подчеркивает, что проблемное обучение формирует особый стиль умственной деятельности, который детерминирует не только умение субъекта решать проблемы, но и видеть новые проблемы. Следовательно, основанием выделения уровней проблемности в обучении для Т.В.Кудрявцева является степень мыслительной самостоятельности обучающихся. Данное основание отражается в уровневой иерархии проблемности Т.В.Кудрявцева, которая послужила в дальнейшем исходным положением для построения уровней проблемности в учебном процессе для целого ряда исследователей.

Рассматривая *место и роль проблемности* с учетом условий ее использования и этапов обучения, Т.В.Кудрявцев отмечает, что «введение отдельных элементов проблемности в изложение» [Кудрявцев Т.В., 1973, с. 17] возможно на начальных этапах обучения. Ученый полагает, что надо как можно раньше вводить элементы проблемности в учебно-педагогический процесс, «всемерно использовать проблемное изложение материала ..., постепенно переходя к высшим уровням собственно проблемного обучения» [там же, с. 18]. При этом, анализируя взаимоотношение уровней проблемного обучения (в терминологии

Т.В.Кудрявцева) и ступеней обучения, автор подчеркивает, что «...использование принципа проблемности в обучении предполагает определенный уровень знаний и сформированности способов решения задач» [там же, с. 17]. В связи с этим Т.В.Кудрявцев показывает взаимосвязь наличного уровня развития мышления, уровня знаний и умения разрешать проблемы и двигаться дальше, поскольку «сама система приобретенных знаний, умений и навыков отражает до известной степени и способы, методы их приобретения» [там же, с. 17—18], поскольку у обучающихся отрабатывается определенный стиль умственной деятельности.

Выявляя соотношение проблемных и непроблемных заданий, Т.В.Кудрявцев отмечает, что выполнение любого исполнительского задания должно быть подчинено целям реализации принципа проблемности. Автор уточняет: «Это значит, что моменты усвоения готовых знаний, действий по образцу и т.п. включаются в контекст решения более широкой проблемно-познавательной задачи» [там же, с. 14]. Т.В.Кудрявцев подчеркивает при этом: «Итак, реализация принципа проблемности – насущная задача обучения» [там же, с. 14].

Важно отметить, что Т.В.Кудрявцев показывает также результат процесса обучения. Так, подчеркивая, что проблемное обучение направлено на расширение границ познавательной мыслительной деятельности и формирование интеллектуальных способностей, Т.В.Кудрявцев пишет: «Использование принципа проблемности при конструировании учебно-педагогического процесса имеет одним из ценных своих результатов формирование самостоятельного, продуктивного мышления, приучает к поиску, творчеству» [там же, с. 14].

Таким образом, Т.В.Кудрявцев отмечает как этапы, когда возможно применение проблемного обучения, так и уровни, а также роль проблемности в обучении, ее результирующую составляющую. Ученый специально не рассматривает *воспитательный потенциал* проблемного обучения, однако выявляет положительное влияние проблемности на развитие некоторых личностных свойств личности обучающихся, у которых «активная, поисковая деятельность ... вызывает рост интересов к учению, формирует его мотивы и способствует, в конечном счете, воспитанию познавательного отношения к действительности» [там же, с. 27].

А.М.Матюшкин трактует *природу и основание проблемности* следующим образом. Критикуя Дж.Дьюи за прагматическое представление о мышлении, приведшее его к эмпирическому воспроизведению в обучении истории общества и науки, А.М.Матюшкин отмечает, что для того чтобы правильно оценить значение и смысл принципа проблемности в обучении, необходимо отделить его от ошибочной попытки реализовать в обучении принцип проблемности в форме воспроизведения истории науки и общества. Автор показывает, что принцип проблемности в обучении «имеет своим основанием психологические законы мышления и может быть реализован на их основе без воспроизведения истории открытий в обучении» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 228]. Таким образом,

основанием принципа проблемности в обучении, по А.М.Матюшкину, являются психологические законы мышления, поэтому действие этого принципа осуществляется на основе законов психологии.

Давая *определение проблемности* в контексте рассмотрения становления действия, А.М.Матюшкин отмечает, что основной формой открытия новых способов действий и новых знаний является решение проблем, за которым закономерно следует закрепление знаний или тренировка действия. Исходя из чего, автор полагает, что проблемное обучение в данном контексте является лишь одним из типов и одним из этапов обучения. В этой связи А.М.Матюшкин отмечает, что в этом смысле проблемность в обучении должна быть понята, прежде всего «не как организационная форма обучения, но как этап в процессе становления действия, психологическая закономерность в процессе усвоения знаний» [Матюшкин А.М., 1973а, с. 231].

Изучая *возникновение проблемности* в контексте возникновения проблемной ситуации, А.М.Матюшкин пишет: «Проблемная ситуация возникает перед учащимися в результате постановки такого задания, которое вызывает необходимость и потребность в новом знании. Это должно быть реальное задание – практическое или теоретическое, а не указание учителя о том, что оно проблемно. Разговоры о проблемности и необходимости мышления и творчества на уроке создают лишь видимость проблемности. На самом деле в этих случаях перед учащимися не возникает проблемная ситуация» [там же, с. 249]. При этом, отмечая необходимость присвоения проблемной ситуации, автор подчеркивает: «Вне реальной деятельности учащегося нельзя создать ни одной проблемной ситуации. Проблемная ситуация составляет состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения учебного задания, а не само это задание» [там же, с. 249].

Анализируя *уровни проблемности* в обучении, А.М.Матюшкин рассматривает их в контексте классификации проблемных ситуаций, включающей три основания: тип неизвестного в структуре действия (плоскость действия), генетический уровень развития действия (генетическая плоскость), творческие возможности субъекта (плоскость трудностей). Выделение плоскости трудностей, а именно степени трудности подлежащего усвоению (открываемого) неизвестного, может прямо соотноситься с уровнями проблемности (степень проблемности, в терминологии автора). Главным показателем степени трудности выступает степень обобщенности раскрываемого неизвестного. При этом А.М.Матюшкин пишет: «Показатель обобщения становится, таким образом, и показателем проблемной ситуации, и показателем, характеризующим возможности учащегося к усвоению нового, неизвестного» [Матюшкин А.М., 1972, с. 33]. Выделение плоскости трудностей, по мнению ученого, «позволяет ставить вопрос о возможностях измерения степени проблемности учебных заданий, составляющей трудность проблемной ситуации для различных учащихся» [там же, с. 41]. При этом плоскость трудностей проблемной ситуации характеризует «степень рас-

согласования между ранее усвоенными и подлежащими усвоению знаниями в зависимости от творческих способностей субъекта» [там же, с. 41]. Степень трудности проблемной ситуации должна соответствовать не только достигнутому учеником уровню знаний и действий, но и интеллектуальным возможностям учащихся. Так, А.М.Матюшкин отмечает: «Ни слишком легкие, ни слишком трудные проблемные ситуации не смогут обеспечить оптимальных условий процесса усвоения и особенно оптимальных условий интеллектуального развития учащихся в процессе обучения» [там же, с. 36]. Важно также отметить, что автором подчеркивается необходимость «движения» по шкале уровня проблемности, которое связано «с интенсификацией процесса взаимодействия обучаемого с ПС (увеличением психической «нагрузки»), повышением его интереса, активности, творческой самостоятельности в рамках групповых форм обучения, когда его предметом является общение (отношение субъекта к объекту обучения замещается отношением к субъекту общения по поводу объекта)» [Матюшкин А.М., Понукалин А.А. 1988, с. 82].

Таким образом, на основе классификации проблемных ситуаций А.М.Матюшкина возможно создание проблемных ситуаций различного уровня проблемности в соответствии с типом неизвестного, этапом развития действия и творческими возможностями обучающихся.

Рассматривая *место и роль проблемности* в контексте разрешения проблемной ситуации, А.М.Матюшкин отмечает, что по мере трансформации проблемной ситуации от начальной проблемы до конечного решения «происходит трансформация самого учащегося, его знаний, продвижение учащегося на новый этап в своем развитии» [Матюшкин А.М., 1973а, с. 237]. При решении проблемы происходит не только усвоение новых знаний и действий, оно составляет «микростап в его развитии». Ученый пишет по этому поводу: «*Принцип проблемности* в обучении соответствует не только условиям усвоения знаний и действий, т.е. условиям обучения, он совпадает с *главными условиями, вызывающими и определяющими развитие учащегося*» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 237]. Обучение и развитие – это один единый процесс, определяемый теми условиями, которые создаются благодаря различным методам обучения.

Кроме того, важным дополнением в рассмотрении проблемного обучения на современном этапе является изучение А.М.Матюшкиным диалогического принципа в обучении при исследовании диалогической «модели» мышления. Данное положение составляет, по мнению автора, принципиальное дополнение к ранее сформулированным условиям проблемного обучения и может рассматриваться «как реализация диалогического принципа в обучении» [Матюшкин А.М., 2003б, с. 5]. Так, А.М.Матюшкин пишет: «При реализации диалогического принципа в исследовании и воспитании познавательной активности, звено, следующее за нахождением решения, включено как необходимое в структуру мыслительного акта. Оно выступает как предназначенное другому человеку» [там же, с. 6]. То есть формы представления найденного решения другому человеку являются

необходимыми структурными звеньями мыслительного акта и познавательной активности. Именно в этих звеньях, по А.М.Матюшкину, «осуществляется понимание собственного найденного решения» [там же, с. 6]. Таким образом, данное положение является необходимым подтверждением важности субъект-субъектных отношений в проблемном обучении в реализации целостности всех функций учебного процесса. По нашему мнению, проблемность обучения, *диалог*, который имманентно предполагает *проблемность*, и *понимание*, являющееся структурным звеном диалогического принципа, составляют интегративную, взаимообусловленную и взаимосвязанную триаду, которая является как условием развития «более высоких форм мышления», так и условием «воспитания групповых форм познавательной активности». Все это позволяет рассмотреть процесс образования в совокупности обучения, воспитания и развития личности обучающегося в деятельности и общении с другими людьми.

А.М.Матюшкин, вслед за В.Оконем, говоря об эффективности проблемного обучения, фиксирует его *воспитательное значение*. Важно отметить, что ученый не разделяет обучение, воспитание и развитие личности обучающегося в образовательном процессе. Анализируя процесс выполнения проблемного задания, А.М.Матюшкин подчеркивает, что усвоение или открытие нового в данном случае совпадает с психическим изменением субъекта, «которое составляет микростап в его развитии», поскольку проблемная ситуация основывается на мотивах и потребностях обучающихся. Так, автор отмечает, что разрешение проблемной ситуации «совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований», которые могут относиться, в том числе, к «чертам личности человека» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 35]. И поскольку, по А.М.Матюшкину, процесс усвоения осуществляется не мышлением самим по себе, а думающей личностью, автор пишет: «Процесс воспитания личности – это не специальный, особый процесс, происходящий отдельно и независимо от процесса обучения, но специальное дополнение к этому процессу. В самом обучении происходит формирование личности» [там же, с. 243]. Таким образом, А.М.Матюшкиным отмечается как обучающая и развивающая, так и воспитательная функция принципа проблемности.

А.В.Брушлинский изучает *природу проблемности* с психологических позиций в контексте анализа мыслительного процесса. Рассматривая мышление как процесс искания и открытия существенно нового, в ходе которого формируется сама мысль в процессе решения задачи/проблемы, автор понимает *проблемность как трудность решаемой задачи*. Так, А.В.Брушлинский подчеркивает, что весь мыслительный процесс решения состоит в том, что «человек начинает выявлять главную трудность или реальную **проблемность задачи** (т.е. различия или даже противоречия между ее условиями и требованиями) и пытается найти **конкретного носителя основного отношения**» [Брушлинский А.В., 1983, с. 48—49].

Что же составляет проблемность задачи, по мнению А.В.Брушлинского? Отмечая, что мыслительный процесс искания и открытия существенно нового протекает в условиях изначальной неданности и незаданности конечного результата, автор пишет: «Эти изначальные неданность и неполная заданность конечного результата, или конечной стадии, мышления как процесса непрерывно определяют и составляют проблемность решаемой человеком задачи» [там же, с. 52—53]. А.В.Брушлинский показывает при этом, что на различных стадиях решения задачи эта проблемность выступает очень по-разному, сохраняясь, изменяясь или исчезая, что связано как с развитием мыслительного процесса, т.е. мышления самого субъекта, также формируемого в процессе искания неизвестного, а, следовательно, развитием самого субъекта, так и раскрытием или нераскрытием им противоречия в составе задачи в ходе поиска все более определяемых отношений между ее компонентами.

Выявляя процесс *раскрытия проблемности* решаемой мыслительной задачи, ученый фиксирует роль прогнозирования искомого. Так, в меру раскрытия противоречия субъект начинает все глубже выявлять проблемность задачи и поэтому может намного полнее прогнозировать будущее решение. При этом автор подчеркивает, что важным становится не только новизна открытого («что ищет, открывает, создает человек»), но и сам процесс искания и открытия («как он это делает»). В связи с чем А.В.Брушлинский пишет: «Следовательно, надо иметь в виду не только чисто **предметную характеристику** того открытия, которое осуществлено в ходе мышления ..., но прежде всего его собственно **психологическую характеристику** (качество мыслительного процесса анализа, синтеза и обобщения; формирование новых операционных схем, операций, действий – в конечном счете умственных способностей все более высокого уровня» [там же, с. 52].

Таким образом, подчеркивая непрерывность мышления как процесса, А.В.Брушлинский, вслед за С.Л.Рубинштейном, отмечает взаимосвязь различных сторон человеческой психики (чувства, мышление, воля), а, следовательно, недизъюнктивность (непрерывность, нераздельность) самой личности и ее психики. При этом важно, что мыслит не мышление само по себе, но человек со своими потребностями и способностями, вступая во взаимоотношения с другими людьми. Следовательно, вскрываемая и разрешаемая проблемность задачи обуславливает проявление новых свойств как объекта, так и субъекта, является исходным импульсом не только развития («запуска») этого процесса, но и последующей результативной составляющей – их нового состояния: решение задачи, развитие более высоких форм мышления, формирование и развитие психических свойств субъекта и в целом его как личности.

Анализируя процесс мышления, начинающийся в проблемной ситуации, А.В.Брушлинский показывает возможность существования *двух форм* (видов) *проблемности*: внутренней и внешней. Так, отмечая, что противоречие между условиями и требованием решаемой задачи может быть *неявным*, ученый гово-

рит в данном контексте о подлинной – *имплицитной* – проблемности. При этом, выделяя два основных типа проблемных ситуаций, А.В.Брушлинский отмечает, что внешняя проблемность соотносима с первым типом проблемных ситуаций (очевидных, наиболее простых), а внутренняя – со вторым типом проблемных ситуаций (неочевидных).

Кроме того, А.В.Брушлинский соотносит данные типы проблемных ситуаций с двумя уровнями в саморегуляции и вообще в детерминации деятельности. Наличие двух типов проблемных ситуаций и соответственно разных форм существования проблемности решаемой задачи, двух уровней саморегуляции деятельности предопределяют существование нескольких уровней познавательной деятельности. Исходя из этого, А.В.Брушлинский пишет: «Таким образом, на разных уровнях познавательной деятельности соответственно по-разному выступает проблемность мыслительной задачи, возникающая в различных проблемных ситуациях. В той или иной степени эта проблемность сохраняется и изменяется затем на протяжении всего процесса решения задачи» [там же, с. 65]. Умение видеть и вскрывать ранее имплицитную проблемность на одном уровне познавательной деятельности позволяет видеть ее (разрешать данное противоречие) на последующем, что дает возможность говорить как о развивающей роли проблемности, существующей в разных видах на протяжении всех этапов решения задачи, так и об уровнях проблемности в учебной деятельности.

Отдельно не останавливаясь на анализе *уровней проблемности*, А.В.Брушлинский тем не менее контекстуально предполагает их наличие прежде всего с позиции формируемого и развиваемого мышления, а, следовательно, активности и самостоятельности субъекта в процессе решения задачи. Автор отмечает, что учащиеся под руководством педагога все более самостоятельно добывают, получают, открывают и усваивают новые для них знания. При этом вслед за С.Л.Рубинштейном, А.В.Брушлинский показывает, что подсказку может успешно использовать лишь тот, кто достаточно продвинулся вперед в самостоятельном анализе решаемой задачи, («т.е. **в меру формирования внутренних** условий мышления, опосредствующих все внешние воздействия») [там же, с. 55]. В противном случае, если человек мало думал над задачей, «не начал раскрывать ее проблемность», «он не сможет правильно использовать косвенные или прямые указания, направляющие его на верный путь решения» [там же, с. 55]. Важно также подчеркнуть, что А.В.Брушлинский отмечает возможность выявления на любом предметном материале противоречий, которые бы «побуждали учеников ко все более активному и самостоятельному мышлению, направленному на разрешение, «снятие» этой конфликтности и противоречивости» [там же, с. 90]. Тем самым ученый отмечает как необходимость все большей самостоятельности обучающихся в выявлении и разрешении проблемности, что обуславливает существование ее различных уровней, так и наличие

проблемности в содержании обучения, что важно в контексте рассмотрения значимости проблемности в системе образования.

Каково же *место проблемности* в учебном процессе и какова ее роль, по мнению А.В.Брушлинского? Понимая проблемность как исходный мотивационный толчок к вскрытию противоречия в составе задачи, А.В.Брушлинский отмечает необходимость планомерной, целенаправленной организации проблемных ситуаций, постановки задач перед учащимися. Так, ученый пишет: «Это наиболее благоприятные условия для усвоения знаний и развития мышления, потому что в таком случае учащийся до некоторой степени сам открывает нечто новое ..., а следовательно, творчески и с интересом относится к учению» [там же, с. 84]. Рассмотренное ранее позволяет сказать, что автор фиксирует роль проблемности в ходе мыслительного процесса (динамику развития мышления), ее отражение в результате (развитие объекта и субъекта), а также предполагает возможность наличия и вскрытия проблемности в содержании обучения (в материале).

Исходя, прежде всего, из *психологических оснований*, В.И.Загвязинский дает такое *определение проблемности*: «Проблемность – психологическая закономерность мышления, и она проявляется в любом эффективно организованном учебном процессе. Форма проявления, степень использования проблемности в значительной мере и определяет тип учебного процесса, его структуру и методы» [Загвязинский В.И., 1971, с. 6]. В данном определении проблемности проявляется как субъективный фактор (мышление субъекта), так и объективный фактор (учебный процесс). Основываясь на этом, ученый подчеркивает: «Проблемность – принцип, определяющий содержание и форму познавательной деятельности человека, в первую очередь его мышления» [там же, с. 6].

При этом В.И.Загвязинский рассматривает также *проявление проблемности* в учебной деятельности. Так, отмечая, что проблемность как принцип определяет содержание и форму познавательной деятельности человека, ученый пишет: «В учебном процессе проблемность проявляется в стремлении и умении познающего:

а) выделять наиболее важные, значимые, узловые идеи и положения и вокруг них группировать фактический материал, систему доказательств и следствий (в этом – содержательная сторона проблемности);

б) преодолевать познавательные затруднения, противоречия при столкновении известного и нового, частного и общего, житейского и научного и т.д. (операционная сторона проблемности). Наконец, проблемность выражается в возбуждении жажды познания, познавательных потребностей и интересов (мотивационная сторона проблемности). Полноценное обучение предполагает единство всех этих трех проявлений проблемности» [там же, с. 6]. По нашему мнению, здесь можно говорить о проблемности целостного процесса образования, включающего проблемность формы познавательной деятельности субъек-

та, проблемность содержания обучения и проблемность воспитания личности обучающегося.

Рассматривая *создание проблемности* («воплощение» в терминологии автора) в обучении во взаимосвязи с проблемной ситуацией, В.И.Загвязинский пишет: «Проблемность воплощается в обучении в виде проблемных ситуаций. Они создаются учителем на объективной основе» [там же, с. 7]. При этом автор отмечает, что «проблемная ситуация существует как субъективное состояние, как затруднение, оно связано с работой мысли, возбуждением эмоций, напряжением воли человека. Проблемная ситуация – единство объективных условий и субъективных состояний обучающегося» [там же, с. 7]. Данное положение, по всей видимости, отражается и в понимании проблемности В.И.Загвязинским, где фиксируется наличие объективного и субъективного факторов.

Подчеркивая важность включения механизма собственной аналитико-синтетической деятельности, где проблемность, по В.И.Загвязинскому, является неотъемлемым компонентом (в явном или скрытом виде), автор показывает сущность поисково-исследовательской технологии обучения. Она состоит в том, чтобы построить учебное познание как систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, «во-первых, помочь учащимся в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций (заключенных в задачах) лично-значимыми для учеников и, в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи» [Загвязинский В.И., 2001, с. 98].

Анализируя *уровни проблемности* в обучении в контексте изучения видов деятельности, видов проблемного обучения и проблемности задач, В.И.Загвязинский разделяет деятельность при решении задач на четыре вида (репродуктивная, алгоритмическая, трансформирующая и творческо-поисковая). Так, ученый пишет: «В первом виде деятельности проблемность близка к нулю, а каждый последующий вид должен обладать большим уровнем проблемности» [там же, с. 98]. Основанием для выделения уровня проблемности деятельности служит для В.И.Загвязинского самостоятельность обучающихся при решении задач. Данное основание – предполагаемый уровень активности, степень самостоятельности студентов – ученый, вслед за И.Я.Лернером, М.Н.Скаткиным, использует также при рассмотрении видов проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический) метод, исследовательский метод [там же, с. 87], которые отличаются друг от друга уровнями самостоятельности субъекта в учебной деятельности.

Автор говорит также о проблемности (противоречивости) задачи, отмечая ее познавательную трудность, сложность. Осознание трудности при условии понимания и подготовленности к работе обучающихся вызывает интерес, стремление к действию, целенаправленную активность, систему действий, «результатом которых оказываются не только новые знания и способы деятельности, но и

новый уровень развития» [там же, с. 27]. Понять задачу, по В.И.Загвязинскому, это значит «осознать как бы скрытую от внешнего взора ее проблемность, т.е. такую расстановку отдельных ее элементов, которая порождает процесс мышления и направляет его на снятие «преград» – несовместимо построенных компонентов задачи» [Загвязинский В.И., 2001, с. 98]. Рассматривая показатели, которым должна отвечать система познавательных задач, В.И.Загвязинский отмечает, что она должна представлять собой «лестницу» задач возрастающей сложности, которая определяется по количеству познавательных шагов, необходимых для решения, и по сочетанию среди этих шагов репродуктивных, алгоритмических и творческих» [там же, с. 102]. Таким образом, по мнению В.И.Загвязинского, в задаче заключается противоречие между уровнем знаний и развития обучающегося и его уровнем «зоны ближайшего развития», который необходим для решения задачи, что и составляет «основное постоянно разрешаемое и вновь возникающее противоречие обучения, ядро движущих сил учебного процесса» [там же, с. 28]. Таким образом, В.И.Загвязинский фиксирует уровни проблемности деятельности и уровни проблемности задач.

Кроме того, В.И.Загвязинский предлагает также рассмотрение *видов проблемности*. Так, ученый пишет: «Всякая наука или сфера деятельности выступает как совокупность проблем (ведущих идей, положений), часть которых уже решена (историческая проблемность), часть – решена частично (актуальная проблемность), часть – только поставлена и подлежит решению в будущем (перспективная проблемность)» [там же, с. 87]. Причем В.И.Загвязинский подчеркивает, что на занятиях должны использоваться все виды проблемности. Данная позиция ученого, по нашему мнению, позволяет не только проследить взаимосвязь обучения, развития и воспитания в учебном процессе, но главное, как отмечает Е.В.Ковалевская, разработать типологию видов проблемности.

В.И.Загвязинский рассматривает также *виды проблемности* в зависимости от того, где и когда ставится проблема в рамках изучения учебного материала. Ученый отмечает: «Проблемность может быть: сквозной, когда ставится проблема, стержневая для всего курса; комплексной, если речь идет о проблемах, охватывающих несколько тем; тематической, охватывающей круг вопросов, которые разбираются при изучении темы, и ситуационной, связанной с конкретными фактами и ситуациями на том или ином занятии» [там же, с. 88].

Рассматривая *место и роль проблемности* в учебном процессе, В.И.Загвязинский изучает данный вопрос в контексте соотношения проблемного и неproblemного обучения. При этом, ссылаясь на А.М.Матюшкина и М.И.Махмутова, автор отмечает, что в «неproblemном» обучении существует «наличие завуалированных элементов проблемности» [Загвязинский В.И., 1971, с. 6]. В связи с этим В.И.Загвязинский подчеркивает: «В проблемном обучении принцип проблемности проводится наиболее последовательно и открыто, в неproblemном – более завуалировано и менее последовательно» [там же, с. 6–7].

Анализируя проблемы совершенствования учебного процесса, В.И.Загвязинский отмечает, что необходимо вскрыть и использовать те движущие силы, которые обеспечивают это движение, «определив роль и формы проблемности как фактора воплощающего, реализующего внутреннее движение учебного процесса» [там же, с. 7]. При этом автор подчеркивает, что именно в проблемном обучении наиболее последовательно реализуется принцип проблемности, который предполагает «использование объективной противоречивости изучаемого, организацию на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, мышления и других сфер личности)» [Загвязинский В.И., 2001, с. 83].

Видимо, В.И.Загвязинский говорит о наличии проблемности как «объективной противоречивости изучаемого» и в непроблемном, и в проблемном обучении. Однако если в непроблемном обучении принцип проблемности более завуалирован и менее последователен, ниже степень самостоятельности обучающихся, то в проблемном обучении он реализует внутреннее движение учебного процесса, осуществляет движущую функцию в обучении.

Рассматривая *истоки проблемного обучения*, И.Я.Лернер подчеркивает, что идея проблемности не нова, она существует в педагогике под разными названиями с последней трети XIX века, притом, что «явления проблемности наблюдаемы еще в беседах, проводившихся Сократом, в идеях Квинтилиана, в казуистике диспутов средневековья» [Лернер И.Я., 1974, с. 4]. Источником же развития новых методов в конце XIX века, по мнению И.Я.Лернера, явилось «дальнейшее развитие капитализма, что опосредованно сказалось на судьбах школы и эволюции методов обучения» [там же, с. 5].

И.Я.Лернер специально не рассматривает *определение проблемности*, однако, по мнению Е.В.Ковалевской, эта мысль, «эксплицитно не выраженная ученым, имплицитно заложена как в логике его исследования, так и в его направленности» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 62]. Важно отметить, что исходя из понимания проблемности в контексте изучения сущности проблемного обучения, И.Я.Лернер отмечает ее наличие, в том числе, в содержании обучения, что имплицитно предопределяет качественно иной уровень рассмотрения понятия проблемности.

Изучая *способы создания проблемности* и связывая этот процесс с наличием у обучающихся знаний, И.Я.Лернер считает, что «процесс мышления не возникает, если у субъекта нет исходных знаний, необходимых для начала поиска» [Лернер И.Я., 1974, с. 19]. Для того чтобы учащиеся могли видеть и решать проблемы, «необходима система проблемных ситуаций, проблем и проблемных задач, включенных в ткань содержания образования и процесс обучения» [там же, с. 28]. Этим положением И.Я.Лернер подтверждает, что в содержании образования проблемность содержится всегда, но она может быть неявной, благо-

даря чему проблемное обучение накладывает отпечаток на все обучение, преобразуя процесс усвоения содержания, делая его творческим.

Рассматривая *уровни проблемности* в обучении в контексте изучения системы проблемных ситуаций, проблем, проблемных задач и видов проблемного обучения, И.Я.Лернер выделяет два показателя для характеристики системы проблемных задач: «охват разных черт творческой деятельности и различных степеней сложности» [там же, с. 29]. Причем, выделяя критерий сложности, И.Я.Лернер разводит понятия сложность и трудность. Ученый отмечает, что «трудность – категория субъективная и зависит от возможностей и состояния субъекта, между тем как сложность – категория объективная, характеризующая состав действия. Одно и то же по сложности (т.е. по составу операций) действие может оказаться неравной трудности для разных людей» [там же, с. 30]. В связи с этим автор рассматривает также проблему одновременного сохранения проблемности и оказания помощи обучающимся в том случае, если задача оказалась им полностью недоступной. Так, И.Я.Лернер пишет: «Простая подсказка решения или его хода устраняет проблемность обучения, ибо освобождает учащихся от необходимости самостоятельно планировать и осуществлять требующиеся и возможные мыслительные действия. Перед учителем возникает задача и оказать помощь, и сохранить некоторую долю проблемности, т.е. самостоятельного участия в решении проблемы» [там же, с. 35].

Связывая проблемность в обучении с уровнем самостоятельности обучающихся в решении проблем, И.Я.Лернер рассматривает с этой позиции три вида (метода, в терминологии автора) проблемного обучения, «характеризующихся своими системами действий учителя и ученика, т.е. методами обучения» [там же, с. 35], которые соотносятся с тремя уровнями проблемности. К первому виду относится проблемное изложение, сущность которого, по мнению И.Я.Лернера, состоит в том, что, «создав проблемную ситуацию, учитель или автор учебника не только дает конечное решение проблемы, но и раскрывает логику движения к этому решению в его противоречиях, ...» [там же, с. 36]. Вторым видом проблемного обучения является частично-поисковый или эвристический, «при котором учащийся решает проблему и задачу с той или иной помощью учителя» [там же, с. 38]. Ученик в рамках данного метода решает проблему самостоятельно лишь частично, поэтому, как отмечает И.Я.Лернер, он не обеспечивает готовность учащихся к решению целостных проблем. Третий вид проблемного обучения – исследовательский метод – «предусматривает систематическое решение учащимися проблем и проблемных задач разного типа и масштаба» [там же, с. 42]. В контексте сказанного И.Я.Лернер подчеркивает: «Сущность исследовательского метода состоит в том, что обучающий составляет в форме исследовательских задач проблемы и проблемные задачи в определенной системе, а учащиеся их выполняют вполне самостоятельно, осуществляя тем самым творческий поиск» [там же, с. 42]. Таким образом, данное рассмотрение И.Я.Лернером видов проблемного обучения, проводимое вслед за В.Оконом,

отражает меру активности, самостоятельности обучающегося и учителя в проблемном обучении, что и составляет основу уровней проблемности.

И.Я.Лернер изучает также вопрос о конкретном *месте и удельном весе проблемности* в целостной системе обучения, поскольку это «вопрос реально важный, и его решение диктуется особенностями каждого учебного предмета и возможностями межпредметных связей» [там же, с. 53]. Поскольку проблемное обучение накладывает отпечаток на все обучение в целом, этим оно «преобразует процесс усвоения содержания образования, делая его творческим» [там же, с. 54]. Вслед за Е.В.Ковалевской, мы считаем, что в данном положении И.Я.Лернера имплицитно заложена мысль о наличии в любом содержании проблемности, которая может существовать и в неявном виде. Так, И.Я.Лернер отмечает, что «любые тексты, казалось бы, излагающие готовые знания, содержат в потенции проблемные ситуации для читателя» [там же, с. 24—25].

Отмечая, что проблемное обучение предъявляет, в том числе, новые требования к профессиональному уровню учителя, поскольку проблемность исключает умение только изложить текст учебника, пояснить, показать, И.Я.Лернер выделяет также целый ряд умений учителя, связанных с организацией учебного процесса [там же, с. 56—57]. Он подчеркивает, что «не только усвоение становится творческим, но и преподавание приобретает подлинно творческий характер» [там же, с. 57]. Причем, несмотря на знание решения задач и пути к нему, преподаватель также «выступает в роли ищущего, а не только арбитра правды относительно чужих решений» [там же, с. 57]. В связи с этим И.Я.Лернер отмечает также необходимость применения методов проблемного обучения в вузе. Так, автор пишет: «Совершенно очевидно, что в процессе обучения в вузах проблемность должна занять еще большее место, но, разумеется, с учетом своеобразия целей высшего образования» [там же, с. 62—63]. При этом И.Я.Лернер называет такие организационно-практические меры как проблемные лекции, «которые ставят проблемы и раскрывают логику их решения, а не только само решение» [там же, с. 63], применение исследовательского метода в самостоятельной работе студентов, использование учебников с большим удельным весом проблемности и т.д. Такая организация обеспечивает эффективность проблемного обучения, «главный критерий которой – уровень творческих потенций, воплощенный в творческом усвоении и применении усвоенных знаний и умений, в творчески-преобразовательном отношении к труду и жизни» [там же, с. 58].

Рассматривая *воспитательный потенциал проблемности*, И.Я.Лернер отмечает, что современная логика учебного процесса состоит «во-первых, в том, что учебный процесс должен обеспечить прочность усвоения информации, умение применять приобретенные знания на практике, а затем и творчески, в новых условиях; во-вторых, обучение должно выполнять воспитательную функцию, которая тем значительнее, чем более она осознана и реализуется целенаправленно» [там же, с. 54]. Автор подчеркивает, что по этой причине проблемное обучение накладывает отпечаток на все обучение. При этом ученый показыва-

ет, что в проблемном обучении должен использоваться «фактор значимости для личности как продукта деятельности, так непременно и процесса деятельности в целях воспитания личности с творческими импульсами» [там же, с. 55].

Анализ проблемности проводится также М.И.Махмутовым, который рассматривает данное понятие не только наиболее системно, исходя как из эмпирических позиций, так и из методологических оснований, но и обосновывает проблемность как педагогическую категорию, существующую как новый дидактический принцип. Так, М.И.Махмутов отмечает, что принцип проблемности является системообразующим фактором, являющимся таковым не только внутри системы теории проблемного обучения и ее основных категорий, но и для введения их в понятийную систему дидактики. При этом, давая развернутую характеристику *оснований* как проблемного обучения, так и проблемности, ученый анализирует *историю* становления проблемного обучения, а, следовательно, *истоки проблемности* в обучении, с точки зрения философии, психологии, дидактики и технологии обучения, что позволяет ему изучить не только сущность проблемного обучения в целостной концепции обучения и развития, но и *природу проблемности*.

Рассматривая проблемное обучение с *философских* позиций, М.И.Махмутов соотносит процессы познания и обучения. Так, подчеркивая, что в основе творческого, преобразовательного отражения и на эмпирическом, и на теоретическом уровне научного исследования лежит проблемность, М.И.Махмутов отмечает, что диалектическая взаимосвязь отражения и творчества с законом единства и борьбы противоположностей (противоречие) «выступает как логико-гносеологическая закономерность – «проблемность». Определяя противоречие как движущую силу не только в познании, но и в учебном процессе, М.И.Махмутов отмечает, что «формально-логическое противоречие само по себе не может быть источником нового знания». В связи с чем ученый пишет: «Оно лишь «сигнализирует» мышлению о наличии несовместимых сторон диалектического противоречия, оно указывает на наличие в сознании пробела, незнания сущности понятия (явления, предмета), т.е. на проблемность знания» [Махмутов М.И., 1975, с. 52]. Что же является движущей силой процесса обучения? В этой связи автор подчеркивает, что движущей силой обучения оказывается не одно какое-то противоречие (даже внутреннее), а совокупность, «система внутренних и внешних противоречий, одно из которых является ведущим». По мнению М.И.Махмутова: «Эта система противоречий составляет суть проблемности учения» [там же, с. 59]. Автор отмечает, что она является ею при условии «если это специфическая проблема», если процесс обучения организуется с учетом принципа проблемности [там же, с. 55]. Рассматривая содержание понятия познания и входящих в него закономерностей, М.И.Махмутов подчеркивает: «Одной из таких важнейших психологических закономерностей и является проблемность» [там же, с. 107].

Анализируя проблемность с точки зрения *психологии*, М.И.Махмутов отмечает, что психологи трактуют проблемность в обучении как этап в процессе становления действия, как психологическую закономерность в процессе усвоения знаний, поэтому «уровень интеллектуальной активности в процессе усвоения знаний определяется уровнем проблемности» [там же, с. 107].

Рассматривая истоки и развитие проблемного обучения в *педагогике*, М.И.Махмутов отмечает общественную природу проблемности и необходимость анализа ее методологических оснований [там же, с. 241]. При этом автор впервые проводит теоретический анализ данного понятия на уровне категориального статуса дидактики вообще и как дидактического принципа в частности. Обосновывая первое положение, М.И.Махмутов подчеркивает, во-первых, что понятие проблемности возникло не эмпирически, а дедуктивно – в результате интеграции понятий смежных с педагогикой наук, прежде всего логики и психологии. Так, ученый пишет: «Оно родилось на стыке *гносеологии* (диалектическая противоречивость развития объектов действительности), *логики* научного исследования (проблема как форма отражения противоречивости процесса познания действительности), *психологии* (возникновение состояния любопытства, эмоционально-чувственной реакции на объект и интеллектуального затруднения, вызывающего исследовательский рефлекс «почему?»), *дидактики* (возникновение принципов и правил организации содержания, форм и методов обучения с учетом обозначенных выше закономерностей и изменение логики взаимодействия деятельности преподавания и учения)» [Махмутов М.И., 1984, с. 32]. Во-вторых, М.И.Махмутов отмечает, что понятие проблемности в обучении является в дидактике «весьма абстрактным, обобщенным фундаментальным», поэтому имеет производные от себя понятия, такие как учебная проблема, проблемная ситуация, уровни проблемности, познавательная самостоятельность и т.д., т.е. объем понятия «проблемность в обучении» включает совокупность дидактических понятий низшего, по сравнению с ним, уровня абстракции. Такой статус понятия проблемности в дидактике, по мнению автора, формирует общее понятие усвоения знания и умения в состоянии интеллектуального затруднения и эмоционального возбуждения. Таким образом, все это, по М.И.Махмутову, дает основание считать понятие проблемности в обучении категорией дидактики.

Обосновывая проблемность как дидактический принцип, М.И.Махмутов подчеркивает, как уже отмечалось выше, что данная категория «выступает в качестве логического основания для развития целого ряда конкретно-дидактических понятий и является как бы «логическим узлом», включающим в себя всю совокупность понятий, вытекающих из категории проблемности (проблема, проблемная ситуация, решение проблемы, проблемный вопрос, задача, задание, гипотеза, познавательная самостоятельность и т.п.» [там же, с. 33]. Следовательно, отражая нормативную функцию дидактики, регулирующую взаимодействие деятельности преподавания и учения, категория проблемности служит основанием для теоретического построения процесса усвоения новых понятий и

способов действия в определенной логике. Исходя из чего, М.И.Махмутов заключает: «Эта функция названной категории делает ее основополагающим правилом, дидактическим *принципом*, т.е. теоретическим положением, определяющим *структуру* содержания, методов и форм организации обучения» [там же, с. 33].

Понимание и определение проблемности раскрывается М.И.Махмутовым в контексте рассмотрения всей системы проблемного обучения. Так, ученый пишет: «Проблемное обучение строится на основе принципа проблемности, реализуемого через различные типы учебных проблем и через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика» [Махмутов М.И., 1975, с. 250]. При этом М.И.Махмутов отмечает, что проблемным обучение называется потому что «организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения» [там же, с. 255]. При определении проблемного обучения ученый фиксирует, что принцип проблемности является основой, на которой строится система дидактических методов, поскольку, по М.И.Махмутову: «Существенным моментом является то, что проблемное обучение характеризуется системой не любых методов, а именно методов, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемности» [там же, с. 257]. Наряду с этим автор подчеркивает, что проблемность предметно-содержательной стороны познавательного процесса, связанная с движением и разрешением противоречий, выступает «как закономерность познания, обуславливающая умственный поиск и решение проблем путем выдвижения гипотез, моделирования, мысленного эксперимента и догадки» [там же, с. 39–40].

Таким образом, исходя из анализа сущности понятия проблемности как категории дидактики, М.И.Махмутов предлагает ее следующее *определение*: «*Принцип проблемности* – это категория дидактики (исходное положение), отражающая закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения и характеризующая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей учащихся и их воспитания» [Махмутов М.И., 1984, с. 33]. Из данного определения следует, что категория проблемности включена как в процесс и содержание обучения, так и в систему целей – обучение, воспитание, развитие обучающихся. При этом автор отмечает, что принцип проблемности можно считать одним из целого ряда исходных положений, входящих в систему принципов современной дидактики и действующих в сочетании с ними. Его особенность и отличие от других принципов обучения заключается в том, что «он не только отражает действие логико-познавательных противоречий как основы возникновения учебной проблемы и как движущей силы развития процесса обучения, но и определяет способы взаимодействия деятельности преподавания

и учения, создания проблемных ситуаций, постановки и решения проблем» [там же, с. 33].

Изучая вопросы *создания проблемности* в контексте анализа взаимосвязи средств управления процессом обучения и применением основных способов и приемов активизации познавательной деятельности обучающихся, М.И.Махмутов показывает, что эти приемы должны быть структурными элементами методов преподавания. Так, автор отмечает, что основными формами *выражения проблемности* в обучении (в психологическом значении) и средствами управления обучения «являются такие дидактические понятия, как вопросы учителя к ученикам (и вопросы учащихся к учителю), познавательные задачи, учебные задания, предполагающие сочетания слов и наглядности» [Махмутов М.И., 1975, с. 215]. При этом ученый подчеркивает: «Суть активизации состоит в том, что при определенных условиях эти понятия являются формой выражения проблемности» [там же, с. 216]. Таким образом, основными дидактическими способами реализации принципа проблемности, по М.И.Махмутову, являются создание проблемных ситуаций, постановка и решение учебных проблем.

Следует отметить, что М.И.Махмутов рассматривает также *критерии реализации принципа проблемности*, к которым, по мнению автора, относятся «не только уровень познавательной самостоятельности и ценностной ориентации учащихся, но и их обычные учебные умения (читать, писать, владеть языком, терминами, правильно применять оттенки значения слов и словосочетаний, планировать свою работу, анализировать текст и т.п.)» [Махмутов М.И., 1984, с. 35]. При этом М.И.Махмутов отмечает, что наиболее целесообразным подходом к определению критериев реализации принципа проблемности может быть учет учебно-познавательных умений обучающихся в структуре уровня проблемности (основы уровней познавательной самостоятельности учащихся) и приемов преподавания. К практическим приемам фиксации критериев успешности учения автор относит как качественную, так и количественную оценку. Показателем познавательной активности/самостоятельности обучающихся является наличие или отсутствие вышеназванных умений (качественная оценка). К количественной оценке М.И.Махмутов относит следующее – «сколько раз учащийся совершил то или иное *познавательное* действие: сформулировал проблемный вопрос (поставил проблему); выдвинул предположение и гипотезу о способе решения проблемы; участвовал в доказательстве или сам доказывал; отвечал (правильно, неправильно) на проблемные вопросы учителя; сколько задач решил самостоятельно; сколько вариантов решения задач применил (нашел), каким вариантом решил (рациональным, нерациональным) и т.д.» [там же, с. 36].

Еще раз отметим, что выделяемые М.И.Махмутовым критерии реализации принципа проблемности – уровень познавательной самостоятельности, ценностной ориентации обучающихся, уровень учебных действий (умений) – отража-

ют системный характер учебной деятельности в совокупности обучения, воспитания и развития личности учащегося.

Рассматривая *уровни проблемности*, М.И.Махмутов показывает, что «процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность ученика может быть или очень низкой или очень высокой, или почти полностью отсутствовать» [Махмутов М.И., 1975, с. 265].

Так, определяя эффективность проблемного обучения, возможности изменения его результатов и управления им, М.И.Махмутов наряду с такими параметрами как «уровень усвоения» и «уровень обученности» выделяет «внутренне связанные между собой параметры «уровень проблемности» и «уровень эффективности» [там же, с. 266—267]. Причем ученый отмечает, что в прежних работах в понятие «уровень проблемности» входили как содержательная (сложность учебных проблем), так и процессуальная (степень самостоятельности учащихся) стороны проблемного обучения. Раздельное их рассмотрение (уровень проблемности и уровень эффективности), по мнению М.И. Махмутова, упрощает определение качества проблемного обучения. Так, рассматривая качественную характеристику понятия «уровень проблемности», ученый пишет: «Уровень проблемности обучения мы считаем основным, изначальным критерием, поскольку он отражает содержание учебного материала, наличие в нем учебных проблем разной сложности» [там же, с. 267]. Уровень проблемности, по М.И.Махмутову, определяется двумя показателями: сложностью проблемных задач, вопросов, заданий и соотношением четырех типов (по содержанию учебного задания) самостоятельных работ обучающихся: а) репродуктивного (воспроизводящего); б) познавательно-практического; в) репродуктивно-поискового; г) творческого [там же, с. 267]. И далее, учитывая уровень сложности проблемных заданий и их соотношение с типами самостоятельных работ, М.И.Махмутов выделяет четыре уровня проблемности в зависимости от степени самостоятельной активности обучающихся в решении задач. К ним, по мнению ученого, относятся:

- « – уровень, обуславливающий репродуктивную деятельность ученика (действия по образцу) – самую низкую степень познавательной самостоятельности;
- уровень, обеспечивающий применение прежних знаний в новой ситуации;
- репродуктивно-поисковый уровень;
- творческий уровень» [там же, с. 267—268].

В контексте этого М.И.Махмутов выделяет также четыре *уровня эффективности* проблемного обучения, которые характеризуются «уровнем усвоения знаний и степенью самостоятельности ученика в постановке проблемы и ее решении, долей его участия на каждом из пяти этапов познавательного процесса при данном уровне проблемности, или «полнотой этапов» процесса проблемного учения» [там же, с. 268—269]. Характеризуя степень познавательной самостоятельности обучающихся, которая определяется сформированностью у

них определенных умений, М.И.Махмутов отмечает: «Уровень обученности учащихся диалектически связан с уровнями проблемности и эффективности» [там же, с. 271]. При этом, синтезируя взаимосвязь и взаимозависимость указанных понятий, автор показывает: «Уровни проблемности знаний, эффективности учения и обученности – основные критерии учителя для методического (процессуального) усложнения деятельности учения. Задача учителя заключается в том, чтобы в организации проблемного учения добиться высокой степени самостоятельности ученика при высоком уровне проблемности, научить ученика самостоятельно решать сложные проблемы» [там же, с. 271—272]. Подчеркивая важность определения необходимого уровня проблемности для каждого обучающегося, М.И.Махмутов пишет: «Определение необходимого для самостоятельной деятельности ученика уровня проблемности – основополагающее правило в организации процесса обучения. Этот уровень выступает как условие, определяющее соответствующие уровни эффективности учения и обученности ученика» [там же, с. 272].

Основываясь на этих трех основных параметрах, М.И.Махмутов выделяет общий показатель – уровень проблемного обучения, который «отражает и процесс и результат обучения одновременно, он характеризует качество обучения и степень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся» [там же, с. 272]. Так, М.И.Махмутов пишет: «Уровень проблемного обучения – общий показатель, охватывающий все три основных параметра: уровень проблемности отражает сложность, объем и качество учебного материала и тип самостоятельной деятельности учащихся; уровень эффективности дает качественную характеристику процесса познавательной деятельности ученика (учения) и степени его самостоятельности; уровень обученности – качественную характеристику результата учения, наличия у ученика знаний и опыта творческой деятельности» [там же, с. 272]. При этом ученый отмечает: «Четыре уровня проблемности обуславливают четыре уровня эффективности проблемного учения (процесс), которые, в свою очередь, обеспечивают четыре уровня обученности ученика (результат)» [там же, с. 272]. Моделируемые четыре уровня проблемного обучения, по мнению М.И.Махмутова, отражают «не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способностей умственной деятельности, но и разные уровни мышления:

1. Уровень обычной «несамостоятельной» активности.
2. Уровень полусамостоятельный.
3. Уровень самостоятельный.
4. Уровень творческой активности» [там же, с. 272—273].

Поскольку выделение и учет этих уровней могут служить средством управления процессом обучения, М.И.Махмутов пишет: «Перевод учащихся с первого на более высокий уровень является результатом проблемного обучения и одновременно процессом управления их учебно-познавательной деятельностью» [там же, с. 273].

Таким образом, уровневая иерархия проблемности (и системы проблемного обучения в целом), по М.И.Махмутову, отражает как процессуальную, так и результативную направленность учебного процесса, что позволяет моделировать целостную образовательную систему, где проблемность заложена не только в форме, но и в содержании образования, что в свою очередь является самым результативным составляющей: обучение, развитие, воспитание творческой личности обучающегося.

Подчеркивая значимость уровней проблемности при решении учебных проблем и анализируя организацию процесса решения проблемы и управление им, М.И.Махмутов выделяет две основные закономерности, детерминирующие ход самостоятельного решения учебной проблемы. Так, автор пишет: «Первая закономерность – психологическая, это уровень проблемности усвоения. Вторая – психолингвистическая, это взаимосвязь речевой формулировки проблемы с направлением мысли решающего» [там же, с. 194]. Данное положение является особенно важным в контексте изучения иностранного языка, поскольку последний, по мнению И.А.Зимней, является и целью, и средством обучения, что обуславливает необходимый учет отмеченных закономерностей.

Рассматривая *место и роль проблемности* в учебном процессе в контексте понимания проблемности как объективного отношения познания к бытию, М.И.Махмутов отмечает следующее: «С точки зрения проблемности развитие мышления не сводится ни только к усвоению знаний, ни только к усвоению навыков (в том числе и навыков интеллектуальных действий)» [там же, с. 107]. Принцип проблемности усвоения детерминирует особый тип мыслительной деятельности обучающихся, который отличается от эмпирического познания тем, что «оперирует понятиями, имеющими высокий уровень обобщения, он характеризуется решением творческих задач, проблем» [там же, с. 281]. Уровень проблемности начальных этапов проблемного обучения детерминирует структуру мыслительного процесса и психическое состояние учащихся на последующих этапах, поскольку все звенья взаимосвязаны [там же, с. 283—284].

При этом М.И.Махмутов отмечает также влияние принципа проблемности на классические принципы дидактики. Так, автор пишет: «Часть этих принципов под влиянием современной науки получила более глубокое содержание, принцип же проблемности вскрыл эвристическую суть этих педагогических аксиом, сделав их адекватными современной идее развивающего обучения, связанной с проблемным обучением» [там же, с. 279]. Анализируя систему дидактических методов и выделяя основания их классификации, М.И.Махмутов пишет: «За основание классификации методов преподавания и учения нами принимается уровень проблемности усвоения знаний и уровень эффективности учения» [там же, с. 311].

Кроме того, следует отметить, что, рассматривая проблемность как педагогическую категорию, М.И.Махмутов выделяет также ее *функции* в ряду других функций педагогики. Так, анализируя роль и место функций принципа проблем-

ности, ученый показывает, что последний реализуется в учебном процессе в сочетании с другими дидактическими принципами, поскольку речь идет о целостном учебном процессе. Поэтому и функции принципа проблемности взаимосвязаны как с общими функциями педагогической науки в целом, выполняющей две основные группы функций: научно-теоретическую и конструктивно-техническую, так и с общими функциями дидактики. Автор подчеркивает, что, поскольку принцип проблемности отражает закономерности обучения и нормативную функцию дидактики, «можно говорить о дополнительных двух его функциях: методологической – в теории организации процесса обучения и регулятивной – в практике» [Махмутов М.И., 1984, с. 34]. Методологическая функция – это системообразующая функция, «т.е. способность принципа быть основным логическим узлом в развитии теории процесса обучения и формулировки дидактических правил и положений» [там же, с. 34]. Регулятивная функция принципа проблемности, по мнению М.И.Махмутова, состоит в том, что «он дает нормативы, предписания о способах построения разных вариантов взаимодействия деятельностей преподавания и учения, обеспечивающих разную степень познавательной самостоятельности учащихся» [там же, с. 34]. При этом М.И.Махмутов подчеркивает, что реализация функций связана с вытекающими из принципов требованиями (каким должен быть процесс обучения) и правилами (как надо действовать для реализации требований принципа). Так, к основным требованиям принципа проблемности по отношению к содержанию учебного материала, методам, формам и средствам обучения автор относит:

- системность в построении содержания, форм, методов и средств обучения и взаимосвязь их структур на основе логики поисковой деятельности обучающихся;

- логика учебного предмета должна соответствовать логике научного знания, отражать генезис формирования научного понятия; в содержании должны быть понятия и способы действия достаточно высокого уровня обобщенности;

- сочетание индуктивного и дедуктивного построения учебного материала должно обуславливать возникновение проблемных ситуаций и постановку учебной проблемы;

- методы обучения должны отражать логику учебно-познавательного процесса (уровни проблемности, последовательность этапов постановки и решения учебной проблемы и т.д.);

- сочетание методов должно обуславливать выбор способов теоретической и практической учебной деятельности учащихся, содержащих приемы и способы их умственной деятельности, формирующих основные мыслительные операции, и обеспечить осознанное превращение усваиваемых ими знаний в убеждения;

- в условиях фронтальной, групповой и индивидуальной работы учащихся по решению учебных проблем вся система приемов и способов преподава-

ния и учения обеспечивает оптимальное сочетание слова и наглядности, чувственного и рационального, индуктивного и дедуктивного, знания и практического действия;

— средства обучения служат не только иллюстрацией к теоретическим положениям, но и источником противоречий и средством доказательства гипотез [там же, с. 34—35].

В соответствии с требованиями принципа проблемности М.И.Махмутов формулирует также правила научно-обоснованной организации учебно-воспитательного процесса, руководствуясь которыми преподаватель профессионально действует в той или иной педагогической ситуации [там же, с. 35].

Таким образом, М.И.Махмутов фиксирует роль и место проблемности как в системе самого проблемного обучения, так и в дидактической системе в целом. Исследование природы проблемности тем самым будет способствовать не только более полному и глубокому пониманию системы проблемного обучения, но и дальнейшему развитию дидактики как составной части педагогической науки. Следовательно, М.И.Махмутов заявляет как о роли проблемности среди иных категорий проблемного обучения, так и о включении в категориальный аппарат дидактики проблемности как категории.

Переходя к рассмотрению позиции В.Т.Кудрявцева на категорию проблемности, отметим, что автор, анализируя категорию проблемности в психолого-педагогическом аспекте, включает ее в широкий культурологический контекст. Проводя обширный анализ *истоков проблемности*, В.Т.Кудрявцев отмечает, что «идея проблемности в обучении имеет глубокие исторические и научно-теоретические корни», а также то, что «отдельные элементы проблемности были представлены в дидактических системах прошлого» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 6]. При этом ученый выступает против того, чтобы считать проблемное обучение не новым этапом в развитии психологии и дидактики обучения, а простым усовершенствованием «принципов и положений традиционной дидактики или добавления к ним новых определений» [там же, с. 6]. В.Т.Кудрявцев не согласен также с точкой зрения, в соответствии с которой «принцип проблемности рассматривается как прямое и непосредственное продолжение идей активизации обучения» [там же, с. 7]. В этой связи автор пишет: «Проблемное обучение – целостная дидактическая система, основанная на логико-психологических закономерностях творческого усвоения знаний в учебной деятельности», характерную черту данного типа обучения составляет «его развивающая по отношению к творческим способностям функция» [там же, с. 7]. При этом В.Т.Кудрявцев подчеркивает, что творческое мышление «есть синоним мышления диалектического, постигающего, а форма проблемности является типичной формой содержательно-диалектического движения мысли» [там же, с. 7].

Рассматривая *природу проблемности*, В.Т.Кудрявцев исследует ее как категорию культуры, применяя культурологический подход к анализу проблемности. При этом, изучая понятие об идеальной форме в контексте культурно-

исторического подхода к психическому развитию (Л.С.Выготский), В.Т.Кудрявцев подчеркивает, что в идеальных формах культуры «кристаллизована внутренняя проблемность исторического бытия людей, имплицитно обозначена грань между освоенным и неосвоенным содержанием культуры, намечены потенциальные точки выхода индивида в пространство его свободного развития и самоопределения» [там же, с. 53]. Ученый отмечает также, ссылаясь на Б.Д.Эльконина, что идеальная форма творчества является противопоставлением инерции наличного, стереотипного функционирования. Так, В.Т.Кудрявцев пишет: «Она обладает внутренней проблемностью, подвижным содержанием, способностью к саморазвитию (В.П.Зинченко, Б.Д.Эльконин, В.Т.Кудрявцев). ... Другими словами, она содержит в себе исходное противоречие развития, способ его разрешения и тенденцию к многократному, каждый раз неповторимому, возобновлению этого противоречия в потенциальной бесконечности человеческого геноза» [Кудрявцев В.Т., 2002, с. 30].

При *определении и понимании сущности* понятия *проблемности* В.Т.Кудрявцев подчеркивает, как отмечалось выше, необходимость применения культурологического подхода при рассмотрении данной категории. Так, ученый пишет: «Введение культурологического аспекта анализа проблемности позволит обогатить и другие его аспекты. Подчеркнем, что в истолковании проблемности познания, мышления и т.п. до сих пор просматриваются тенденции абстрактного гносеологизма и психологизма. Это ведет к дегуманизации проблемности как фундаментального понятия современного человекознания. Вместе с тем возникает задача выделения и раскрытия генетического плана исследования проблемности как категории культуры» [Кудрявцев В.Т., 1997б, с. 62—63]. Отметим, что важными в этом анализе и определении В.Т.Кудрявцева являются следующие положения: во-первых, применение культурологического подхода, связывающего все остальные; во-вторых, замечание о необходимости генетического исследования категории проблемности; в-третьих, вывод о необходимости интеграции учебного процесса в целостности обучения, воспитания и развития личности, а также о воспитательном значении проблемности.

При *раскрытии способов вскрытия и создания проблемности* В.Т.Кудрявцев отмечает, что содержание объекта, а, следовательно, и содержание обучения, всегда проблемно. Однако проблема кроется в том, что субъект не всегда видит проблемы. Показывая, что логика диалектического противоречия служит основным предметом усвоения в проблемном обучении, В.Т.Кудрявцев пишет: «Наличие противоречия в составе объекта приводит к проблематизации этого объекта в человеческом сознании, ввергает человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа разрешения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 13]. Исходя из чего, Е.В.Ковалевская, вслед за В.Т.Кудрявцевым, подчеркивает, что если противоречие находится в составе объекта, «значит, любое объективное содержание, в том числе и содержание

обучения, может быть проблематизировано в человеческом сознании» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 86]. Однако условием экспликации противоречий является активность самого субъекта деятельности. Так, по мнению В.Т.Кудрявцева, опосредствующим звеном в отношениях обучения и развития выступает собственная преобразующая деятельность обучающегося, которая является подлинной основой внутренней взаимосвязи этих процессов.

Понимая присвоение культуры как творческий процесс, В.Т.Кудрявцев пишет: «В этом процессе ребенок и взрослый совместными усилиями превращают содержание исторического опыта человечества **в систему открытых проблем**, которые подлежат специфическому осмыслению со стороны ребенка (и взрослого)» [Кудрявцев В.Т., 1997а, с. 37]. Освоение общечеловеческого творческого потенциала затрагивает «не только уже реализованные, но и непроявленные, скрытые возможности созидательной деятельности людей» [там же, с. 50]. Автор подчеркивает также, что освоение творческого потенциала культуры «предполагает творческое преобразование культуры, достраивание ее смысловых полей – всегда открытых к бесконечному изменению» [там же, с. 60]. Такое взаимодействие бытия и человека есть результат «проблемнотворческого» отношения к миру. Поскольку человеческая деятельность, по В.Т.Кудрявцеву, открывает объективный мир исполненный проблемностью, постольку таким же она его и конструирует, строит заново, изнутри проблематизирует материал природы и культуры. Автор подчеркивает: «Проблематизирует – в виде цели, т.е. идеального образа того, что еще не стало действительностью и относится к области возможного» [Кудрявцев В.Т., 1997б, с. 61]. Таким образом, ученый показывает, что проблемная природа культуры имплицитно предполагает творческий характер «присваивающей» деятельности субъекта.

Основываясь на степени развития самостоятельности обучающихся, В.Т.Кудрявцев, вслед за Т.В.Кудрявцевым, рассматривает четыре уровня проблемного обучения, которые можно соотнести с *уровнями проблемности* в обучении. Эта классификация была рассмотрена выше. В данном контексте автор изучает самостоятельность обучающихся в решении проблем, исходя, прежде всего, из понимания обучения как творческого освоения и присвоения социокультурного опыта, который понимается как «сущностное созидательно-развивающее» начало культуры. В связи с чем В.Т.Кудрявцев подчеркивает, что «создав, таким образом, для человека **исходную проблемную ситуацию развития**», природа и культура поставили человека «перед необходимостью **развиваться универсально**, что непременно означает – **саморазвиваться**» [Кудрявцев В.Т., 1997а, с. 96].

Изучая *место и роль проблемности* на основе принципа историзма в контексте культурологического подхода, В.Т.Кудрявцев не делит на этапы применение проблемности, поскольку в любом возрасте культурнотворческое присвоение социального опыта является необходимым условием. Так, автор подчеркивает: «**Осмысление проблемности культуры и ее творческое присвоение –**

единственный социально, психологически и педагогически оправданный путь развития человека. Это и есть **путь развивающего образования**» [там же, с. 117]. Причем В.Т.Кудрявцев показывает, что культура выступает как открытая система проблемно-творческих задач разного уровня. Развитие психики ребенка – это «все более глубокое погружение в исторически созданное проблемное поле культуры» [Кудрявцев В.Т., 1997б, с. 64]. В связи с чем В.Т.Кудрявцев фиксирует, что основная траектория психического развития связана «с раскрытием ребенком мира культуры в его проблемно-творческой сущности» [там же, с. 64]. Согласно этому ученый отмечает, что «принцип проблемности должен перешагнуть границы обучения и распространиться **на всю сферу образования в целом**», и далее – «весьма актуальной представляется ... задача **коренной проблематизации содержания образования** (в самом широком смысле слова) на всех его ступенях» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 70—73]. Следовательно, перспективы развития образования, по мнению В.Т.Кудрявцева, в будущем должна определять именно проблемность.

Рассматривая *воспитательный потенциал* проблемного обучения, В.Т.Кудрявцев изучает учебный процесс в единстве обучения, воспитания и развития как проблемно-творческое освоение культурно-исторического опыта, что показывалось выше, вследствие чего принцип проблемности должен применяться во всех сферах образования. При этом, как уже отмечалось, ученый подчеркивает необходимость творческой активности самого обучающегося. По мнению В.Т.Кудрявцева, «специфика бытия человека такова, что в основе его развития лежит саморазвитие, в основе воспитания – самовоспитание, в основе сознания – самосознание и т.д.» [там же, с. 72].

Рассмотрение проблемности в психолого-педагогическом контексте позволяет перейти к анализу данного понятия в лингво-психологическом и лингво-педагогическом контекстах.

1.3. Проблемность в лингво-психологическом и лингво-педагогическом контекстах

В контексте рассматриваемого вопроса существует необходимость изучения лингво-психологического и лингво-педагогического аспекта проблемы, где вопросы проблемного обучения иностранному языку изучаются авторами в контексте проблемности: *Какое определение можно дать проблемности? Каковы способы вскрытия и реализации проблемности? Какие уровни или степени проблемности существуют? Каковы место и роль проблемности в развитии творческой личности?*

Так, И.А.Зимняя *определяет проблемность* во взаимосвязи с основными понятиями проблемного обучения в контексте личностно-деятельностного подхода. Трактую, вслед за М.И.Махмутовым, проблемность как основной принцип проблемного подхода, И.А.Зимняя отмечает: «Среди основных характеристик современного процесса обучения неродному языку проблемность (проблемное

решение или решение проблем) занимает одно из ведущих мест» [Зимняя И.А., 1994, с. 10]. При обучении, основанием которого является проблемность, обучающимся не даются готовые правила и структуры. В процессе и на основе решения мыслительных задач анализа, сравнения, обобщения, систематизации им оказывается помощь в выработке для себя этих правил [там же, с. 10]. И.А.Зимняя пишет: «Проблемность в современных подходах к обучению в настоящее время рассматривается уже как само собой разумеющееся естественное для этого процесса основание» [там же, с. 11]. При этом проблемность означает, что «учащиеся используют язык для выполнения заданий, которые характеризуются новизной результата и новыми способами его достижения» [Зимняя И.А., Сахарова Т.Е., 1991, с. 15]. Отметим, что в этой характеристике проблемности присутствуют основные признаки творческой деятельности, что позволяет эксплицитно обозначить связь между проблемностью и развитием творческой личности, а не просто творческого мышления.

Определяя проблемность как естественный органический компонент и основание обучения, И.А.Зимняя обуславливает это двумя причинами, что, в определенной мере, может быть соотнесено со *способами создания* и реализации *проблемности* в образовательном процессе. К таким причинам, по И.А.Зимней, относятся следующие: во-первых, обучение происходит в процессе решения различных учебных задач, что подразумевает «решение мыслительных проблемных задач»; во-вторых, это связано, по мнению автора, с тем, что решение мыслительной задачи начинается с «осознания проблемной ситуации», т.е. является актом мышления. К тому же И.А.Зимняя подчеркивает: «Создание проблемной ситуации, проблемности в обучении представляет значительную педагогическую трудность» [Зимняя И.А., 1999в, с. 204]. Причины этого затруднения, по мнению автора, связаны с необходимостью «создания психологической установки преподавателя на новый тип обучения – «целостный тип обучения» [Зимняя И.А., 1994, с. 12], с созданием «проблемной ситуации и характером проблем, проблемных задач, подлежащих разрешению» [там же, с. 12].

Что касается *уровней проблемности* или степеней проблемности, то, по нашему мнению, они могут быть рассмотрены в свете иерархии проблемных ситуаций, разработанной И.А.Зимней. Автор анализирует при этом способы создания проблемных ситуаций и уровневую организацию проблемного обучения иностранному языку на основе учета его специфики как учебного предмета в контексте личностно-деятельностного подхода. При построении проблемных ситуаций в процессе изучения иностранного языка предметом речевой деятельности является мысль, способом ее формулирования – речь, а средством – язык. Следовательно, данное положение является основанием для выделения уровней проблемности в обучении иностранному языку в зависимости от сложности (трудности) решаемой проблемы. Так, И.А.Зимняя пишет: «Полагаем, что первым из них может быть уровень создания проблемной ситуации на известном предмете высказывания известными ему средствами (т.е. языковыми еди-

ницами) для выявления, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мысли. Вторым может быть уровень, при котором ученику известны отработанные заранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения известного, нового смыслового содержания, мысли, предмета высказывания. На этом уровне проблемная ситуация 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 проблемной ситуацией и осознаваемых учеником в качестве собственных лично-значимых проблем» [Зимняя И.А., 1994, с. 15].

По мнению И.А.Зимней, степень проблемности зависит от уровней проблемности, а также от того, что именно представляется неизвестным в проблемной ситуации: предметный план, план смыслового содержания или план его языкового оформления одновременно или каждый в отдельности. Следовательно, проблемные ситуации могут различаться как степенью самой проблемности, так и мерой самостоятельности обучающегося. Так, И.А.Зимняя подчеркивает: «Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек 1) сам формулирует проблему (задачу); 2) сам находит ее решение; 3) решает и 4) самоконтролирует правильность этого решения» [там же, с. 14]. При наименьшей же выраженности проблемности студент самостоятельно только решает задачу. Важно отметить, что И.А.Зимняя предлагает и другие основания для определения уровней проблемности, например, «меры продуктивности решения задачи, сотрудничества и т.д.» [там же, с. 14]. При этом автор отмечает: «Очевидно, что при организации учебного процесса педагог должен разработать последовательность прогнозируемых им трудностей решения задач вне зависимости от того, что лежит в основе определения их градации» [Зимняя И.А., 1999в, с. 205].

Определяя *место и роль проблемности* в развитии творческой личности, И.А.Зимняя подчеркивает, что проблемность является ведущим принципом обучения, естественным основанием для современных подходов к обучению иностранным языкам, позволяющим учитывать уровни проблемности проблемной задачи, проблемной ситуации, а также уровневую организацию процесса обучения.

По нашему мнению, наиболее полно категория проблемности исследуется Е.В.Ковалевской, которая раскрывает *генезис* данной категории, выявляет характер ее *становления и развития* в контексте развития теории проблемного обучения (подход, метод, тип, система), проводит *системный анализ* проблемности. При этом Е.В.Ковалевская отмечает, что учеными по-разному рассматривается понятие проблемности в связи с неоднородностью процесса становления и развития теории проблемного обучения, в том числе его теоретической трактовки (подход, метод, тип и система).

Подчеркивая взаимообусловленность и взаимосвязь динамики развития проблемности и теории проблемного обучения, Е.В.Ковалевская пишет: «Будучи постоянным условием проблемного обучения, проблемность может менять свою интенсивность и направленность на различных этапах спиралеобразного развития теории проблемного обучения, сама при этом также развиваясь по спирали» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 18]. Так, если исследователи рассматривают проблемное обучение как подход, проблемность интерпретируется «как признак предметов и явлений, придающий динамику отдельным частям учебного процесса» [там же, с. 18]. В рамках проблемного обучения как метода проблемность является принципом действия, сообщающего «динамику процессу обучения в комплексе» [там же, с. 18], как типа и системы – проблемность проявляется как «целостная категория содержания и формы, процесса проблемного обучения, характеризуемого соответствующими единицами» [там же, с. 18].

Рассматривая генезис проблемного обучения и его единиц в результате проведенного анализа исследований в философии, психологии, педагогике и методике, Е.В.Ковалевская отмечает определенные закономерности. Так, например, было выявлено, что в *философии* идеи проблемности связываются как с вопросами диалектики познания, основанного на преодолении противоречия, которое и является движущей силой развития, так и с концепцией человеческих ценностей. Важно отметить последнее положение, поскольку это обуславливает необходимость включения воспитания в целостную систему проблемного обучения, поскольку его воспитательный потенциал акцентируется не всеми учебными.

Изучение работ по *психологии* дало возможность автору увидеть «в конце 90-х годов тенденцию на снижение интереса ряда психологов не только к анализу проблемной задачи, но и проблемному обучению в целом» [там же, с. 21].

Анализ исследований проблемного обучения в области *педагогике* позволил Е.В.Ковалевской сделать вывод о том, что «специфика развития идеи проблемности в педагогике определяется как достаточной стабильностью интереса исследователей к данной проблеме, так и философским осмыслением проблемного обучения в современном, постоянно развивающемся образовательном пространстве» [там же, с. 22].

Особенностью исследований в области *методике* проблемного обучения, а именно методики обучения иностранным языкам, является, по мнению Е.В.Ковалевской, «переход от понятия «проблемный подход», отражающего в первую очередь дидактическую сущность проблемного обучения, к понятию «проблемность», вскрывающего его педагогическую природу» [там же, с. 23]. Важно отметить данный вывод, поскольку это расширяет область рассмотрения проблемного обучения «в направлении от проблемного подхода к методу, от цели обучения к интеграции целей обучения и воспитания в процессе развития личности» [там же, с. 23].

Таким образом, анализ исследований современного состояния теории и практики проблемного обучения позволяет Е.В.Ковалевской сделать следующие выводы. Во-первых, идея проблемности разрабатывается в пространстве двух основных парадигм проблемного обучения, которые соотносятся с двумя его единицами: проблемная ситуация или проблемная задача. Во-вторых, развитие идеи проблемности взаимосвязано с динамикой культурно-исторического развития общества: «наивысший интерес в конце 80-х и самом начале 90-х годов, спад интереса с начала до середины 90-х годов, возрождение интереса к проблемному обучению в конце 90-х годов в педагогике и методике обучения иностранному языку» [там же, с. 23].

При этом автор подчеркивает, что вне зависимости от трактовки проблемного обучения (как подхода, как метода, как системы) его сущностной характеристикой всегда является проблемность. Исходя из чего, Е.В.Ковалевская показывает, что проблемность может рассматриваться «как условие активизации мыслительной деятельности в процессе обучения, воспитания и развития, которое должно быть принято субъектами образовательного процесса и реализовано через разработанные ступени восхождения к проблемности от проблемы к проблемной задаче и проблемной ситуации» [там же, с. 34].

Таким образом, развитие основных понятий проблемного обучения, накопление и углубление их понятийного содержания связаны, по мнению Е.В.Ковалевской, с пониманием проблемности как сущностной характеристики проблемного обучения и соотношением ее с такими его категориями как проблема, проблемная задача, проблемная ситуация, проблематизация. Кроме того, автор устанавливает с позиции системного анализа взаимосвязи основных понятий проблемного обучения. Причем важным является то, что, во-первых, Е.В.Ковалевская подчеркивает, что «содержание этих понятий можно раскрыть лишь через существующие между ними связи» [там же, с. 19]. Во-вторых, определяя понятия, входящие в содержание проблемного обучения, автор исходит из цели современного образования – развитие творческой личности в информационном ценностном пространстве.

Итак, учитывая вышеизложенное, Е.В.Ковалевская дает следующее определение проблемности и остальных категорий проблемного обучения, составляющих взаимообусловленную и взаимозависимую цепочку: «Условием реализации цели является проблемность, присущая любому «жизнеспособному» объекту и субъекту, которая может существовать в скрытом и выраженном виде, т.е. быть внутренней или внешней.

Способом создания проблемности является проблемная ситуация, фиксирующая момент присвоения субъектом объекта, содержащего проблемность.

Средством создания проблемной ситуации может явиться проблемная задача, формализованная в текстовых данных.

Механизмом, вскрывающим проблемность, является проблематизация объекта и субъекта, т.е. процесс вскрытия внутренних и внешних противоречий, присущих объекту, проблем.

Единицей процесса является проблема – то скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 103]. Приводимая полностью цитата позволяет увидеть взаимосвязь и взаимообусловленность данных понятий как элементов системы.

Необходимо также отметить, что особенностью этой «понятийной цепи» является то, что она повторяет структуру деятельности, что подтверждает, по мнению Е.В.Ковалевской, личностно-деятельностную основу проблемного обучения.

Анализируя основные понятия проблемного обучения в контексте целей современного образования, Е.В.Ковалевская подчеркивает необходимость *создания проблемности* (если она не присутствует эксплицитно) в рамках образовательной деятельности. В этой связи Е.В.Ковалевская пишет: «Если в процессе жизни проблемность как условие развития «естественно» существует, то в образовательном процессе проблемность «специально» создается, а механизмом создания этой проблемности является педагогическая проблематизация» [Проблемность и диалог..., 2003, с. 46]. Проблемная ситуация является способом создания проблемности «как главного условия развития интеллектуальных, коммуникативных и духовных способностей учащихся» [там же, с. 46]. Отмечая, что возможна проблематизация как учебного содержания, так и учебного процесса, Е.В.Ковалевская подчеркивает: «Проблематизация учебного процесса определяется уровнями его проблемности, степенью мыслительной активности субъектов обучения в постановке и решении проблем» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 10].

При этом Е.В.Ковалевская, интерпретируя иерархию проблемных ситуаций И.А.Зимней, показывает, что проблематизация учебного содержания включает следующие уровни реализации: предметный, коммуникативный, духовно-познавательный [Проблемное обучение – вызов..., 2002, с. 13–14]. В данном контексте важно отметить, что, по мнению Е.В.Ковалевской, выделенные уровни содержания проблемного обучения соотносятся с целями образовательного процесса, «где с обучающей целью в первую очередь соотносятся лингвистические проблемы, с практической – коммуникативные проблемы, с воспитательной – духовно-познавательные проблемы, а развивающая цель реализуется на трех вышеназванных уровнях» [там же, с. 14]. Причем данная модель, по мнению автора, может быть применена к образовательному процессу не только для иностранного языка, но и для других учебных предметов.

Подчеркивая необходимость учитывать *уровни проблемности* в обучении, Е.В.Ковалевская пишет: «Уровневый подход позволяет увидеть проблемную ситуацию не точкой на ограниченной плоскости учебного предмета, а динамичной моделью в безграничном образовательном пространстве» [Пути повыше-

ния..., 1999, с. 21]. При этом автор отмечает, что уровни проблемности зависят «как от степени сложности самой проблемы, уровня активности учащегося в ее решении, так и от его интеллектуальных творческих способностей» [там же, с. 21]. Важно также отметить, что Е.В.Ковалевская, в отличие от остальных авторов, выделяет пять уровней проблемности, которые соотносит со степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемной задачи: «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., 2000а, с. 24].

Рассматривая *место и роль проблемности* в контексте системного анализа проблемного обучения, Е.В.Ковалевская отмечает, что проблемность должна присутствовать как в содержании, так и в процессе обучения. Причем автор подчеркивает, что проблемное обучение, как и вся современная система образования, выходит на новый виток развития «с проблемно-аксиологической доминантой, которая должна привести к формированию и становлению нового поколения мыслящих людей в ценностном духовном пространстве» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 100]. Подчеркивая взаимосвязь между умением видеть и решать проблемы и развитием личности обучающегося, Е.В.Ковалевская показывает, что продуктивное преодоление проблемы вызывает у субъекта состояние высокой мыслительной активности, «которое становится его привычным состоянием, создающим поле проблемности, в котором он развивается как личность» [Проблемность и диалог..., 2003, с. 47].

Следовательно, задачей педагогики, по мнению Е.В.Ковалевской, является построение образовательного процесса, позволяющего подготовить человека как творческую личность к реальной жизни, что возможно при включении проблемности в учебное образовательное пространство. При этом автор пишет: «И не нужно забывать о том, что проблемность – это не только неотъемлемое условие нашего времени, – это главное условие бытия, но в разные периоды времени интенсивность поля проблемности может увеличиваться или уменьшаться, так же как должна увеличиваться или уменьшаться доля проблемности в обучении» [там же, с. 47].

Отмечая развитие интеграционных процессов в обществе и образовании, а также выделяя основные подходы в современном обучении, Е.В.Ковалевская подчеркивает, что интегративной основой различных подходов может быть проблемный подход, поскольку «именно проблемность придает динамику процессу обучения, как категория, отражающая диалектику Бытия» [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 144].

При этом, изучая возможные пути реализации проблемного обучения в современном образовании, Е.В.Ковалевская и В.Д.Путилин считают, что «пути

«замены», «включения» и «интеграции» не позволили проблемному обучению как системе, методу и подходу» [Проблемы образования в..., 2005, с. 107] быть в полной мере включенным в систему традиционного обучения. Возможным перспективным путем для этого авторы считают включение в систему традиционного обучения категорий проблемного обучения: «проблемность как условие развития, проблемная ситуация как способ создания проблемности, проблемная задача как средство создания проблемной ситуации, проблема как единица содержания и процесса, проблематизация как механизм вскрытия или усмотрения проблемы (Е.В.Ковалевская, 2000)» [там же, с. 107]. Исходя из этого, авторы предполагают, что современный этап развития теории проблемного обучения и ее применение будет реализовываться через: 1) раскрытие категорий проблемного обучения и включение их в традиционное обучение через механизм проблематизации; 2) развитие не просто творческого мышления, а творческой личности, что предполагает перенос акцента с обучения и развития «на воспитание творческой личности в контексте становления проблемно-аксиологического подхода» [там же, с. 107]; 3) объединение первого и второго пути [там же, с. 107—108].

Говоря о функциях обучения, Е.В.Ковалевская подчеркивает, что в учебном процессе кроме образовательной всегда должна присутствовать и *воспитательная функция*. Причем в рамках проблемного подхода образовательная функция определяется не только получением знаний и формированием умений их применения, но и «развитием внутреннего механизма освоения информации через создание и решение проблемных ситуаций, а воспитательная функция основана на развитии духовного сознания не только учащегося, но и учителя» [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 147]. В связи с этим Е.В.Ковалевская отмечает, что проблемность может являться сущностной характеристикой «не только проблемного обучения, а любой теории обучения, нацеленной на активизацию мыслительной деятельности учащегося» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 17].

Таким образом, рассмотрение проблемности с *лингво-психологических позиций* (И.А.Зимняя) позволяет учитывать ее характеристики применительно к изучению языка с психологических позиций, а именно с точки зрения продуктивного обучения в процессе решения мыслительных проблемных задач и развития творческого мышления учащихся. Следовательно, в учебной деятельности реализуется при этом в основном обучающая и развивающая функции проблемности. Трактовка проблемности в *лингво-педагогическом аспекте* (Е.В.Ковалевская, С.К.Закирова, Л.И.Колесник, С.П.Микитченко, Н.В.Самсонова, Е.А.Хохлова) дает возможность представить системный анализ учебного процесса в совокупности обучающей, воспитательной и развивающей функций, где проблемность является условием развития не только творческого мышления, но в целом творческой личности обучающегося.

Анализ проблемности с позиции рассматриваемых выше авторов представлен в таблице 3 приложения.

Итак, при рассмотрении *истоков и природы проблемности* авторы исходят из различных оснований изучения этого вопроса, что обуславливает его различное толкование. Так, если для А.В.Брушлинского, И.А.Зимней, Т.В.Кудрявцева, А.М.Матюшкина основанием проблемности в обучении являются психологические законы мышления, то Е.В.Ковалевская, В.Т.Кудрявцев, М.И.Махмутов отмечают как объективную, так и субъективную сторону проблемности, а также показывают связь проблемности с общественным развитием.

Вышеотмеченные различные основания осмысления данного понятия повлияли также, по всей видимости, на различное *определение проблемности*. Так, понимая проблемность как психологическую закономерность, В.И.Загвязинский, И.А.Зимняя, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин определяют ее, прежде всего, как принцип обучения. А.В.Брушлинский понимает проблемность как трудность решаемой мыслительной задачи, заключающуюся в противоречии между ее условиями и требованиями. Для М.И.Махмутова проблемность – это категория дидактики, которая отражает закономерности изменения структуры содержания материала и сочетания методов обучения и характеризует способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей учащихся и их воспитания. Применяя культурологический подход, В.Т.Кудрявцев определяет проблемность как категорию культуры и фундаментальное понятие современного человекознания. Согласно Е.В.Ковалевской, проблемность, являясь главным условием развития объекта и субъекта, постоянным условием и сущностной характеристикой проблемного обучения, суть условие реализации цели и условие активизации мыслительной деятельности в процессе обучения, воспитания и развития личности обучающегося. Поэтому проблемность может быть рассмотрена как диалектическая категория.

Рассматривая вопрос *способов создания проблемности* и ее реализации в обучении, авторы отмечают необходимость создания системы проблемных задач, заданий, вопросов, на основе которых возникают проблемные ситуации.

Анализируя *уровни проблемности*, все авторы подчеркивают необходимость уровневой иерархии проблемности, учитывающей потребности и возможности обучающихся, уровень их интеллектуальных и творческих способностей, сложность проблем и заданий. При этом выделяется различное количество уровней проблемности.

При определении *места и роли проблемности* в проблемном обучении всеми авторами отмечается ее влияние на развитие творческого мышления обучающихся. Проблемность является поэтому основой организации поиска знаний, управления интеллектуальной деятельностью и развитием обучающихся. Однако не все авторы отмечают влияние проблемности на реализацию не только учебного и развивающего, но и *воспитательного потенциала* проблемного обучения. При этом воспитательный потенциал проблемности был отмечен Е.В.Ковалевской, В.Т.Кудрявцевым, И.Я.Лернером, А.М.Матюшкиным. Необходи-

димось наличия проблемности в том числе в содержании учебного процесса показывают Е.В.Ковалевская, В.Т.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов.

Таким образом, исходя из проведенного выше анализа, вслед за М.И.Махмутовым, Е.В.Ковалевской, считаем, что проблемность может определяться как общепедагогическая категория, обладающая признаками имманентности, постоянства и развивающего начала, являющаяся условием обучения, развития и воспитания творческой личности.

Кроме того, системный анализ становления и развития теории проблемного обучения на современном этапе, который был проведен Е.В.Ковалевской, показал, что различная интерпретация проблемности (признак, принцип, условие и др.) обусловлена уровнем развития теории проблемного обучения как подхода, метода и системы. Автор отмечает, что проблемность является их главным критерием сходства и различия. Данный вывод может быть представлен в виде схемы 5.

Следовательно, системный анализ категории *проблемности* в лингво-педагогическом контексте как *условия развития* объекта и субъекта и как сущностной характеристики проблемного обучения позволяет сделать вывод как о многоаспектности ее применения, имманентной взаимосвязи и взаимозависимости с другими категориями проблемного обучения, так и о том, что на современном этапе развития его теории проблемность может быть рассмотрена как условие реализации не только учебного, развивающего, но и воспитательного потенциала проблемного обучения. Кроме того, вышеизложенное дает возможность говорить, во-первых, о проблемности как обучения, так и гораздо шире – о проблемности образования; во-вторых, о проблемности как общепедагогической категории в ряду таких категорий как проблема, проблемная ситуация, проблемная задача и проблематизация; в-третьих, о проблемности как о лингво-педагогической категории проблемного обучения.

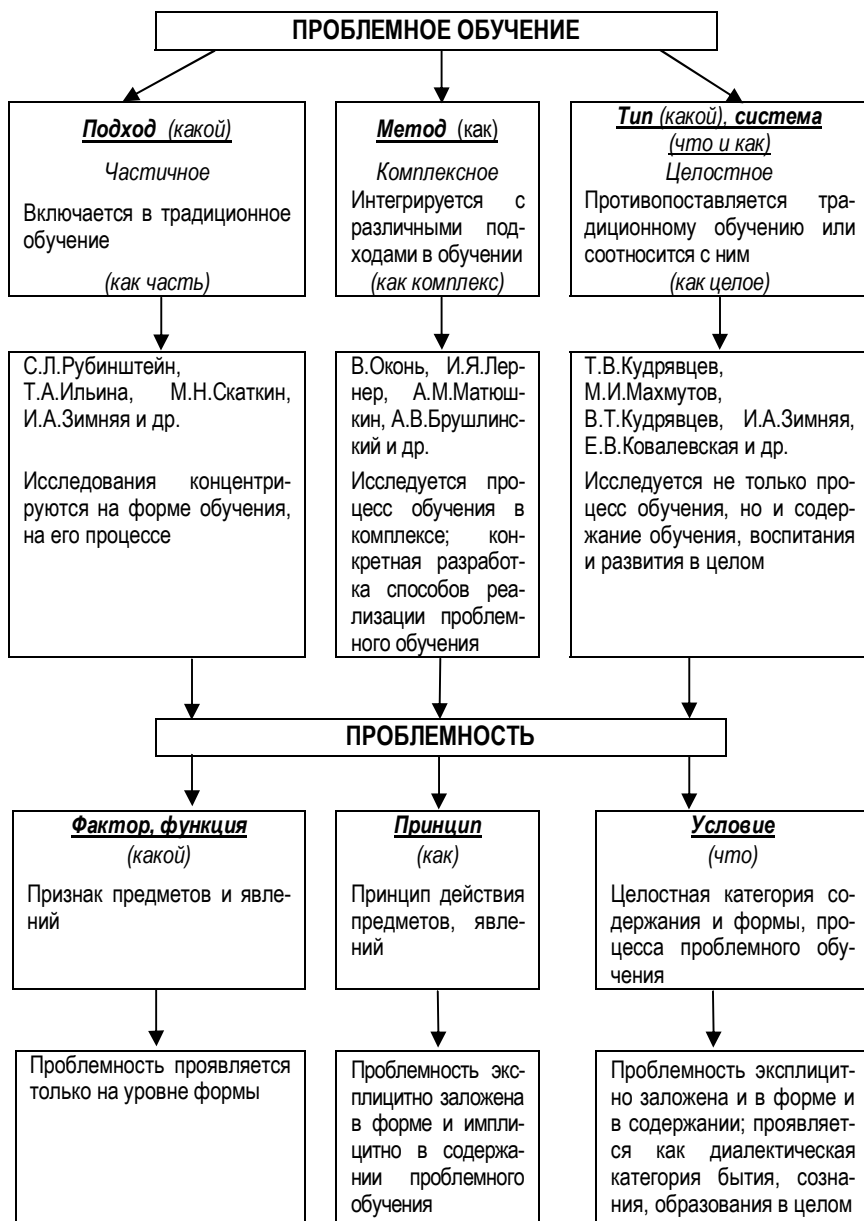


Схема 5. Подходы к рассмотрению проблемного обучения и проблемности (на основе системного анализа Е.В.Ковалевской)

Глава 2

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНОСТИ

2.1. Проблемная ситуация в историческом аспекте

Цель проблемного обучения, как известно, не только усвоение результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной деятельности и развития творческих способностей. Проблемное обучение предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. Центральным понятием проблемного обучения, по мнению С.Л.Рубинштейна А.М.Матюшкина, М.И.Махмутова и др., является проблемная ситуация.

С понятием и содержанием проблемной ситуации в истории науки связан следующий круг вопросов: *Как определяется проблемная ситуация? Какова ее структура и классификация? Как организован процесс решения проблемной ситуации? Каковы место и роль проблемной ситуации в процессе мышления?*

Предметом исследования Дж.Дьюи явились вопросы, связанные с классификацией, решением проблемной ситуации, а также ее местом и ролью в процессе мышления.

Дж.Дьюи, как представитель американского прагматизма, занимался прагматическим истолкованием научного метода. Этот метод сводился к некоторым приемам решения конкретных проблем, возникающих в различных сферах опыта. Согласно Дж.Дьюи, прежде всего необходимо установить специфику затруднения или проблемной ситуации (проблемы). Затем выдвинуть гипотезу или план ее решения, после чего – теоретически проследить все возможные следствия предлагаемого решения. После этого наступает период реализации и экспериментальной проверки гипотезы. В случае необходимости предложенное решение может быть изменено. Ни одно решение не должно исходить из каких-либо заведомо известных рецептов и превращаться в догму. Оно должно всецело определяться особенным характером данной специфической ситуации [Дж. Дьюи, 1925, с. 23].

При *решении проблем* Дж.Дьюи считает особо опасным стремление руководствоваться заранее установленными конечными целями или идеалами, определяющими поведение. Если достигнуто успешное решение проблемной ситуации, то предложенная гипотеза или теория должны считаться истинными, а новая, теперь уже определенная ситуация, сменившая проблемную, приобретает статус реальности.

На этом пути, полагает Дж.Дьюи, прагматизм должен разработать понятие «*проблематическая ситуация*», или «*ситуация сомнения*», – именно с тем, чтобы найти инструменты ее разрешения. Простейший пример проблемной

ситуации – человек, нерешительно стоящий у развилки дорог и не знающий, в каком направлении двигаться дальше. В известном смысле она символизирует сложность, проблематичность жизненного выбора, часто осуществляемого человеком. Понятия, концепции возникают, согласно Дж.Дьюи, как способы *решения* возникшей *проблемной* (мыслительной, экзистенциальной) *ситуации*. «Всеякие понятия, в том числе научные, не суть копии какой-либо независимой реальности, а выступают лишь как создаваемые познающим и, главное, действующим человеком инструменты и планы действия» [там же, с. 25].

Определению места и роли проблемной ситуации в процессе мышления Дж.Дьюи посвятил концепцию так называемого «полного акта мышления» [там же, с. 28].

Согласно философским и психологическим воззрениям автора, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него большое значение. В каждом «полном акте мышления» выделяются следующие ступени: ощущение трудности; ее обнаружение и определение; выдвижение замысла ее разрешения (формулировка гипотезы); формулировка выводов, следующих из предполагаемого решения (логическая проверка гипотезы); последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отвергнуть гипотезу» [там же, с. 46].

Впоследствии, за «трудностями», которые нужно преодолеть, размышляя над поиском решения, закрепилось название «проблем». Правильное построение обучения, по мнению Дж.Дьюи, должно быть проблемным.

Учитель должен внимательно следить за развитием интересов учащихся, «подбрасывать им посильные для понимания и разрешения проблемы. Учащиеся, в свою очередь, должны быть уверены, что разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания. Уроки строятся на основе «полного акта мышления», чтобы учащиеся на них сумели: почувствовать конкретную трудность; определить ее (выявить проблему); сформулировать гипотезу по ее преодолению; получить решение проблемы или ее части; проверить гипотезу с помощью наблюдения или экспериментов» [там же, с. 34].

Все вышеперечисленные положения позволяют, как известно, считать Дж.Дьюи основоположником проблемного обучения, а концепция этапов мыслительного процесса Дж.Дьюи была воспринята С.Л.Рубинштейном, а позднее и А.М.Матюшкиным при анализе этапов процесса мышления.

Основоположник проблемного обучения О.Зельц описывает *проблемную ситуацию* в виде особого «проблемного комплекса» [Зельц О., 1924, с. 46] с элементом незавершенности, преодоление которой и есть результат ее разрешения. Говоря о *структуре проблемной ситуации*, О.Зельц пишет, что в ней: выделены характеристики известного, определено место неизвестного, выделены отношения между данным и искомым. Описывая процесс *решения проблемной ситуации*, О.Зельц утверждал, что решение не сводится к схеме стимул-реакция, а состоит в том, чтобы заполнить пробелы, существующие внутри

комплексов. Автор отмечает: «Когда проблема поставлена, может иметь место один из двух случаев. Либо речь будет идти о восстановлении в памяти ситуации не требующей новой конструкции; либо о подлинной проблеме, обнаруживающей наличие пробелов в ранее установленных комплексах» [Зельц О., 1924, с. 47].

В экспериментальных исследованиях репродуктивного и продуктивного мышления О.Зельц раскрыл детерминацию мыслительных процессов структурой решаемой ситуации, представленной в виде проблемного комплекса с элементом незавершенности. Таким образом, *говоря о месте проблемной ситуации в процессе мышления*, О.Зельц пишет, что процесс мышления – это процесс воссоздания целостности структуры проблемной ситуации.

К.Дункер исследовал своеобразие творческого мышления как процесса решения *проблемных ситуаций*. Область исследований К.Дункера лежала в *решении проблемы*. К.Дункер считал, что механическое повторение решения проблемных задач ведет к ухудшению результатов при решении новых задач. Процесс решения проблемы, по К.Дункеру, включает в себя ряд последовательных переформулирований проблемы, которые совершаются до тех пор, пока не находится формулировка, для которой есть средства разрешения. Таким образом, *решение проблемы* состоит из «качественно различных фаз: из фазы нахождения принципа («функциональное решение задачи») и фазы реализации («окончательное решение») [Психология мышления, 1965, с. 65]. Говоря о *роли проблемной ситуации в процессе мышления*, К.Дункер пишет, что «проблема» возникает тогда, когда у живого существа есть какая-либо цель и оно «не знает», как эту цель достигнуть. Мышление выступает на сцену во всех тех случаях, когда переход от данного состояния к желаемому нельзя осуществить путем «непосредственного действия».

Основным направлением учения Д.Пойа является мысль о необходимости привития учащимся наряду с навыками логического рассуждения прочных навыков проблемного мышления. Свое развитие эта мысль получила в *создании системы проблемных заданий* (или ситуаций). *Классифицируя проблемные задания*, Д.Пойа описывает 5 видов: «предложение и доказательство, проверка следствий, вы можете сделать ложное предположение, небольшая теория, отвлекающий маневр» [Пойа Д., 1961 с. 16]. В первом типе проблемного задания сначала делается предположение, а затем доказывается факт, во втором – проверяется следствие из общих утверждений, в третьем – весьма вероятное предположение является неверным, в четвертом – последовательность подзаданий иллюстрирует теоретическое построение и в пятом – очевидное соотношение не имеет никакого отношения к решению.

Д.Пойа различает четыре ступени в *процессе решения проблемных заданий*: понимание; связь друг с другом различных элементов проблемы, как неизвестное связано с данным, составление плана; осуществление плана; изучение и анализ полученного результата.

В качестве одной из главных психических реальностей при исследовании творческих процессов мышления С.Л.Рубинштейном охарактеризована *проблемная ситуация*. Открытие и исследование проблемной ситуации имеет исключительное значение для развития идей проблемного обучения. Несмотря на то, что С.Л.Рубинштейн успел в основном лишь начать исследование *проблемной ситуации*, в его трудах даны и первые *определения* этого понятия. «Мышление исходит из проблемной ситуации, – пишет С.Л.Рубинштейн, – проблемной является ситуация, в которой имеется нечто имплицитно в нее включающееся, ею предполагаемое, но в ней не определенное, неизвестное, эксплицитно не данное, а лишь заданное через свое отношение к тому, что в ней дано... Отношение неизвестного, заданного, искомого к исходным данным проблемы определяет направление процесса. Единство этого направления обуславливает единство мыслительного процесса, направленного на разрешение определенной проблемы» [Рубинштейн С.Л., 1958, с. 45]. «Проблемная ситуация, – подчеркивает С.Л.Рубинштейн, – вызывает вопросы в силу того, что входящие в нее элементы представляются не адекватными тем соотношениям, в которых они в данной ситуации выступают. Побуждение к анализу объектов или явлений, с которыми сталкивается мысль, возникает, когда обнаруживается, что в том качестве, в каком они непосредственно выступают, они не входят в те связи, с которыми имеет дело мысль» [там же].

Говоря о *структуре проблемной ситуации*, С.Л.Рубинштейн пишет о том, что в качестве основного компонента проблемной ситуации выделяется неизвестное. Причем С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что отношение искомого, неизвестного к исходным данным проблемы определяет движение мысли, так как именно это отношение побуждает к анализу объектов и явлений. Второй значимый компонент проблемной ситуации – содержащееся в ней противоречие. «Особенно острую проблемность, – отмечает С.Л.Рубинштейн, – ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий. Наличие в проблемной ситуации противоречивых данных с необходимостью порождает процесс мышления, направленный на их снятие» [там же, с. 115]. В определениях С.Л.Рубинштейна очень хорошо выявляется предметная сторона проблемной ситуации, тогда как для того, чтобы мыслительный процесс совершался, нужны какие-то мотивы, побуждающие мысль. По мнению С.Л.Рубинштейна: «Именно мотив, потребность являются движущей силой, которая помогает включаться в мыслительную деятельность» [там же, с. 53]. Итак, в проблемной ситуации, как ее понимает С.Л.Рубинштейн, выделяются три компонента: неизвестное, противоречие и потребность.

Говоря о *решении проблемной ситуации*, С.Л.Рубинштейн считает, что «на первых порах анализу подвергается все поле проблемной ситуации. По мере того, как анализ продвигается, участки (пространственные) и аспекты проблемы, которые в ходе анализа оказываются несущественными для ее решения, не относящимися к сущности дела, один за другим – по одиночке и целыми зонами,

комплексами – выключаются, отпадают, и анализ сосредоточивается на все более узкой сфере, имеющей более близкое отношение к проблеме: из экстенсивного, каким оно бывает в начале, анализ становится все более интенсивным» [там же, с. 85].

Рассматривая *место и роль проблемной ситуации в процессе мышления*, С.Л.Рубинштейн пишет: «...мыслительный процесс начинается с анализа проблемной ситуации. Анализ расчленяет данное, неизвестное, искомое. С этого начинается формулировка задачи, которую мы, таким образом, отличаем от проблемной ситуации» [там же, с. 48].

По мнению И.А.Ильницкой, С.Л.Рубинштейном было выявлено, что «наиболее ярко продуктивные процессы мышления выступают при решении различных проблем, выдвигаемых жизнью: экономических, социальных, юридических, педагогических, производственных, научных, учебных и т.д. Правомерность этого положения, по мнению ученого, подтверждается тем, что проблемность является неотъемлемой чертой познания, так как наличие проблем, проблемных ситуаций обусловлено всеобщей взаимностью и взаимообусловленностью явлений в мире» [Ильницкая И.А., 1985].

Ценность указанных исследований С.Л.Рубинштейна состоит в том, что их материалы помогают осознать многие процессы, происходящие в образовании сегодня и приведшие к его перестройке.

Рассмотрение вышеназванных позиций, связанных с определением проблемной ситуации, ее структурой, классификацией, процессом решения и ролью проблемной ситуации в процессе мышления в историческом аспекте позволяет подойти к рассмотрению этих же вопросов на современном этапе в психолого-педагогическом аспекте.

2.2. Проблемная ситуация в психолого-педагогическом аспекте

Проблемная ситуация как закономерность процессов мышления, его начальный момент, как отмечалось ранее, впервые была рассмотрена психологами. Понятие проблемной ситуации трактовалось и в педагогических исследованиях, где нет единого, общепринятого определения проблемной ситуации. Однако употребляется это понятие довольно часто, особенно в связи с вопросами побуждения учащихся к умственной деятельности. Большинство ученых рассматривало проблемную ситуацию прежде всего как ситуацию интеллектуального затруднения (Ю.К.Бабанский, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.). Многие ученые, определяя понятие *проблемной ситуации*, обращают внимание не только на затруднение, но и в качестве основного звена проблемной ситуации они выделяют противоречие (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин и др.). Проблемное обучение – обучение, при котором преподаватель систематически создает проблемные ситуации, направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, творческого

мышления и познавательных способностей, – поэтому логично было бы рассмотреть проблемную ситуацию в психолого-педагогическом аспекте.

В этом плане авторами рассматривался следующий круг вопросов: *определение проблемной ситуации; классификация проблемных ситуаций; способы создания проблемных ситуаций.*

В развитии теории проблемного обучения определенных результатов достигли зарубежные ученые. Так, польский исследователь В.Оконь изучал условия возникновения проблемных ситуаций на материале различных учебных предметов и доказал преимущество обучения путем решения проблем для развития умственных способностей учащихся. По мнению В.Оконя, «проблемное обучение – это совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [Оконь В., 1968, с. 16].

Определяя проблемную ситуацию А.В.Брушлинский подчеркивает, что «мышление берет свое начало в проблемной ситуации» [Брушлинский А.В., 1983, с. 34]. Трактую *проблемную ситуацию* как нечто «неожиданное, неясное, неизвестное, тревожащее», А.В.Брушлинский пишет, что возникновение проблемной ситуации «означает то, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед» [там же, с. 36]. А.В.Брушлинский отмечает: «...на разных уровнях познавательной деятельности соответственно по-разному выступает проблемность мыслительной задачи, возникающая в различных проблемных ситуациях. В той или иной степени эта проблемность сохраняется и изменяется затем на протяжении всего процесса решения задачи. Это объясняется, прежде всего, тем, что все исходные условия и требования задачи, какими бы детальными и подробными они ни были, намечают лишь самый первоначальный и потому минимально определенный, совсем предварительный путь поисков будущего решения. Полностью известным оно может стать лишь на конечной стадии мышления. А к моменту возникновения мыслительного процесса еще нет никакой конечной ситуации или конечного состояния мышления, поскольку они прогнозируются, формируются по ходу всего в целом процесса мышления» [там же, с. 34].

Проблемное обучение, по мнению А.М.Матюшкина, предполагает включение личности обучающегося как основного ядра самой *проблемной ситуации*. А.М.Матюшкин называет проблемными те ситуации, «...когда человек сталкивается с новыми условиями, в которых он не может выполнить известного ему действия прежними способами, когда он должен найти новый способ действия» [Матюшкин А.М., 1972, с. 189]. Проблемная ситуация носит объективно-субъективный характер, это логическая и психологическая ситуация. Она вытекает из логики изучения учебного предмета и отражает объективные противоречия в его содержании. Но вне субъекта мышления – ученика – возникновение

проблемной ситуации невозможно. В связи с этим автор считает, что «...вне личности нет проблемной ситуации... Проблемная ситуация включает в качестве одного из необходимых компонентов мотивы и потребности человека. В условиях проблемного обучения процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится личностным процессом. Именно поэтому он позволяет слить воедино процесс обучения и процесс воспитания, процесс усвоения знаний и процесс формирования мировоззрения» [там же, с. 62].

Формулируя *определение проблемной ситуации*, А.М.Матюшкин также подчеркивает, что это «специфический вид взаимодействия субъекта и объекта». Она характеризует определенное состояние учащегося, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения задания» [там же, с. 32—33]. Усвоение и открытие нового совпадает в данном случае с таким изменением психического состояния субъекта, которое составляет микроэтап в его развитии. Открытие нового, неизвестного в проблемной ситуации совпадет с процессом становления элементарных психических новообразований. Эти новообразования относятся к самым различным элементам усваиваемого действия или чертам личности человека. Условием возникновения проблемной ситуации становится необходимость в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия.

А.М.Матюшкин *выделил компоненты проблемной ситуации*: неизвестное, достигаемое знание или способ действия; познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности; интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и опыт. Важнейшей характеристикой неизвестного в проблемной ситуации является степень обобщения. Поэтому степень трудности проблемной ситуации характеризуется степенью обобщенности того неизвестного, которое должно быть в ней открыто. Именно этой особенностью неизвестного в проблемной ситуации объясняется тот факт, что поиск неизвестного дает учащимся качественно иные знания, более обогащенные, чем при обычном обучении. Главная характеристика возможностей учащегося заключается в том, что они должны быть достаточными для самостоятельного понимания поставленного задания и условий выполнения.

По мнению автора, «...успешность решения контрольного проблемного задания будет зависеть не только от уровня развития измеряемых действий, но и от общих творческих возможностей субъекта. Чем выше такие возможности, тем более трудным должно быть предъявляемое для измерения проблемное задание» [там же, с. 87].

Т.В.Кудрявцев, *определяя проблемную ситуацию*, отмечает, что «...проблемная ситуация отражает субъективную неопределенность целей, условий, средств (или способов) деятельности и проявляется в познавательном затруднении человека» [Кудрявцев Т.В., 1967, с. 12].

Продолжая идеи Т.В.Кудрявцева, В.Т.Кудрявцев пишет: «В содержании проблемного обучения своеобразно преломляется логика деятельностного овладе-

ния механизмом возникновения и становления фундаментальных противоречий, относящихся к тем или иным областям предметной деятельности. Проблемную ситуацию в сознании учащегося создает центральное противоречие предмета усвоения, из которого выводится вся подлежащая усвоению и применению конкретная система знаний. Учебный процесс строится как развертывание и конкретизация исходного противоречия» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 16—17].

Определение проблемной ситуации дается И.Я.Лернером. По И.Я.Лернеру, «проблема – это проблемная ситуация, принятая субъектом к решению на основе имеющегося фонда знаний, умений и опыта поиска. Проблемная ситуация – явно или смутно осознанное субъектом затруднение, преодоление которого требует творческого поиска новых знаний, новых способов действий» [Лернер И.Я., 1996, с. 7].

М.Н.Скаткин так писал о возникновении *проблемной ситуации*: «Неудовлетворенность существующим и осознание затруднений, стоящих на пути к достижению целей, порождает активную работу мысли. Возникает проблемная ситуация, в основе которой лежит противоречие между знанием и незнанием. В голове человека это противоречие отражается в виде задачи, которую нужно решить, он ищет пути ее решения. Для этого ему нужно понять объективные связи» [Скаткин М.Н., 1970, с. 34].

«Ситуация познавательного затруднения, вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы, носит название проблемной ситуации», – считает Ю.К.Бабанский [Бабанский Ю.К., 1970, с. 8].

По мнению И.А.Ильницкой, *проблемная ситуация* – центральное звено проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность, активизируется мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений [Ильницкая И.А., 1985, с. 13].

Определяя проблемную ситуацию, М.И.Махмутов отмечает, что «... проблемная ситуация – начальный момент мышления, вызывающий познавательную потребность ученика и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности» [Махмутов М.И., 1967, с. 24]. М.И.Махмутов пишет: «Под проблемными ситуациями имеются в виду такие учебные ситуации затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность учащегося, направленную на преодоление затруднения, т.е. на приобретение новых знаний, умений, навыков» [Махмутов М.И., 1983, с. 8].

Решение вопросов, связанных с определением проблемных ситуаций, позволило рассмотреть *классификации проблемных ситуаций*. Психологический подход осуществлен к *классификации проблемных ситуаций*, разработанной А.М.Матюшкиным. В основу этой классификации положены три наиболее общих основания. Одним из них является основание *действия*, которое является главным элементом поведения человека, его деятельности, а также одним из

общих элементов, усваиваемых человеком в процессе обучения. В строении действия выделяются три компонента: цель (предмет), способ и условие действия, определяемые особенностями предмета действия. В зависимости от того, какой из структурных компонентов действия будет представлен в проблемной ситуации как неизвестное, возможны три общих класса проблемных ситуаций (схема 6).



Схема 6. Классификация проблемных ситуаций (по А.М. Матюшкину)

Вторым основанием классификации является генетическое основание или основание развития действия, которое включает три типа соотносимых с *достигнутым учащимися уровнем развития действия*, при котором ставится новое задание, требующее усвоения нового закона, способа или условия выполнения действия.

И, наконец, третьим общим основанием классификации проблемных ситуаций является основание творческих возможностей – *уровень интеллектуальных, творческих возможностей*, так как в каждом конкретном случае учитель имеет дело с учащимися, обладающими различными способностями к усвоению учебного материала, различной обучаемостью.

Приведенная классификация позволяет создать систему последовательных проблемных ситуаций. Все типы проблемных ситуаций имеют различное дидактическое назначение. Так, ситуации первого класса (теоретические) используются при усвоении новых знаний. Проблемные ситуации второго класса (генетические) находят применение, если неизвестным является способ выполнения действия. Функциональное основание в данной классификации очень важно, так

как помогает выявить особенности и виды проблемных ситуаций в зависимости от специфики учебного предмета. Принципиально новым в этой классификации является выделение в качестве основания достигнутого учащимися уровня развития и интеллектуальных возможностей учащегося: это позволяет учитывать возрастные и индивидуальные способности учащихся и способствовать их развитию.

Классификация проблемных ситуаций, по А.В.Брушлинскому, включает два основных типа проблемных ситуаций. Первый тип, по мнению А.В.Брушлинского, характеризуется тем, что человек не может не заметить возникающую в ходе его деятельности проблемную ситуацию. Автор пишет: «Эта явная проблемная ситуация (назовем ее очевидной) содержит в себе ярко выраженное противоречие между желанием и невозможностью продолжать прежние действия. Тем самым она составляет необходимые, исходные условия для мышления: оно закономерно побуждает к тому, чтобы разрешить возникшее противоречие, т.е. прежде всего осмыслить причины начавшихся неудач в осуществлении определенной деятельности. Самая сильная мотивация мышления формируется именно в проблемной ситуации этого типа» [Брушлинский А.В., 1983, с. 37]. Ко второму типу, по мнению А.В.Брушлинского, относятся проблемные ситуации очевидные, т.е. такие, которые, возникая по ходу определенной деятельности (прежде всего познавательной), не могут остаться незамеченными.

В основу *классификации проблемных ситуаций* Т.В.Кудрявцев положил «*принцип несоответствия или противоречия* (курсив наш) в структуре имеющихся у учащихся знаний, умений, навыков» [Кудрявцев Т.В. 1968, с. 261]. По мнению автора, проблемные ситуации могут быть созданы, когда обнаруживается несоответствие между уже имеющимися у учащихся системами знаний и теми требованиями, которые предъявляются к ним при решении новых задач. Несоответствие, доходящее до противоречия, возникает:

- между старыми, уже усвоенными знаниями и новыми фактами, обнаруживающимися в ходе решения данных задач;
- между одними и теми же по характеру знаниями, но более низкого и более высокого уровня;
- между научными знаниями и знаниями донаучными, житейскими, практическими.

Эти типы проблемных ситуаций получили значительное распространение в практике обучения.

Наибольшее применение в практике обучения получила разработанная М.И.Махмутовым общая для всех учебных предметов *классификация (типология) проблемных ситуаций*:

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, т.е. в

случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнуться с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования [Махмутов М.И., 1983, с. 28].

Раскрывая понятие проблемной ситуации, В.Т.Кудрявцев, вслед за Т.В.Кудрявцевым, выделяет два типа ситуаций по степени осознания в них проблемы, противоречия: первичные (неочевидные) и вторичные (очевидные).

Говоря о способах разрешения проблемной ситуации, В.Т.Кудрявцев считает, что в ходе решения проблемной ситуации необходимо давать ученикам ориентиры в виде проблемных вопросов, которые постепенно снимаются при переходе на более высокие уровни проблемности в обучении [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 19]. Вопрос классификации проблемных ситуаций тесно связан с вопросом о способах создания проблемных ситуаций.

Положив в основание классификации проблемных ситуаций приемы, определяемые логикой мыслительной деятельности, в которую вовлекаются учащиеся на уроке, Ю.К.Бабанский выделяет следующие приемы создания проблемных ситуаций: аналитический, синтетический, использование сравнения, классификации и систематизации [Бабанский Ю.К., 1970, с. 11]. Такой подход ориентирует педагога на обучение учащихся определенным приемам и способам умственной деятельности, которые соответствуют методам изучаемой науки.

М.И.Махмутов, исходя из описанной типологии проблемных ситуаций, намечает несколько способов их создания [Махмутов М.И., 1983, с. 54].

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке учащихся самостоятельно достигнуть поставленной перед ними практической цели. Обычно ученики в итоге анализа сами формулируют проблему.

3. Постановка учебных практических заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения. Примером может служить любая исследовательская работа учащихся на учебно-опытном участке, в мастерской, лаборатории и т.д.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. В этом случае возникает проблемная ситуация, так как сравнение выявляет свойства новых фактов, необъяснимые их признаки.

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы. Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

9. Организация межпредметных связей.

10. Варьируемые задачи, переформулировка вопроса.

Дидактическая ценность этой классификации состоит в том, что она помогает учителю избрать конкретные пути создания проблемных ситуаций.

И.А.Ильницкая, говоря о *создании проблемных ситуаций*, отмечает: «Создание проблемных ситуаций, определяющих начальный момент мышления, является необходимым условием организации процесса обучения, способствующего развитию подлинно продуктивного мышления детей, их творческих способностей» [Ильницкая И.А., 1985, с. 14].

Некоторые приемы *создания проблемных ситуаций* обобщенного характера предлагает В.Н.Максимова [Максимова В.Н., 1973, с. 22].

1. Предварительные домашние задания. Они позволяют поставить на уроке учебные проблемы, к которым учащиеся уже подошли самостоятельно, столкнувшись с реальными познавательными затруднениями в процессе выполнения домашнего задания. Характер таких заданий может быть различен: анализ произведений, выполнение практических действий, наблюдение и др.

2. Постановка предварительных заданий на уроке. Такие задания ставятся перед учащимися до изучения нового материала. Они активизируют внимание и мыслительную деятельность учащихся во время восприятия нового, делают восприятие более целенаправленным и повышают интерес учащихся к познанию.

3. Использование экспериментов и жизненных наблюдений учащихся (осознание неточности своих представлений вызывает потребность в новых знаниях).

4. Решение экспериментальных и теоретических познавательных задач. Проблемно-познавательная задача позволяет ученику получить новые знания и новые способы познания. Но условия задач могут быть составлены с расчетом на преимущественное овладение:

— основными понятиями и закономерностями науки и способами оперирования ими;

— мыслительными операциями и приемами умственной деятельности;

— навыками решения творческих задач, в том числе экспериментальных.

5. Задания с элементами исследования. Они способствуют овладению определенными умениями и навыками, необходимыми для самостоятельного решения проблемных вопросов, вызывают проблемные ситуации, связанные с более частными вопросами содержания, но позволяют отрабатывать отдельные этапы поиска и приобщают учащихся к методам научного исследования.

6. Создание ситуации выбора. Такая ситуация возникает в результате столкновения различных точек зрения, использования задач с избыточными данными или выбора из нескольких способов наиболее рациональных.

7. Предложение выполнить практические действия. Проблемные ситуации практического характера возникают, когда учащимся предлагается выполнить действия, на первый взгляд, не вызывающие затруднений.

8. Постановка проблемных вопросов и организация дискуссий. Проблемная ситуация возникает тогда, когда учитель выдвигает перед учащимися проблемный вопрос и организует вокруг него дискуссию. Вопрос является проблемным, если для школьников он новый, интересный, содержащий в себе какие-либо противоречия и может быть разрешен при известном напряжении умственных сил. Различные, иногда противоположные, высказывания учеников усиливают ситуацию проблемности и активизируют поиск.

9. Использование межпредметных связей.

Таким образом, возможны различные способы создания проблемных ситуаций, все они побуждают познавательный интерес, вызывая познавательную потребность и познавательную активность учащихся. Каждый способ создания проблемных ситуаций имеет свои особенности и вносит дополнительные моменты, стимулирующие интерес к поиску нового и способствующие пониманию и решению возникающей в учебном процессе проблемы.

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

Во-первых, проблемная ситуация характеризует прежде всего определенное психологическое состояние субъекта (учащегося), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. В психологическом аспекте проблемная ситуация – психическое состояние, проявляющееся в познавательном затруднении, а в педагогическом аспекте проблемная ситуация – это учебная ситуация затруднения.

Во-вторых, на сегодняшний день известно множество классификаций проблемных ситуаций, но наибольшее распространение в преподавании иностранного языка получила классификация А.М.Матюшкина, основанная на психологическом подходе.

В-третьих, основным способом создания проблемной ситуации является предъявление учащимся особого рода дидактических конструкций (задач, вопросов, упражнений, заданий), которые называют проблемными.

2.3. Проблемная ситуация в лингво-психологическом и лингво-педагогическом аспектах

Вопросы *определения проблемной ситуации, ее структуры, классификации, способов создания, ее места и роли в процессе мышления* были также рассмотрены в лингво-психологическом и лингво-педагогическом аспектах. Такие исследования представлены в работах И.А.Зимней, Л.П.Доблаева, а также Е.В.Ковалевской.

В *лингво-психологическом аспекте* эти вопросы были рассмотрены И.А.Зимней и Л.П.Доблаевым. И.А.Зимняя отмечает, что «... речь, слово остаются всесторонне изучаемыми и все еще недостаточно изученными проблемами, что объясняется, прежде всего, сложностью этих феноменов, где речь есть средоточие и выразитель всей психической жизни человека...еще более сложными и многомерными являются речевое поведение и речевая деятельность, осуществляемые посредством языка, особенно когда они рассматриваются в контексте коммуникативных процессов – процессов приема, передачи, переработки вербальной информации, когда возникает необходимость обращения к человеку как субъекту речевой деятельности, процессам порождения и восприятия речевого сообщения» [Зимняя И.А., 2001а, с. 5.]

При *определении проблемной ситуации* И.А.Зимняя разграничивает понятия объективная и субъективная проблемные ситуации, поскольку «...проблемная ситуация становится дидактическим приемом только тогда, когда у учащегося возникает когнитивная, познавательная потребность решения проблемы... Присвоение этой ситуации делает ее субъективной проблемной ситуацией. Таким образом, перед преподавателем встает задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая им проблемная ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности учащихся, стала бы субъективной проблемной ситуацией, была бы присвоена ими в форме некоторой подлежащей решению проблемы. Присвоение этой ситуации делает ее субъективной проблемной ситуацией» [Зимняя И.А., 1994, с. 10].

Л.П.Доблаев, объединяя понятия *проблемной ситуации* и проблемной задачи и вопроса в понятие *проблема*, отмечает: «Проблема (включая все три ее разновидности) фактор объективный, существующий независимо от того, кто с нею сталкивается или кому она предлагается и кем решается. Та или иная проблема, однако, может у одного человека вызвать субъективное (психологиче-

ское) состояние озадаченности или не вызвать его» [Доблаев Л.П., 1982, с. 60]. Автор рассматривает проблемные ситуации применительно к структуре текста. Он пишет, что проблемные текстовые ситуации – это ситуации скрытого вопроса, объединяющего текстовый субъект и предикат в текстовом суждении. Текст нередко содержит не только условия, которые порождают вопрос, но и готовый ответ на него. Ответ на скрытый вопрос, по мнению Л.П.Доблаева, можно найти либо в самом тексте, либо посредством воспроизведения имеющихся знаний, рассуждения, обращения к другому лицу или иному источнику.

Говоря о *структуре проблемной ситуации*, Л.П.Доблаев пишет: «Проблемная ситуация есть ситуация незаданного, невыраженного, скрытого вопроса, ответ на который может быть получен только опосредованным путем, содержащая, однако, условия, порождающие, выявляющие этот вопрос. Наличие в ситуации скрытого вопроса обуславливает важнейшее свойство – новизну. Мышление при решении проблемной ситуации начинается с обнаружения и постановки субъектом перед собой скрытого вопроса» [там же, с. 61].

На основе классификации проблемных ситуаций А.М.Матюшкина И.А.Зимняя строит *иерархию проблемных ситуаций* трех уровней: «Полагаем, что первым из них может быть уровень создания проблемной ситуации на известном предмете высказывания известными ему средствами (т.е. языковыми единицами) для выяснения, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мысли. Вторым может быть уровень, при котором ученику известны отработанные заранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения неизвестного, нового смыслового содержания, мысли, предмета высказывания. На этом уровне проблемная ситуация может предполагать и нахождение более сложных форм формирования и формулирования мысли на более сложных уровнях иноязычного высказывания. На третьем уровне этой иерархии может осуществляться решение собственных, предметных, мыслительных задач, заданных проблемной ситуацией и осознаваемых учеником в качестве собственных лично-значимых проблем» [Зимняя И.А., 1994, с. 15].

Л.П.Доблаев предлагает следующую классификацию проблемных ситуаций, применительно к структуре текста:

1. Проблемная ситуация новизны текстового субъекта и сложности его предиката.
2. Проблемная ситуация противоречивости текстовых субъектов.
3. Проблемная ситуация неполноты текстового субъекта.
4. Проблемная ситуация неполноты текстового предиката.
5. Проблемная ситуация отсутствия текстового субъекта.
6. Проблемная ситуация отсутствия предиката у выраженного в тексте субъекта. [Доблаев Л.П., 1982, с. 61].

При *создании проблемной ситуации*, по мнению И.А.Зимней, «...необходимо обратить внимание на то, что решение проблемной задачи мо-

жет относиться ко всем компонентам психологического содержания иноязычной речевой деятельности: ее предмету – смысловому содержанию; средствам – языковым лексико-грамматическим единицам; способам формирования и формулирования мысли» [Зимняя И.А., 1994, с. 15].

При создании проблемных ситуаций применительно к тексту Л.П.Доблаев предлагает следующие способы:

1. В тексте выражена информация, содержащая ответ на готовый ответ на скрытый вопрос. Необходимо на основании этой информации обнаружить вопрос и понять ответ на этот вопрос.

2. Текст не является готовым ответом на скрытый вопрос, но содержит полную информацию для нахождения ответа.

3. Текст содержит частичные сведения, необходимые для нахождения ответа – определенного или неопределенного (остальные необходимо выполнить самому читателю – путем воспроизведения или рассуждения, или из другой части текста, из другого источника).

4. Текст не содержит никакой информации, необходимой для получения ответа на скрытый в нем вопрос (ответ может быть найден только вышеназванными способами) [Доблаев Л.П., 1982, с. 61].

В лингво-педагогическом аспекте проблемная ситуация представлена в исследованиях Е.В.Ковалевской. При *определении проблемной ситуации* Е.В.Ковалевская основывается, вслед за И.А.Зимней, на разграничении понятий «объективная проблемная ситуация» и «субъективная проблемная ситуация». Вместе с тем, Е.В.Ковалевская пишет: «Проблемная ситуация – это способ вскрытия объективно существующей проблемности, выраженной эксплицитно или имплицитно, которая проявляется как психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 19].

Ценность *иерархии проблемных ситуаций*, разработанной И.А.Зимней, по мнению Е.В.Ковалевской, заключается в том, что «...И.А.Зимняя впервые применила теоретические положения проблемного обучения в контексте личностно-деятельностного подхода к преподаванию иностранного языка с учетом специфики его как предмета... Проблемная ситуация (объективная проблемная ситуация) становится дидактическим приемом, когда у ученика возникает когнитивно-познавательная потребность для ее разрешения (субъективная проблемная ситуация). Проблемные ситуации могут быть разного уровня сложности в зависимости от того, что в ней выступает в качестве неизвестного: средства (язык), способы (речь), предмет (мысль – смысловое содержание) речевой деятельности» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 183—184].

Разрабатывая *способы создания проблемных ситуаций*, Е.В.Ковалевская исходит из того, что «...проблемные ситуации должны содержать не только объективную проблему, препятствие, конфликт, но и неизвестное, в качестве которого при обучении иностранным языкам могут выступать как языковые

средства, так и смысловое содержание» [там же, с. 132]. Так как исследование Е.В. Ковалевской было посвящено обучению говорению на иностранном языке, то в первую очередь автора интересовали способы создания проблемных ситуаций коммуникативного уровня. Е.В.Ковалевская установила, что «проблемные ситуации для обучения говорению должны строиться на основе включения препятствия на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов (место, время, участники общения), определяющего степень сложности проблемной ситуации и вариативность решений» [там же, с. 133].

Автор считает, что «на основании положения о том, что проблемная ситуация должна решаться на фоне взаимосвязанных проблем (Т.В.Кудрявцев), необходимо разработать "ступенчатые" ситуации, в которых цель осложнена не одним, а цепочкой препятствий, выстроенных в определенной логической последовательности» [там же, с. 133].

При определении места и роли проблемной ситуации в процессе мышления, Е.В.Ковалевская, вслед за С.Л.Рубинштейном, отмечает «первостепенную роль проблемной ситуации не только в процессе мышления, но и в «процессе речепорождения» и подчеркивает общность этапов интеллектуального и речевого актов, возникающих на основе проблемной ситуации.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

Во-первых, проблемная ситуация в лингво-психологическом и лингво-педагогическом аспектах является основным источником мышления.

Во-вторых, исследование структуры проблемной ситуации, иерархии проблемных ситуаций дает возможность для понимания того, с чего педагог должен начать процесс обучения, чтобы учащиеся активно включились в работу на основе создания необходимых условий для усвоения нового.

В-третьих, проблемные ситуации в лингво-психологическом и лингво-педагогических аспектах классифицируются в зависимости от области их применения в процессе обучения (например, классификация Л.П.Доблаева применительно к структуре текста).

В-четвертых, проблемная ситуация участвует в процессе речепорождения, подчеркивая тем самым общность процессов интеллектуального и речевого актов.

В-пятых, проблемная ситуация носит объективно-субъективный характер, это логическая и психологическая ситуация и психологическое состояние. Именно с этим связаны основные трудности интерпретации проблемных ситуаций и их использование в учебном процессе.

Глава 3

ПРОБЛЕМНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ

Основная цель проблемного обучения – формирование и развитие мыслительных, творческих способностей учащихся на основе решения проблемных задач. В проблемном обучении, по мнению И.А.Зимней, объектом осознания учащимися «...является осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов» [Зимняя И.А., 1999в, с. 63]. При этом, в последнее время, как отмечает Е.В.Ковалевская, наибольшее распространение в конце XX века получила «...концепция проблемного обучения как процесса решения проблемных задач, где проблемная задача стала рассматриваться как единица обучения» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 18].

Раскрывая понятие «проблемная задача» в историческом, психолого-педагогическом, лингво-психологическом и лингво-педагогическом аспектах необходимо рассмотреть следующие вопросы: *Как определяется проблемная задача? Какова ее структура и классификация? Какой должна быть организация процесса решения проблемной задачи? Каковы место и роль проблемной задачи в процессе мышления?*

3.1. Проблемная задача в историческом плане

Действительно, с понятием и содержанием проблемной задачи в историческом аспекте связан следующий круг вопросов: *определение задачи, ее структура, классификация, процесс решения, место и роль задачи в процессе мышления.*

Итак, что такое проблемная задача в историческом аспекте? Кто из зарубежных исследователей занимался этими вопросами?

Впервые попытка создать теорию обучения путем решения проблем была сделана зарубежными учеными, в частности, американским психологом и философом Дж.Дьюи. На основе условнорефлекторной теории (К.Н.Корнилов, О.Маурер, Б.Скиннер и др.) и была построена теория учения Дж. Дьюи – путем решения проблем (problem solving), причем упор делался на использование проблем в учебно-практической деятельности. Американский ученый предложил, чтобы процесс обучения происходил по принципу открытия, причем, каждый должен сам пройти путь открытия науки.

Предметом исследования Дж.Дьюи явились вопросы, связанные с *классификацией, процессом решения проблемной задачи, и ее ролью и местом в процессе мышления.* В своих работах Дж.Дьюи специально не дает определение проблемной задачи, проблемы, не рассматривает их структуру, но классифицирует проблемы на подлинные, воображаемые и искусственные [Дьюи Дж., 1922, с. 148].

Процесс решения задачи, проблемы Дж.Дьюи рассматривает в плане организации образовательного процесса, что впоследствии было использовано психологами и педагогами всего мира. Этот процесс включает следующие этапы в практическом плане: «1...ученик находится в естественной ситуации опыта, т.е. существует непрерывная деятельность, в которой он заинтересован, 2...в таких условиях подлинная проблема возникает как стимул к мышлению, 3...ученик обладает возможностью получать информацию и проводить наблюдения, необходимые, чтобы справиться с проблемой, 4...он принимает предположительные решения и несет ответственность за их последовательное развитие, 5...он имеет возможность и случай проверить свои идеи посредством применения их на практике, прояснить их смысл и достоверность» [там же, с. 156].

При определении места и роли задачи, проблемы в процессе мышления необходимо дать формулировку пяти этапов рефлексивного мышления в теоретическом плане. Из состояния сомнения, по Дж.Дьюи, мысль учащегося движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы: 1) принимаются во внимание все возможные решения или предположения; 2) индивид осознает затруднения и формулирует проблему, которую необходимо решить; 3) предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов; 4) проводится аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов; 5) проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез [там же, с. 107].

Место и роль задачи в процессе мышления вытекают из вышеперечисленных этапов рефлексивного мышления. Дж.Дьюи акцентировал внимание на рефлексивном мышлении и утверждал, что в основе способности учащихся решать проблемы лежит их природный ум. Заслуга Дж.Дьюи состоит и в том, что он впервые выявил возможность взаимосвязи логико-философского и психологического подходов к формированию творческих способностей учащихся.

Все вышеперечисленные положения позволяют, как известно, считать Дж.Дьюи основоположником проблемного обучения, а концепция этапов мыслительного процесса Дж.Дьюи была воспринята С.Л.Рубинштейном и позднее А.М.Матюшкиным при анализе этапов мышления.

В своих работах основоположники проблемного обучения О.Зельц, К.Дункер, а также Д.Пойа дали *определение задачи* и рассмотрели ее *структуру, классификацию, процесс решения, место и роль задачи в процессе мышления*. Сравним позиции этих авторов по вышеперечисленным вопросам, чтобы определить, в чем их точки зрения близки, а в чем расходятся.

Определение задачи многие ученые искали в природе последней. Анализируя природу задачи, Д.Пойа отмечает, что «...задача предполагает необходимость сознательного поиска соответствующего средства для достижения ясно видимой, но непосредственно недоступной цели» [Пойа Д., 1970, с. 143]. О.Зельц рассматривает задачу, как основной метод экспериментального исследования, задача, по его мнению, представляет собой «...схематически антици-

пируемый комплекс» [Дункер К., 1965, с. 38]. Согласно К.Дункеру, задача «...возникает, например, тогда, когда у живого существа есть какая-либо цель и оно «не знает», как эту цель достигнуть» [там же, с. 86]. Точка зрения К.Дункера на задачу отличается от первых двух тем, что в нее (задачу) включается субъективный признак и незнание субъектом способа достижения цели. Кроме того, необходимо отметить, что Д.Пойа и О.Зельц делали акцент на проблемной задаче, в то время как К.Дункер развел понятия проблемной задачи и проблемной ситуации.

Анализируя *структуру задачи*, Д.Пойа выделяет следующие компоненты: неизвестное, данные и условия задачи. Для О.Зельца задача – это «проблемный комплекс», который состоит из известного, неизвестного искомого, отношениями между данными и искомым. К.Дункер выделяет в структуре задачи два корня – один требуется, другой – дано, «...причем эти два компонента очень сильно варьируют по своему участию в возникновении определенной фазы решения» [там же, с. 103]. Д.Пойа и О.Зельц выделяют в задаче три компонента, в то время как К.Дункер – два. Хотя в задаче К.Дункера содержатся два компонента, можно предположить, что третьим компонентом являются связи между вопросом задачи, данными, необходимыми для получения ответа на этот вопрос и ответом на него. Так, К.Дункер подчеркивает, что во всяком решении задачи нужно различать три стороны: «...1) проблемную ситуацию; 2) ответное действие как определенное событие или действие организма; 3) тот факт, что ответное действие практически удовлетворяет условиям задачи» [там же, с. 75].

Классификация задач дана Д.Пойа, который подразделяет задачи на *однозвенные, цепные, вспомогательные, простые, основные* и особую роль отводит «вспомогательным» задачам, которые позволяют решить основную задачу различными способами. В этой связи Д.Пойа отмечает: «...начав с предложенной задачи, мы составляем цепочку задач, каждая из которых эквивалентна решению и стоит ближе к нему, чем предыдущая; переходя, таким образом, от задачи к задаче, мы с последним шагом достигаем собственно решения» [Пойа Д., 1970, с. 222]. К.Дункер классифицирует задачи на *соподчиненные* и *основные* и отмечает, что «...каждый из элементов задачи имеет непосредственное отношение к данной цели, т.е. отвечает непосредственно требованию задачи; или же он указывает тот путь, по которому следует идти к решению задачи; иначе говоря, может иметь место ряд соподчиненных задач, каждая из которых непосредственно связана с основной задачей» [Дункер К., 1965, с. 43]. О.Зельц специально не занимался вопросом классификации задач.

Рассматривая *процесс решения задач*, Д.Пойа подчеркивает, что это «...процесс достижения цели, которая первоначально не кажется доступной» [Пойа Д., 1970, с. 13]. Далее автор отмечает, что «...процесс решения задачи представляет собой поиск выхода из затруднения или пути обхода препятствия. Решение задач является специфической особенностью интеллекта, а интеллект – это особый дар человека; поэтому решение задач может рассматриваться как

одно из самых характерных проявлений человеческой деятельности» [Пойа Д., 1959, с. 13]. В процедуру решения задачи Д.Пойа включает четыре этапа: 1) понять, что требует задача и что дано; 2) разработать план, связывая данную информацию с неизвестной; 3) выполнить план; 4) быть уверенным, что это действительно решение данной задачи [там же, с. 202]. Эта схема, по-видимому, указывает в какой последовательности нужно совершать интеллектуальные действия, чтобы добиться успеха. Так, Д. Пойа одним из первых разработал схему решения математических задач, которая может лечь в основу логики решения любой задачи.

Согласно О.Зельцу, как отмечает К. Дункер, задача вызывает у человека «...ряд интеллектуальных операций, которые образуют способы решения задачи» [Дункер К., 1965, с. 90]. В качестве основной фазы процесса решения задачи О.Зельц выделяет самую первую его стадию – «раздражение», которое приводит к образованию «проблемного комплекса», в котором есть характеристики известного, определено место неизвестного и выявлены отношения между данным и искомым. Для осуществления решения необходимо, чтобы требования задания и «раздражитель» образовали «общую задачу» и стали частями единого «проблемного комплекса» [там же, с. 85]. Проблемный комплекс О.Зельц сравнивает с незаполненной схемой, в которой образуется пространство, обозначающее искомое. Оформление общей задачи, по мнению О.Зельца, состоит в образовании определенной схемы, в которой «...искомое характеризуется через то место, которое оно занимает в комплексе» [там же, с. 87]. В самом процессе решения задачи О.Зельц основное значение придает первой фазе – образованию «общей задачи», которая заключается в выявлении отношений между известным и искомым и создании на этой основе антиципации искомого. Это и позволило О.Зельцу, как отмечает К.Дункер, ввести в теорию решения задач понятие антиципации и представлять задачу как «антиципируемый комплекс». На основании вышеизложенного можно отметить, что О.Зельц не отрицает роли прошлого опыта и решение задачи видит в определении связи неизвестного с известным. В данном контексте нельзя оставить без внимания отношение А.М.Матюшкина к концепции О.Зельца. Так, А.М.Матюшкин справедливо отмечает, что в работах О.Зельца «...задача рассматривается как нечто внешнее по отношению к мышлению индивида, как один из возможных раздражителей, вызывающих мышление. Индивид, его знания фактически не включены в ситуацию задачи» [Матюшкин А.М., 1965, с. 7]. Таким образом, Д.Пойа и О.Зельц рассматривают задачу как внешний объект, не учитывая субъект, но оба автора не отрицают роли прошлого опыта в решении задачи.

К.Дункер использует синонимично понятия проблема и задача. Процесс решения первоначальной проблемы или задачи для К.Дункера есть процесс развития или трансформации проблемы. Решение, как отмечает К.Дункер, «...всегда есть вариация какого-либо критического момента ситуации» [Дункер К., 1965, с. 117]. Понять какое-либо решение, это «...значит понять его как

воплощение его функционального значения» [там же, с. 116]. Процесс решения задачи, по К.Дункеру, складывается из ряда последовательных фаз. Каждая фаза в решении задачи является ответом на предыдущий вопрос и одновременно постановкой дальнейшей задачи. К.Дункер предлагает систему подцелей в процессе преобразования нерешенной ситуации в решенную, что и составляет «родословное дерево решения задачи» [там же, с. 91]. В таком решении задачи, по мнению С.Л.Рубинштейна, «...выступает скорее итоговый результат процесса, чем процесс в смысле действий субъекта, посредством которых он достигается» [Рубинштейн С.Л., 1958, с. 19].

Рассматривая *место и роль задачи в мышлении*, Д.Пойа акцентировал внимание на продуктивном и творческом мышлении и называл мышление продуктивным, если оно приводит к решению данной конкретной задачи. Творческое мышление, по его мнению, создает средства для решения будущих задач.

Основной областью исследования, по мнению К. Дункера, О.Зельц считал «...область творческого мышления человека, основным методом экспериментального исследования – метод решения творческих проблемных задач» [Дункер К., 1965, с. 118]. Теория мышления по О.Зельцу, «...теория интеллектуальных операций» [там же, с. 119]. Заслугой О.Зельца является то, что он поставил проблему интеллектуальных операций при решении различных задач. О.Зельц, по мнению С.Л.Рубинштейна, различает репродуктивное и продуктивное мышление, но и то, и другое заключается, согласно О.Зельцу, в дополнении проблемного комплекса, в восстановлении его недостающих звеньев.

Необходимо отметить, что К.Дункер вместе с понятием задачи первым начинает использовать понятие проблемной ситуации. По мнению К.Дункера, мышление характеризуется «...так называемым исследованием проблемной ситуации и наличием задачи» [там же, с. 79]. Далее автор отмечает, что в «...проблемной ситуации обязательно чего-то недостает, и это недостающее звено должно быть найдено с помощью мыслительного процесса» [там же, с. 79]. Мышление по К.Дункеру, это «...процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации приводит к адекватным ответным действиям» [там же, с. 79]. И затем К.Дункер справедливо отмечает, что «...чем глубже инсайт, т.е. чем сильнее существенные черты проблемной ситуации определяют ответное действие, тем более интеллектуальным оно является» [там же, с. 79].

Главной заслугой О.Зельца и К.Дункера, по мнению А.М.Матюшкина, является то, «...что они первыми выделили область продуктивного творческого мышления, их основным методом был метод решения творческих проблемных задач» [Матюшкин А.М., 1965, с. 16]. Вместе с тем, основным недостатком, с точки зрения А.М.Матюшкина, является то, что психологи включают задачу в реальные условия практической и теоретической деятельности человека, но рассматривают ее независимо от субъекта, его возможностей и условий его деятельности.

Необходимо отметить, что идеи Д.Пойа, О.Зельца и К.Дункера в определенной мере повлияли на развитие отечественного направления в исследовании продуктивного, творческого мышления, созданного С.Л. Рубинштейном и продолженного современными учеными Г.А.Баллом, А.В.Брушлинским, Т.В.Кудрявцевым, А.М.Матюшкиным, М.И.Махмутовым и др.

В исследованиях известного отечественного ученого С.Л.Рубинштейна, основоположника теории проблемного обучения, были заложены основы теории построения целостного педагогического процесса на основе закономерностей мыслительной деятельности учащихся. Предметом исследования С.Л.Рубинштейна также явились вопросы, связанные с *определением, структурой, классификацией, процессом решения проблемной задачи и ее местом и ролью в мышлении в целом.*

Определение задачи мы находим в работах С.Л.Рубинштейна. Вместе с тем, понятие задачи получило здесь более широкую трактовку в соотношении с определениями предыдущих авторов. Согласно С.Л.Рубинштейну, «...прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершаться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи. Но для совершения действия недостаточно и того, чтобы задача была субъектом понятия; она должна быть им принята» [Рубинштейн С.Л., 1958, с. 132]. Из определения следует, что задача заключает в себе собственную цель для мыслительной деятельности субъекта, которая соотносится с заданными условиями. В этом определении очень важна идея С.Л.Рубинштейна, согласно которой главным фактором является принятие субъектом задачи.

Анализируя *структуру задачи*, С.Л.Рубинштейн выделяет данное, известное и неизвестное, искомое.

Также как и Д.Пойа, С.Л.Рубинштейн *классифицирует задачи на однозвенные, цепные, вспомогательные, простые и основные* и отмечает, что в ходе решения задачи могут быть использованы вспомогательные задачи, способствующие нахождению ее решения. Определяя место и время использования вспомогательной задачи, С.Л.Рубинштейн пишет: «...решающим является не то, в какой момент испытуемому предъявляют вспомогательную задачу, а то, когда, на какой стадии анализа он ее соотносит с основной. Продуктивность этого соотношения зависит от того, на какой стадии анализа основной задачи произошло ее соотношение со вспомогательной» [там же, с. 78].

На основе исследования *процесса решения задачи* С.Л.Рубинштейн делает логический вывод о том, что в основе схемы решения задачи лежит анализ через синтез. В результате этого, по С.Л.Рубинштейну, «...анализ расчленил данное, известное и неизвестное, искомое. С этого начинается формулировка

задачи, которую мы, таким образом, отличаем от самой проблемной ситуации» [там же с. 85]. Далее С.Л.Рубинштейн отмечает, что существенную роль в задаче «...играет словесная формулировка лежащей в ее основе проблемы» [там же, с. 87]. Необходимо особо отметить, что С.Л.Рубинштейн выделяет три основных этапа в решении проблемы: «...постановка проблемы; решение проблемы; проверка решения проблемы» [там же, с. 8]. Вслед за К.Дункером, С.Л.Рубинштейн проводил различие между понятиями проблемной ситуации и задачи.

Что касается *места и роли проблемной ситуации и проблемной задачи в мышлении*, то С.Л.Рубинштейн связывал проблемную ситуацию с потребностью человека что-то понять и отмечал, что, «...действительно, мышление возникает обычно из проблемной ситуации и направлено на ее разрешение» [там же, с. 13]. Вместе с тем, характеризуя процесс мышления, С.Л.Рубинштейн не сводит его только к решению задач. Мышление, по С.Л.Рубинштейну, «...разрешает встающую перед человеком задачу благодаря тому, что оно раскрывает *не данные в условиях*, неизвестные свойства и отношения объектов или явлений, входящих в проблемную ситуацию: мышление – это, по существу своему, познание, приводящее к решению встающих перед человеком проблем или задач» [там же, с. 14]. Отсюда следует, что мышление, умственный поиск начинается только в условиях проблемной ситуации, т.е. если объективное противоречие задачи принимается учеником как проблема. Именно поэтому проблемная ситуация предполагает включение субъекта в отношение между данным и требованием, а ситуация задачи не требует того и «...содержит лишь информационное сообщение об определенной ситуации действия» [Матюшкин А.М., 1965, с. 71].

Заслугой С.Л.Рубинштейна является создание теории продуктивного, творческого мышления, но, к сожалению его идеи не были полностью восприняты отечественной наукой и целостной педагогической системы проблемного обучения не удалось создать. Этот факт, как отмечает Е.В.Ковалевская, имел место по двум причинам: «...с одной стороны, в силу постоянных изменений в общественном развитии в России, с другой стороны – по причине недостаточного уровня развития технического прогресса, требующего нового творческого человека» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 19].

3.2. Проблемная задача в психолого-педагогическом плане

Исследования в области проблемных задач на современном этапе были продолжены отечественными учеными Г.А.Баллом, А.В.Брушлинским, Т.В.Кудрявцевым, А.М.Матюшкиным, В.Оконом, И.Я.Лернером, М.И.Махмутовым и др., работы которых также концентрировались вокруг таких вопросов как: *определение, структура, классификация, процесс решения задачи и ее место и роль в процессе мышления*.

По мнению С.Л.Рубинштейна, «...в психолого-педагогической литературе постановка психологического исследования мышления на службу педагогиче-

ской практике шла преимущественно одним путем ... этот путь заключается в том, чтобы, исследуя ход решения задач, выявить те приемы, которые приводят к их решению, с тем, чтобы затем, посредством так называемого обучающего эксперимента, проверить их педагогическую эффективность, вооружить ими учащихся» [Рубинштейн С.Л., 1989, с. 140].

Существует целый ряд *определений задачи*, а также связанных с ней понятий, таких как проблема, проблемная ситуация, рассматриваемых с позиции объекта и с позиции субъекта. Так, рассматривая задачу как субъективный фактор, Г.А.Балл отмечает, что дело здесь главным образом не в том, что психологи не могут договориться между собой, а в сложной структуре той реальности, которую они изучают. Для того чтобы охарактеризовать эту реальность, Г.А.Балл отмечает, что нельзя ограничиться единым понятием задачи, которое было бы пригодно во всех случаях. Подтверждением сказанного служат выделенные Г.А.Баллом три различные точки зрения на понятие «задача»: 1. Задача, как «...ситуация, требующая от субъекта некоторого действия» [Балл Г.А., 1984, с. 84]. 2. Задача, как «...ситуация, требующая от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным» [там же, с. 84]. 3. Задача, как «...ситуация, требующая от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом этого действия» [там же, с. 84].

А.В.Брушлинский использует понятия задача и проблема синонимично и определяет проблемную ситуацию как «...психическое состояние затруднения, в результате анализа которого формулируется проблема, задача» [Брушлинский А.В., 1983, с. 48]. Задача, по А.В.Брушлинскому, «...появляется из проблемной ситуации любого типа, тесно связана с ней, но существенно отличается от нее» [там же, с. 59]. Проблема, задача (в значении мыслительная задача), по А.В.Брушлинскому, возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа.

Существует и другая точка зрения, в соответствии с которой задача рассматривается с позиции объекта. Так, Т.В.Кудрявцев трактует проблемную задачу как средство управления деятельностью учащихся в процессе разрешения проблемной ситуации и определяет учебную проблемную задачу как «...задачу, направленную на формирование способа действий и представляющую совокупность вопросов, создающих проблемную ситуацию и ориентирующих учащихся на существенные признаки усваиваемых понятий и явлений» [Кудрявцев Т.В., 1975, с. 282].

А.М.Матюшкин считает также задачу фактом объективным и дает ей следующее определение. Задача – это «...способ знакового предъявления задания одним человеком другому, включающий указания на цель и условия ее достижения» [А.М.Матюшкин, 1968, с. 189]. Проблемная задача, по А.М.Матюшкину, «...требует для достижения искомого обнаружения таких новых отношений,

которые не даны в условиях задачи, или таких способов преобразования заданных условий, которые не известны учащимся» [А.М.Матюшкин, 1972, с. 189]. В этом контексте А.М.Матюшкин отмечает, что любой сложности задача может выступить для человека, который не умеет ее решать, как проблемная, т.е. вызывает проблемную ситуацию, а для человека, который умеет ее решать как непроблемная. Существенно, что А.М.Матюшкин отличает проблемную задачу от любой другой задачи и подчеркивает, что проблемная задача «...представляет не просто описание некоторой ситуации, включающей характеристику данных, составляющих условия задачи и указания на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании этих условий. В проблемной задаче сам субъект включен в ситуацию задачи» [Матюшкин А.М., 1966, с. 12]. Другими словами, проблемная задача ориентирована на субъект, его знания, умения. Разграничивая понятия проблемной задачи и проблемной ситуации, А.М.Матюшкин подчеркивает, что проблемная ситуация не содержится в задаче, а возникает в голове того, кто ее решает. Отсюда и происходит оценка проблемной ситуации как фактора, рассматриваемого в отношении субъекта и предполагающего обязательное его участие, тогда как задача признается существующей объективно.

Вопросы, связанные с выявлением *структуры задачи* психологи также решают по-разному. Так, Г.А.Балл рассматривает ее в качестве системного образования и характеризует как систему с обязательными компонентами: предмет задачи, находящийся в некотором исходном состоянии, и требование задачи, т.е. «...модель требуемого состояния этого предмета» [Балл Г.А., 1984, с. 54]. При этом требуемым может быть «...либо некоторое имеющееся состояние, которое нужно удержать, либо имевшееся ранее, которое надо восстановить, либо некоторое новое состояние» [там же, с. 54].

Рассматривая структуру задачи, А.В.Брушлинский выделяет в ней данное (известное) и искомое (неизвестное) и отмечает, что «...в формулировке любой задачи (в отличие от проблемной ситуации) даны исходные условия и требования. Если они даны, то их уже не надо искать. Искать надо их основания, причины, следствия, взаимоотношения, о которых ничего не сказано в первоначальной формулировке задачи» [Брушлинский А.В., 1983, с. 130]. Все это, по мнению А.В.Брушлинского, и составляет искомое. Основным смыслом различия требования задачи и искомого, по А.В.Брушлинскому, состоит в том, что требование задачи может быть дано со стороны преподавателя, который ставит проблему, а искомое выделяется человеком, который решает задачу.

Структуру проблемной задачи, по Т.В.Кудрявцеву, образуют данные (условия), требование и искомое (неизвестное). Структурными компонентами задачи, по А.М.Матюшкину, являются искомое отношение, свойство, величина, действие. Автор разграничивает понятие неизвестного в проблемной ситуации от понятия искомого задачи. Если искомое задачи, по А.М.Матюшкину, – это конечная цель деятельности, которая включает процесс мышления и рутинную

деятельность по вычислению искомого на основе уже открытого способа действия, то неизвестное в проблемной ситуации должно быть раскрыто в процессе выполнения задания, поскольку оно «...всегда характеризуется какой-либо мерой обобщения» [Матюшкин А.М., 1972, с. 33].

Классификация задач, по Г.А.Баллу, включает такие типы задач, при которых: «...1) задающая система ставит задачу решателю по поводу некоторого третьего объекта; 2) задающая система ставит задачу решателю о нем самом; 3) задающая система ставит решателю задачу о самой себе; 4) задающая система ставит перед собой задачу о каком-либо другом объекте; 5) задающая система ставит и решает задачу о самой себе» [Балл Г.А., 1990, с. 32]. Такая классификация, утверждает А.М.Матюшкин, представляет «...несомненный психологический и педагогический интерес: она может быть использована для раскрытия разных вариантов взаимного опосредования деятельностей индивидов и коллективов» [Матюшкин А.М., 1965, с. 34].

Анализируя *процесс решения задачи*, Г.А.Балл рассматривает его с помощью системы операций, «...перевод ее предмета из исходного состояния в требуемое» [Балл Г.А., 1990, с. 54—59]. Способ решения достигается благодаря тому, что в распоряжении решающего находится определенная совокупность средств решения, которые могут быть как внешними (справочные пособия, словари и др.), так и внутренними (знания, умения). При рассмотрении способа решения задачи Г.А.Балл вводит понятие субъекта решения или решателя. Способом решения задачи, по его мнению, называется «...всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи» [там же, с. 37]. Способ решения, по Г.А.Баллу, соотносится с субъективными характеристиками учащегося, который и определяет решение задачи.

В отношении процесса решения задачи А.В.Брушлинский, вслед за С.Л.Рубинштейном, отмечает, что любая мыслительная задача «...решается путем анализа через синтез» [Брушлинский А.В., 1983, с. 78]. Требование задачи, по А.В.Брушлинскому, всегда является известным, поскольку «...оно дано в исходной формулировке» [Брушлинский А.В., 1966, с. 131]. Автор подчеркивает, что «...одно определяется через другое, т.е. в процессе анализа через синтез» [там же, с. 132]. При этом А.В.Брушлинский специально не рассматривает этапы решения задачи.

Обратимся к анализу процесса мышления, *места и роли задачи* и проблемной ситуации *в процессе мышления*. Начальной точкой мышления все авторы, вслед за С.Л.Рубинштейном, считают проблемную ситуацию. Г.А.Балл исходит из общего понятия процесса решения задачи в рамках разработанной С.Л.Рубинштейном концепции психического как процесса. В этой концепции принимается, что каждая следующая стадия процесса вырастает из предыдущей и что все стадии неразрывно связаны между собой. При этом подчеркивается, что процессуальный аспект мыслительной деятельности субъекта не сводится к операционному.

Вслед за С.Л.Рубинштейном, А.В.Брушлинский пишет, что мышление «...берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так, возникшая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу» [Брушлинский А.В., 1983, с. 35]. А.В.Брушлинский, также как и С.Л.Рубинштейн, отмечает, что мышление и задача связаны друг с другом, но их нельзя отождествлять. Важно отметить, что у А.В.Брушлинского проблемная ситуация переходит в задачу.

Т.В.Кудрявцев тоже следует утверждению С.Л.Рубинштейна, что мышление «...это, по существу своему, познание, приводящее к решению встающих перед человеком проблем или задач» [Кудрявцев Т.В., 1971, с. 14].

Говоря о роли мышления в процессе обучения, А.М.Матюшкин также отмечает, что мышление «...возникает при столкновении с проблемной ситуацией» [Матюшкин А.М., 1965, с. 32]. Автор подчеркивает, что только в тех случаях, когда при постановке проблемной задачи у человека возникает потребность в том, чтобы открыть, понять некоторое неизвестное, возникает проблемная ситуация и процесс мышления. Так, следует отметить, если у А.В.Брушлинского проблемная ситуация переходит в задачу, то у Т.В.Кудрявцева и А.М.Матюшкина, наоборот, проблемная задача переходит в проблемную ситуацию.

На основе вышеизложенного, можно предположить, что для Г.А.Балла и А.В.Брушлинского проблемная задача – это, прежде всего, внутренний, субъективный фактор, входит в процесс разрешения проблемной ситуации. В то время как для Т.В.Кудрявцева и А.М.Матюшкина проблемная задача – это проблемное задание – внешний, объективный фактор, но эта задача ориентирована на субъект, его потребности и возможности, что позволяет нам рассматривать проблемную задачу, вслед за В.Т.Кудрявцевым, как единицу процесса обучения. [Кудрявцев В.Т., 1991].

Важно отметить, что психологи разработали теорию продуктивного, творческого мышления как мыслительной деятельности, как познавательного процесса и установили, что мышление возникает в проблемной ситуации, возникающей на основе проблемной задачи (задания).

Рассмотрение вышеназванных позиций, связанных с *определением проблемной задачи, ее структурой, классификацией, процессом решения, местом и ролью проблемной задачи в процессе мышления* в психологическом аспекте, позволяет подойти к рассмотрению этих же вопросов в педагогическом контексте.

В своих работах представители педагогической науки В.Оконь, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов дают *определение задачи и рассматривают ее структуру, классификацию, процесс решения, место и роль задачи в процессе мышления.*

Что касается *определения задачи*, то В.Оконь задачами называет такие, «... решение которых требует лишь механической деятельности и которые не толь-

ко не способствуют развитию самостоятельного мышления, но и тормозят это развитие» [Оконь В., 1968, с. 38]. Вместе с тем, автор считает, что к задачам проблемного характера можно отнести некоторые математические и физические задачи, для выполнения которых требуются самостоятельные мыслительные усилия. Однако, что касается задач, которые встают перед учениками в школе и в жизни, то В.Оконь пишет: «...проблемный характер для индивида имеют лишь такие задачи, в которых содержится определенная практическая или теоретическая трудность, требующая исследовательской активности, приводящей к решению. При преодолении индивидом трудности задача утрачивает свой проблемный характер» [там же, с. 39]. Далее В.Оконь отмечает, что проблема есть то же самое, что и задача. Проблемой для него «...является трудность, ... требующая исследовательской активности, приводящей к решению» [там же, с. 39].

Проблемная задача для И.Я.Лернера представляет собой проблему, «...решаемую при заданных условиях или параметрах» [Лернер И.Я., 1974, с. 21]. Если для В.Оконя проблема есть то же самое, что и задача, то для И.Я.Лернера проблемная задача отличается от проблемы тем, что в проблемной задаче «...заведомо ограничено поле поиска решения» [там же, с. 21]. И.Я.Лернер также обращает внимание на отличие задачи от упражнения, «...представляющего собой повторное выполнение всякой деятельности с целью ее усовершенствования» [там же, с. 24].

Определяя задачу, И.Я.Лернер считает, что проблемная задача – «...знаковая модель проблемной ситуации» [там же, с. 21]. Вместе с тем, автор отмечает, что «...всякая проблемная задача содержит проблему и, следовательно, проблемную ситуацию, но не всякая проблемная ситуация и не всякая проблема являются задачами. Они должны быть преобразованы и так сформулированы, чтобы приобрести характер и форму задачи» [там же, с. 21]. Также И.Я.Лернер дает определение поисковой познавательной задаче – это «...задача, самостоятельное решение которой обращено на создание новых знаний о природе и обществе или на создание новых средств поисков этих знаний» [там же, с. 23]. Исходя из приведенных определений, можно выделить следующие существенные признаки задач: а) решение без непосредственного участия учителя; б) открытие учащимися в процессе решения новых знаний, новых способов добывания этих знаний.

Определяя задачу, М.И.Махмутов, следуя точке зрения А.М.Матюшкина, пишет, что задача «... явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках), и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания» [Махмутов М.И., 1975, с. 125]. Учебная проблема, по мнению М.И.Махмутова, явление субъективное и «...существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли, также как любое суждение, пока оно не станет логически завершенным и не будет выражено (в форме предложения) в звуках языка или в буквах (знаках)

письма» [там же, с. 124]. Речевую формулировку проблемы, М.И.Махмутов, вслед за С.Л.Рубинштейном, называет «задачей». Суть различия между задачей и учебной проблемой, по мнению М.И.Махмутова, состоит в том, что «...объективное противоречие задачи в сознании ученика превращается в проблему, в логическое противоречие» [Махмутов М.И., 1972, с. 186].

Что касается *структуры задачи*, то В.Оконь ее специально не рассматривает, хотя, видимо, проблема, задача для него – это единая структура, состоящая из недостающих элементов, что созвучно концепции О.Зельца. Так, В.Оконь пишет: «...стараясь решить проблему, учащийся охватывает мыслью всю структуру, размышляет о взаимном соотношении отдельных элементов ее, а затем открывает недостающие элементы или неизвестные ему связи между ними и таким образом дополняет структуру. Постоянное возвращение к структуре способствует не только решению проблемы, но и прочному овладению связанными с ней знаниями» [Оконь В., 1968, с. 222]. В свете этого определения видно, что для В.Оконя проблема, задача – это структура с отсутствующими элементами, с неполными данными, или какими-то связями между ними.

Анализируя структуру задачи, И.Я.Лернер отмечает, что задача – это задание, «...путь и результат выполнения которого (или один из этих элементов) неизвестны, но подлежат поиску при заданных условиях» [Лернер И.Я., 1974, с. 21]. Далее автор пишет, что содержанием проблемной задачи является проблема, в «...основе которой лежит противоречие между известным, находимым при помощи системы действий умственного или практического характера» [там же, с. 21]. Смысл этих промежуточных действий, по И.Я.Лернеру, состоит «...в обнаружении не заданных в условии задачи связей, в построении неизвестных субъекту преобразований» [там же, с. 21].

В отличие от В.Оконя, М.И.Махмутов анализирует не только структуру задачи, но и структуру учебной проблемы. Существенное различие между задачей и проблемой, по его мнению, состоит в том, что каждая из них имеет свою структуру. Определяя структуру задачи, М.И.Махмутов, вслед за К.Дункером, также выделяет два компонента и отмечает, что ее основными элементами «...являются «данное» и «требование» (найти неизвестное)» [Махмутов М.И., 1975, с. 125]. Основными элементами учебной проблемы являются «известное» и «неизвестное» [там же, с. 125]. Отсюда следует, что объективное противоречие в задаче между тем, что дано и не дано, между ее условием и требованием может стать «...движущей силой мысли только в том случае, если оно превратится в сознании ученика в противоречие между известным и неизвестным» [Махмутов М.И., 1972, с. 182]. Под известным М.И.Махмутов понимает данные задачи, прежние знания и личный опыт учащихся, а под неизвестным – искомое, способ достижения цели, т.е. «...способ решения проблемы» [там же, с. 182]. Это означает, что задача, если она получает в сознании учащихся новое содержание, новое наполнение, «...превращается в учебную проблему» [там же, с. 182]. Известное знание в проблеме, по мнению М.И.Махмутова, «...включает

не только «данное» задачи, но и более широкий круг ранее усвоенных знаний, личный опыт ученика, на основе которых можно определить характер неизвестного» [Махмутов М.И., 1975, с. 125].

Классификация задач В.Оконя представляет большой интерес. Автор различает познавательные задачи на проблемные и неproblemные и выделяет несколько типов проблемных задач. Проблемные задачи, учебные проблемы по математике могут быть с дидактической точки зрения бестекстовые и текстовые, с житейским или абстрактным содержанием. С психологической точки зрения проблемные задачи, по В.Оконю, могут быть открытые – когда данные неполные и учащиеся сами должны найти эти данные или когда решение проблемы нельзя довести до конца и закрытые – когда в задаче нет недостатка в данных. Классификация проблемных задач В.Оконя имеет практическую ценность, но, по мнению А.М.Матюшкина, она не позволяет «...вскрыть внутреннюю структуру различных типов учебных проблем и тем самым найти наиболее рациональные способы их решения и определить характер и содержание неизвестного и найти критерии для различного уровня проблемности» [Матюшкин А.М., 1968, с. 146].

В основе классификации И.Я.Лернера лежат научные проблемы и методы науки. Проблемная ситуация для И.Я.Лернера, это задача как объективный факт, предъявляемая кому-то для решения, но не любая, а поисковая, требующая самостоятельного усвоения новых знаний или поисков этих знаний. Такая точка зрения выражена И.Я.Лернером в предложенной им классификации задач по степени самостоятельности их решения и новизны. Автор пишет: «...можно предъявить задачу ученикам и показать, как надо ее решать. Такую задачу мы называем обучающей. Можно по образцу первой дать другие задачи для самостоятельного решения. Это будут тренировочные задачи, т.к. ученик при решении их не вносит ничего своего ни в способ решения, ни в само решение. Наконец, ученику предъявляют поисковую задачу... Поисковая познавательная задача характеризуется обязательностью самостоятельного решения и одним из двух других условий: 1) либо усвоение новых знаний об истории общества известными ученику способами; 2) либо нахождение новых путей поисков этих знаний» [Лернер И.Я., 1974, с. 13–14]. Что же касается содержания учебного материала, на котором должна строиться система проблем, то оно подчиняется главному содержательному принципу системы проблемных задач, основанному на выделении в различных областях науки «сквозных» или «аспектных» проблем. Так, по мнению И.Я.Лернера, необходимо «...выделить по каждому предмету аспектные проблемы, которых немного, и конструировать проблемные задачи в соответствии с типологией проблем» [там же, с. 29].

Заслуживает внимания также классификация задач, в основу которой И.Я.Лернер положил характеристики творческой деятельности. Автор выделяет следующую систему качественных характеристик: 1) ближний и дальний, внутрипредметный и межпредметный перенос знаний в новую ситуацию; 2) видение

новой проблемы в традиционной ситуации; 3) видение структуры объекта; 4) видение новой функции объекта; 5) учет альтернатив при решении проблем; 6) комбинирование и преобразование известных способов деятельности в новые; 7) отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода [там же, с. 52]. Такая классификация задач ценна тем, что отбор и разработка системы задач на этой основе будут способствовать формированию творческих возможностей личности, а также практических умений применять полученные знания.

Процесс решения задачи также явился предметом исследования В.Оконя, И.Я.Лернера и др.

Основываясь на этапизации, предложенной С.Л.Рубинштейном, и исходя из того, что проблема есть то же самое, что задача, В.Оконя выделяет три основных этапа в решении проблемы: постановка проблемы, решение проблемы, проверка решения проблемы. В.Оконя справедливо отмечает, что «...относящиеся к проблеме наши ранее приобретенные знания и опыт составляют основные предпосылки для решения проблемы, для возникновения новых мыслей» [Оконя В., 1968, с. 39]. Таким образом, В.Оконя подчеркивает значение использования прошлого опыта в решении задач. Вместе с тем, В.Оконя отмечает, что, решая проблему, «... учащиеся не только используют готовую информацию, но и одновременно приобретают новые знания, полученные как результаты решения» [там же, с. 219].

Процесс решения задачи И.Я.Лернер видит в промежуточных операциях, которые учащиеся совершенно самостоятельно осуществляют в «...процессе поиска ответа» [Лернер И.Я., 1974, с. 22]. Задача, как отмечает И.Я.Лернер, требует проявления трех черт творческой деятельности и тем самым влияет на их формирование. Творческие способности «... рождаются и развиваются в ходе решения проблем» [там же, с. 25]. Первая операция заключается в видении новой проблемы, вторая – в создании учеником способа решения задачи, третья – в переносе ранее усвоенных знаний в ситуацию данной задачи. Этапы решения задачи, по И.Я.Лернеру, по всей видимости, обеспечивают усвоение новых знаний в условиях активного участия каждого учащегося, причем усвоение новой информации идет параллельно с его практическим применением, что отражается на качестве усвоения знаний. Схема решения задачи указывает, в какой последовательности нужно совершать интеллектуальные действия, чтобы добиться успеха. Степень сложности задачи, по И.Я.Лернеру, также зависит от трех внутренних факторов: «... а) от числа соотносимых при решении данных в условии задачи; б) от числа промежуточных звеньев (шагов) на пути решения, т.е. между вопросом и ответом; в) от числа выводов (конечных решений), предполагаемых задачей» [Лернер И.Я., 1972, с. 23—24]. Процесс решения задачи, по И.Я.Лернеру, может быть соотнесен с процедурой решения задачи Д.Поля, который, как отмечалось ранее, в решение задачи включает четыре последовательных этапа и решение задачи для него является специфической особенно-

стью интеллекта. Именно Д.Пойа впервые высказал мысль о том, что творческое мышление создает условия для решения будущих задач.

Рассматривая место и роль проблемной задачи в процессе мышления, В.Оконь отмечает, что мышление является одновременно и отражением бытия и деятельностью человека, познающего это бытие, а память подчинена мышлению, хотя и сохраняет большое значение. Мыслительная деятельность, по В.Оконю, заключается «...в раскрытии существенных особенностей познаваемых вещей и явлений ... это происходит обычно в таких школьных ситуациях, когда ученик более или менее самостоятельно решает определенную задачу проблемного характера» [Оконь В., 1968, с. 35]. Таким образом, автор считает, что запуск механизма мышления происходит тогда, когда проблемная задача решается учащимися самостоятельно. Решающим условием развития самостоятельности мышления является «...приобретение новых знаний путем решения проблем» [там же, с. 38].

При определении места и роли задачи в процессе мышления И.Я.Лернер, вслед за С.Л.Рубинштейном, считает, что главной формой проявления творческого мышления является решение проблемных задач, а основным исходным понятием проблемного обучения становится проблемная ситуация. Для того, чтобы проблемная ситуация «... выполнила свою функцию импульса к мышлению, она должна быть принята субъектом к решению... В этом случае она перерастает в проблему» [Лернер И.Я., 1974, с. 18]. Мышление автор определяет как процесс познания, возникающий в случае «...преодоления познавательных затруднений при любом виде деятельности» [там же, с. 18]. Проблемное обучение И.Я.Лернер соотносит с понятием «творчество», и мышление в нем играет первостепенную роль. Автор полагает, что «... доказательство решения – непременное условие развития творческого мышления» [там же, с. 131]. Существенно, что И.Я.Лернер различает два типа мышления: репродуктивный и продуктивный. На основании вышеизложенного можно предположить, что автор акцентировал внимание на творческом, продуктивном мышлении, возникающем в процессе решения задач.

3.3. Проблемная задача в лингво-психологическом и лингво-педагогическом планах

Вопросы *определения задачи, ее структуры, классификации, процесса решения и ее места и роли в процессе мышления* были рассмотрены также в лингво-психологическом и лингво-педагогическом контекстах. Такие исследования представлены в работах И.А.Зимней, Л.П.Доблаева, а также Е.В.Ковалевской.

Причем, если в лингво-психологическом аспекте проблемная задача трактуется как субъективный фактор (мыслительная задача), то в лингво-педагогическом аспекте – как объективный фактор (проблемное задание). Так, при *определении задачи в лингво-психологическом плане* И.А.Зимняя отмечает,

что самым главным компонентом «...структуры учебной деятельности является учебная задача» [Зимняя И.А., 1999в, с. 197].

Также И.А.Зимняя отмечает, что необходимо разграничить понятие «задача» и «проблемная ситуация». Проблемная ситуация, по мнению И.А.Зимней, означает, что «... в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникшая проблема требует от человека каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, и практических» [там же, с. 206]. Вслед за С.Л.Рубинштейном, И.А.Зимняя отмечает, что проблемная ситуация перерастает в задачу, когда в «...деятельность человека «включается» мышление» [там же, с. 206]. На основе разграничения понятий объективная проблемная ситуация и субъективная проблемная ситуация, в нашем понимании объективная проблемная ситуация может быть соотнесена с проблемной задачей, объективно существующей, имеющей формулировку, на основе которой возникает проблемная ситуация, субъективная проблемная ситуация (по терминологии И.А.Зимней).

Л.П.Доблаев определяет задачу как «...совокупность вопроса (цели) и условий (данных), необходимых для нахождения ответа на него, которые преднамеренно заданы» [Доблаев Л.П., 1982, с. 61]. Задача, по мнению Л.П.Доблаева, возникает тогда, когда «... имеются (выражены) вопрос и данные. Наличие только вопроса или только данных или ответа на какой-то вопрос не составляет задачи» [там же, с. 61].

Анализируя *структуру задачи*, И.А.Зимняя выделяет следующие компоненты: цель (требование); объекты и их функции; и для некоторых задач – указания о способах и средствах решения [Зимняя И.А., 1999в, с. 204].

Структура задачи, по Л.П.Доблаеву, состоит из трех компонентов: вопроса задачи, данных, необходимых для получения ответа на этот вопрос, и ответа на него. Если рассматривать структуру задачи в более широком смысле, то это «...связи между поставленной целью, условиями, необходимыми для её достижения и достигнутым результатом» [Доблаев Л.П., 1965, с. 61].

Что касается *классификации*, то И.А.Зимняя предлагает *иерархию проблемных ситуаций, перерастающих в задачи (мыслительные задачи)* применительно к речевой деятельности на иностранном языке: по предмету, по средствам, по цели реализации речевого действия. Первый уровень «...создания проблемных ситуаций на известном предмете высказывания известными ему средствами (т.е. языковыми единицами) для выявления, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мысли. Второй уровень, при котором ученику известны отработанные заранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения неизвестного, нового смыслового содержания, мысли, предмета высказывания. На этом уровне проблемная ситуация 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 проблемной ситуацией и осознаваемых учеником в качестве собственных личностно-значимых проблем» [Зимняя И.А., 1994, с. 15]. По мнению И.А.Зимней, степень проблемности зависит от уровней проблемности и от того, что именно представляется неизвестным в проблемной ситуации: предметный план, план смыслового содержания или план его языкового оформления одновременно или каждый в отдельности. Такая уровневая классификация проблемных ситуаций позволяет построить, как считает Е.В.Ковалевская, классификацию проблемных ситуаций, проблемных задач и проблем для изучения иностранного языка.

Л.П.Доблаев дает классификацию проблемных ситуаций в тексте и выделяет пять видов таких ситуаций. «Проблемная ситуация новизны текстового субъекта и сложности его предиката; проблемная ситуация противоречивости текстовых субъектов; проблемная ситуация неполноты текстового субъекта; проблемная ситуация неполноты текстового предиката; проблемная ситуация отсутствия предиката у выраженного в тексте субъекта» [Доблаев Л.П., 1982, с. 64—71]. Автор исходит из того, что проблемная текстовая ситуация является одним из источников мышления, наряду с вопросом и задачей. Таким образом, в методе проблемных текстовых ситуаций Л.П.Доблаева, основанном на понимании как виде мышления, который заключается в выявлении и разрешении скрытых вопросов в проблемных ситуациях на основе использования знаний, вводится понятие текстового суждения, состоящего из текстового субъекта и текстового предиката.

При рассмотрении *процесса решения задачи*, И.А.Зимняя выделяет следующие этапы решения задачи в проблемной ситуации: 1) понимание задачи; 2) «принятие» задачи учащимися; 3) решение задачи, которое должно вызывать эмоциональное переживание и желание поставить и решать собственную задачу; 4) контроль правильности решения [Зимняя И.А., 1994, с. 14]. В контексте иностранного языка, решение проблемной задачи, по мнению И.А.Зимней, может относиться «...ко всем компонентам психологического содержания иноязычной речевой деятельности: ее предмету – смысловому содержанию; средствам – языковым лексико-грамматическим единицам; способам формирования и формулирования мысли» [там же, с. 15]. Значит, могут быть определены разные уровни проблемных ситуаций в зависимости от сложности решаемой задачи.

Решение задачи, по Л.П.Доблаеву, есть «...оперирование данными и результатами промежуточных действий с целью получения ответа на промежуточный и основной вопросы задачи» [Доблаев Л.П., 1965, с. 77]. Автор определяет учебный текст как «... источник познавательных задач или проблем, которые надо уметь обнаружить и решить» [там же, с. 77]. В связи со сказанным можно предположить, что понимание учебного текста, по Л.П.Доблаеву, может быть представлено как решение задач.

Анализируя место и роль проблемной ситуации и проблемной задачи в процессе мышления, И.А.Зимняя отмечает, что «... в тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу» [Зимняя И.А., 1999в, с. 206]. Здесь речь идет о мыслительной задаче. Вслед за С.Л.Рубинштейном, И.А.Зимняя отмечает, что «... в проблемных ситуациях и возникает мышление человека и постановка проблемы является актом мышления» [там же, с. 204]. Все сказанное выше позволяет предположить, что говоря о месте и роли задачи в процессе мышления, И.А.Зимняя делает акцент на том, что проблемная ситуация переходит в мыслительную задачу при условии ее принятия учащимися.

Обращаясь к анализу мыслительного процесса, Л.П.Доблаев в отличие от других авторов отмечает, что «... для обозначения источника мышления нужен более широкий термин, объединяющий термины «вопрос», «задача» и «проблемная ситуация». По мнению автора, этим термином может быть «проблема» [Доблаев Л.П., 1982, с. 60]. Проблема, по Л.П.Доблаеву, как объективный фактор, «... существующий независимо от того, кто с нею сталкивается или кому она предлагается и кем решается ... может у одного человека вызвать субъективное (психологическое) состояние озадаченности или не вызвать его» [там же, с. 60]. Далее, автор отмечает, что «... мышление при решении проблемной ситуации начинается с обнаружения и постановки субъектом перед собой скрытого вопроса, т.е. ещё раньше, чем при решении задачи, в которой вопрос всегда задан» [там же, с. 61]. По мнению автора, проблемная ситуация при этом превращается в задачу и эта задача способна стимулировать умственную деятельность только тогда, когда она осознана, как задача. С этой целью, чтобы научить учащихся приемам осмысления текста, или, точнее, «...проблемным ситуациям, содержащимся в тексте, необходимо формировать у него четкое представление о различных видах проблемных ситуаций и установку на их выделение в тексте» [там же, с. 86—87]. Наличие этих представлений и установки, по Л.П.Доблаеву, «...поможет учащимся при встрече со знакомыми (а по «закону переноса» и с новыми, сходными с ними) видами проблемных ситуаций, выделять, осознать их как проблемы. Эти ситуации в известной мере сами будут привлекать к себе его внимание (вызывать произвольное внимание) и побуждать ученика к нахождению ответа на возникшие у него вопросы» [там же, с. 87].

Эти же вопросы рассматриваются в лингво-педагогическом плане. Так, согласно Е.В.Ковалевской, проблемная задача является единицей учебного процесса, которая *определяется как «...средство создания проблемной ситуации, имеет оболочку, материализованную в ее формулировке, устной или письменной, ориентирована на потребности и возможности субъекта»* [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 19].

Анализируя структуру задачи, Е.В.Ковалевская включает в ее смысловое содержание преграду на пути достижения цели и неизвестные компоненты, в качестве которых могут выступать: цель, участники, обстоятельства (место,

время) общения. При этом на основе варьирования количества неизвестных компонентов, по мнению автора, можно варьировать уровень сложности, проблемности задач [Ковалевская Е.В., 1999б, с. 28].

Рассматривая проблемную задачу в лингво-педагогическом контексте, Е.В.Ковалевская, в развитие концепции И.А.Зимней, предлагает трехуровневую *классификацию проблемных задач*: лингвистические, коммуникативные, духовно-познавательные. Лингвистические задачи, по мнению Е.В.Ковалевской, «...создают проблемные ситуации на известном предмете неизвестными средствами (языковыми средствами) для овладения этими средствами» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 26]. Отмечая специфику лингвистических задач, автор пишет: «Особенность лингвистической задачи состоит в том, что либо языковое явление в целом является неизвестным для субъекта, либо один из компонентов языкового явления – форма, значение (содержание), употребление – неизвестен. Тот факт, что не все компоненты иноязычного явления будут в одинаковой мере неизвестны, проблемны для русскоговорящих, необходимо учитывать при отборе языкового материала для проблемных лингвистических 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» [там же, с. 27].

Коммуникативные задачи, как подчеркивает Е.В.Ковалевская, 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» [там же, с. 27]. Автор отмечает: «Коммуникативная задача заключается в том, что либо коммуникативное событие (событие) в целом является неизвестным для учащегося, либо один из компонентов коммуникативного события – цель общения, участники общения, обстоятельства (место, время) общения – 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 проблемной коммуникативной задаче цель осложнена одним или цепочкой препятствий, а такие компоненты, как участники общения, место, время общения, могут быть неизвестными, что усложняет задачу и одновременно увеличивает число вариантов решений. Следовательно, путем варьирования количества неизвестных компонентов можно усложнить или облегчить задачу, что позволяет регулировать условия ее «присвоения» субъектом и возникновения проблемной ситуации интеллектуального поиска в коммуникативном поле проблем» [там же, с. 28].

Духовно-познавательные задачи, по мнению Е.В.Ковалевской, «...лежат в основе создания проблемных ситуаций с известными, ранее отработанными

способами формирования и формулирования мысли посредством известных иноязычных средств для выражения неизвестного нового содержания, мысли, то есть предмета высказывания» [там же, с. 28—29].

Что касается этапов решения проблемы в проблемной задаче, то, вслед за А.М. Матюшкиным, Е.В. Ковалевская выделяет пять этапов *решения проблемной задачи* в процессе решения проблемы: 1) возникновение проблемной ситуации; 2) этап «закрытого» решения проблемы; 3) этап «открытого» решения проблемы; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности полученного решения.

При определении *места и роли проблемной задачи и проблемной ситуации в процессе мышления*, Е.В.Ковалевская, вслед за С.Л.Рубинштейном, отмечает первостепенную роль проблемной ситуации не только в процессе мышления, но и в «процессе речепорождения» и подчеркивает «общность этапов интеллектуального и речевого актов, возникающих на основе проблемной ситуации» [Ковалевская Е.В., 19886, с. 41].

Рассмотрение в лингво-педагогическом плане *проблемной задачи – определение задачи, ее структура, классификация, процесс решения, место и роль задачи в процессе мышления* – позволяет выделить следующие важные для нас позиции:

Во-первых, проблемная задача является средством создания проблемной ситуации и определяется как проблемное задание, которое ориентировано на познавательные-коммуникативные потребности и возможности учащихся.

Во-вторых, структура проблемной задачи в обучении иностранному языку (говорению) характеризуется тем, что известным является цель общения, а неизвестными – участники и условия (место и время общения), при этом цель может быть осложнена не одним, а цепочкой препятствий, а такие компоненты как участники общения, место, время общения, могут быть неизвестными, что усложняет задачу и соответственно увеличивает число вариантов решения.

В-третьих, классификация проблемных задач для обучения иностранному языку включает: лингвистические, коммуникативные и духовно-познавательные задачи, что позволяет рассматривать их на трех уровнях.

В-четвертых, процесс решения задачи может включать следующие этапы: 1) понимание задачи; 2) принятие задачи учащимися; 3) решение задачи; 4) контроль правильности решения.

В-пятых, анализ места и роли проблемной задачи как средства создания проблемной ситуации как основы мышления и речи, основан на признании единства языка и мышления.

Решение вопросов, связанных с *определением проблемной задачи, ее структурой, классификацией, процессом решения и ее местом и ролью в процессе мышления* в историческом, психолого-педагогическом и лингво-психологическом и лингво-педагогическом планах послужило основой для рассмотрения понятия «проблема» и «учебная проблема» в четвертой главе.

Глава 4

УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА

КАК ЕДИНИЦА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Анализируя *единицы проблемного обучения*, Е.В.Ковалевская отмечает: «По мере систематизации теории проблемного обучения идет процесс минимизации «клеточки» (термин В.Т.Кудрявцева) проблемного обучения, т.е. переход от более крупных единиц к более мелким: проблемная ситуация (С.Л.Рубинштейн, 1958; А.М.Матюшкин, 1972), проблемная задача (А.В.Брушлинский, 1983; В.Т.Кудрявцев, 1991), проблема в содержании объекта, вскрываемая в нем механизмом проблематизации (Е.В.Ковалевская, 1999)» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 18]. Здесь важным нам представляется два момента: во-первых, «проблема» трактуется как единица проблемного обучения; во-вторых, проблема, в качестве единицы проблемного обучения, рассматривается лишь в последнее десятилетие. Именно факт новизны рассмотрения проблемы как единицы проблемного обучения определяет характер проводимого нами анализа понятия «проблема» (по проблемам без деления на уровни научного анализа). Исследование общепедагогических характеристик понятия «проблема» позволяет рассмотреть его, с одной стороны, как категорию проблемного обучения; с другой стороны, как единицу проблемного обучения.

Так, общепедагогическая характеристика учебной проблемы рассматривается нами в контексте следующих вопросов: *Какое дается определение (содержание) учебной проблемы? Какова классификация учебных проблем и критерии проблемности? Что включает процесс решения учебных проблем и степень познавательной самостоятельности учащегося в этом процессе? Какие отмечаются функции учебных проблем в проблемном обучении?*

Определение (содержание) понятия учебная проблема может трактоваться в контексте рассмотрения понятий «проблема» и «научная проблема».

Понятие «*проблема*» означает преграда, трудность, задача [Новейший философский словарь, 1999, с. 356], и согласно данному определению проблема может употребляться в нескольких смыслах: житейском, производственном, политическом, юридическом, научном, педагогическом и т.д. Каждая из проблем помещена в свою сферу и имеет свои особенности.

Рассматривая *научную проблему*, Е.С.Жариков считает, что она возникает как «...отражение в сознании людей так называемой проблемной ситуации, под которой понимается объективно складывающееся противоречие между известным и неизвестным» [Жариков Е.С., 1968, с. 7]. В структуру научной проблемы входит противоречие между известным и неизвестным.

Исследуя *этапы решения научной проблемы*, Е.С.Жариков указывает, что первым этапом является формулировка, вторым – выдвигание гипотезы, кото-

рая представляет форму решения проблемы и форму создания теории, на следующем этапе происходит проверка гипотезы.

Основная функция научной проблемы – организация научного исследования. Данную функцию научная проблема выполняет благодаря тому, что «...указывая направление исследования и позволяя сформулировать задачу, она обеспечивает целесообразную мобилизацию старых (ранее полученных в науке) и организацию новых (получаемых при исследовании неизвестного объекта) знаний» [там же, с. 9].

В зависимости от характера заключенного в проблеме неизвестного М.И.Махмутов рассматривает три вида проблем: *практические, научные и проблемы художественного отражения действительности*. В практических проблемах неизвестным является способ применения знаний в новой ситуации, в научных – закон, принцип, понятие науки, в проблемах художественного отражения действительности – образные формы и способы действия. Научные, практические и проблемы художественного отражения действительности, по мнению М.И.Махмутова, могут трансформироваться в *учебные проблемы*.

Анализ психолого-педагогических работ показывает, что одни исследователи используют понятие проблема (А.В.Брушлинский, К.Дункер, В.В.Заботин, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др.), другие – учебная проблема (А.А.Вербицкий, В.Т.Кудрявцев, М.И.Махмутов и др.).

Одни авторы не разграничивают понятия «учебная проблема», «проблема», «проблемная задача», «задача» (А.В.Брушлинский, К.Дункер, В.Т.Кудрявцев, В.Оконь и др.).

Понятия проблема и задача как синонимы использует К.Дункер, автор считает, что проблема / задача возникает тогда, когда «...у живого существа есть какая-либо цель и оно «не знает» как эту цель достигнуть» [Дункер К., 1965, с. 86]. В структуре проблемы, задачи К.Дункер выделяет два корня – один требуется, другой дано, причем «...эти два компонента очень сильно варьируют по своему участию в возникновении определенной фазы решения» [там же, с. 86].

Для В.Оконя проблема «...составляет практическую или теоретическую трудность, решение которой является результатом собственной исследовательской активности ученика. Фоном этой трудности обычно бывает целесообразно организованная ситуация, в которой ученик, руководствуясь определенными потребностями, стремится к преодолению трудности и добывает таким образом новые знания и новый опыт» [Оконь В., 1968, с. 67]. В каждой настоящей проблеме «...должно быть что-то не известно... Одновременно в проблеме должно быть что-то известно или дано... Наконец, в каждой проблеме должно быть условие, которое определяет связь между данными и неизвестными элементами» [там же, с. 67].

А.В.Брушлинский понятия проблемы и задачи трактует как синонимы и считает, что они возникают в результате анализа проблемной ситуации. Возникновение проблемы, задачи в отличие от проблемной ситуации означает, что

«...теперь удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленить данное (известное) и искомое (неизвестное) [Брушлинский А.В., 1983, с. 38]. Так, в структуру проблемы, задачи должно входить данное, известное и искомое, неизвестное.

Используя понятия учебно-проблемная задача и учебная проблема как синонимы, В.Т.Кудрявцев полагает, что учебная проблема «...содержит в себе элементы, находящиеся в противоречивых отношениях как между собой, так и с наличными знаниями учащихся. Учебная проблема есть, по существу, логически выраженное диалектическое противоречие предмета усвоения» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 55]. Из данного определения следует, что учебная проблема может рассматриваться как объективное явление, т.к. представляет собой диалектическое противоречие предмета усвоения; и как субъективное явление, т.к. содержит элементы, находящиеся в противоречивых отношениях с наличными знаниями учащихся. Диалектическое противоречие предмета усвоения В.Т.Кудрявцев выражает формулой «А не А» и считает, что человеческое бытие «...есть непрерывное взаимодействие субъекта с объектом, осуществляющееся в форме целесообразной предметно-преобразующей деятельности субъекта. Объекты деятельности не даны человеку в готовом и завершенном виде. Они всегда содержат в себе определенные внутренние противоречия, проблемы, задачи, которые субъект должен разрешить в процессе их практического и мыслительного преобразования» [там же, с. 19]. Структура проблемы, проблемной задачи, по мнению В.Т.Кудрявцева, имеет двойное дно: наружный слой – это «данные, требования и соответствующие им цели... внутренний слой – это неопределенное поле поиска неизвестного, пространство свободного, спонтанного целеобразования» [там же, с. 31].

Другие исследователи разграничивают понятия «учебная проблема», «проблема», «проблемная задача», «задача» (А.А.Вербицкий, Е.В.Ковалевская, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.).

Проблема, согласно И.Я.Лернеру, выражается в форме вопроса и определяется как «...возникший или поставленный перед субъектом вопрос, ответ на который заранее неизвестен и подлежит творческому поиску, для осуществления которого у человека имеются некоторые исходные средства, пригодные для такого поиска» [Лернер И.Я., 1974, с. 20]. Признаками проблемы является наличие проблемной ситуации, определенная готовность субъекта к поиску решения, возможность неоднозначного пути решения. И.Я.Лернер, рассматривая проблему как проблемную ситуацию, принятую субъектом к решению на основе имеющихся у него средств (знаний, умений, опыта поиска) [там же, с. 19], указывает на субъективный фактор проблемы. С другой стороны, полагая, что в основе проблемы лежит «...противоречие между известным и искомым, находимым при помощи системы действий умственного или практического характера» [там же, с. 21], автор показывает объективный характер проблемы.

Учебная проблема, по М.И.Махмутову, «...субъективное явление и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли» [Махмутов М.И., 1975, с. 124]. Учебная проблема рассматривается М.И.Махмутовым как «...отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или способа действия» [там же, с. 128]. Из данного определения следует, что проблема исследуется как отражение, сущность которого автор понимает следующим образом: «Процесс отражения действительности субъектом состоит в создании ее мозговых моделей – носителей идеальных образов соответствующих объектов. На основе первичных моделей могут быть построены вторичные модели и модели более высоких порядков, несущие идеальные образы, адекватные, но не тождественные данной области действительности. Таким образом, посредством творческого мышления, воображения и идеализирующей абстракции человек строит на основе отражения действительности идеальные конструкции, играющие огромную роль и находящие свое материальное воплощение в творческом процессе практической деятельности» [там же, с. 37]. Так, объективным в понятии является «...его содержание, т.е. ... логический образ (отображение) действительности. Субъективна же в этом образе его форма, т.е. все то, что обусловлено, предопределено сознанием человека» [там же, с. 48].

Рассматривая отличия учебной проблемы от познавательной задачи, М.И.Махмутов полагает, что основное отличие между ними заключается в структуре. Так, автор пишет: «Если в условиях задачи обязательно содержатся такие элементы, как «данное» и «требование» (найти «неизвестное»), то основными элементами учебной проблемы являются «известное» и «неизвестное» (найти «связь», отношения между известным и неизвестным)» [там же, с. 125]. Известное в проблеме включает не только «данное» задачи, но и ранее усвоенные знания, личный опыт ученика. Различие между ними состоит также в том, что «объективное противоречие задачи в сознании ученика превращается в проблему, в логическое противоречие» [там же, с. 130].

В.В.Заботин, анализирующий проблемы в учебной деятельности, полагает, что проблема является психологическим понятием и связана с категориями действия, информации, потребностей личности. Для В.В.Заботина проблема – это, прежде всего, субъективное явление, т.к. никаких проблем в самой действительности не возникает, «...ей присущи лишь реальные отношения, а также диалектические противоречия, которые разрешаются на базе естественного движения и развития без всякого участия мышления» [Заботин В.В., 1973, с. 13]. Поэтому то, что становится проблемой для одного человека, для другого является лишь обычной задачей и не попадает в сферу его мышления. Однако проблема, возникшая у одного человека, может быть объективирована с помощью

языка и представлена другому [там же, с. 13—14]. Важным в определении является то, что учебная проблема может быть сформулирована (вербализована).

Проблема, по мнению А.А.Вербицкого, вне познающего субъекта не существует и определяется как «...психическое состояние человека в данной проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий» [Вербицкий А.А., 1999, с. 29]. Проблема осознается как «...противоречивая ситуация, в которой имеют место разные или даже противоположные позиции при объяснении свойств одних и тех же объектов, явлений и отношений между ними. Это не формально-логическое, а содержательное противоречие внутри единого предмета, явления или процесса, требующее поиска нового знания или даже построения новой теории, с помощью которых это противоречие может получить свое разрешение» [там же, с. 30]. Рассматривая проблему, прежде всего, с позиции субъекта, А.А.Вербицкий указывает и на объективный характер проблемы, поскольку она содержит противоречие внутри предмета, явления или процесса.

Учебная проблема, согласно А.А.Вербицкому, может быть описана в знаковой форме и иметь «...форму познавательной задачи, содержащей некоторое противоречие в своих условиях (альтернативные, избыточные, недостающие, частично неверные данные и т.п.) и завершающейся вопросом, который это противоречие объективирует» [Краткий психологический словарь, 1985, с. 259]. В процессе творческой учебной деятельности проблема возникает и в результате действий самих обучающихся [Вербицкий А.А., 1999, с. 29]. Учебная проблема, по А.А.Вербицкому, является упрощенной моделью научной проблемы. Опираясь на данное определение, можно сказать, что учебная проблема может возникать на основе противоречивой информации, если в ней содержатся избыточные, альтернативные, частично неверные данные.

Согласно Е.В.Ковалевской, проблема – это «...противоречие, единица содержания в материальном и идеальном пространствах, порождающая процесс развития мира и человека и порождаемая развитым человеком» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 20].

Таким образом, существует как минимум две точки зрения на определение содержания понятия «проблема» и «учебная проблема», с одной стороны, и понятия «задача», и «учебная задача», с другой стороны. Одни авторы рассматривают учебную проблему/проблему и проблемную задачу/задачу синонимично и трактуют их как цель (К.Дункер); трудность (В.Оконь); противоречие предмета усвоения и противоречие в сознании учащегося (В.Т.Кудрявцев). Другие ученые разграничивают понятия проблема и задача и определяют учебную проблему/проблему как вопрос (И.Я.Лернер); противоречие, возникающее или существующее в сознании ученика (А.А.Вербицкий, В.В.Заботин и др.); противоречие в процессе познания объекта субъектом или противоречие в учебном материале (Е.В.Ковалевская, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов). В то же время в структуру учебной проблемы авторы включают также известное и неизвестное

(М.И.Махмутов), отмечая противоречие внутри предмета или явления (Е.В.Ковалевская).

Для выявления общепедагогических характеристик учебной проблемы и возможностей использования учебных проблем в процессе обучения обратимся к *классификации учебных проблем и критериям проблемности*.

Рассматривая учебную проблему как психолого-дидактическую категорию, М.И.Махмутов приводит психологическую и дидактическую *классификации учебных проблем*. Психологический анализ учебных проблем, по мнению автора, необходим для того, чтобы учитель мог предусматривать способы управления деятельностью учащихся по решению учебных проблем, программировать их умственные действия.

Психологическая классификация учебных проблем включает следующие учебные проблемы: 1) в зависимости от характера заключенного в проблеме неизвестного и содержания вызываемого им интеллектуального затруднения; 2) в зависимости от способа решения учебной проблемы; 3) в зависимости от характера содержания и соотношения известного и неизвестного в учебной проблеме; 4) кажущиеся (мнимые) учебные проблемы.

В зависимости от характера заключенного в проблеме неизвестного и содержания, вызываемого им интеллектуального затруднения, учебные проблемы могут быть алгоритмические, эвристические, фиксированные. Для решения алгоритмических проблем необходимо применять готовые алгоритмы, но в новых условиях. Так, М.И.Махмутов пишет: «Алгоритмическая проблема требует для своего решения «обдумывания» очередности «ходов» мысли, планирования действий, которые последовательно ведут к цели. Все элементы ситуации подвергаются анализу, в результате которого делаются выводы и умозаключения» [Махмутов М.И., 1975, с. 155]. Таким образом, основными признаками алгоритмической проблемы являются планирование процесса решения проблем, программирование этапов решения, применение известных алгоритмов. Эвристическая проблема не содержит алгоритмов решения, т.е. способ решения данной проблемы нужно найти. Решение эвристических проблем связано с интуитивным мышлением (с «инсайтом»), поэтому решение этих проблем требует догадки и предположений. Признаком фиксированной проблемы является характер затруднения учащегося с точки зрения выбора правильного пути решения. Учащийся может фиксировать свою мысль на второстепенном элементе проблемы, поэтому преподаватель должен это предвидеть и направить его на правильный путь решения.

В зависимости от способа решения учебные проблемы можно разделить на информационные, аналоговые и гипотетические. При информационной проблеме учитель ставит проблему и объясняет способ решения, или учащийся находит ответ в учебнике. Аналоговая проблема решается аналогичным способом решения, т.к. поставленная проблема не всегда требует нового способа решения. Гипотетическая проблема решается путем выдвижения гипотезы или предположения.

В зависимости от характера содержания и соотношения известного и неизвестного учебная проблема может быть полной (закрытой), если содержится вся необходимая информация для решения, и неполной (открытой), если некоторые данные не ясно выражены.

Кажущиеся (мнимые) проблемы не являются средством управления обучением, но занимают определенное место в учебной деятельности. Кажущиеся (мнимые) проблемы могут быть преждевременными, повторными и нереальными.

Данная классификация указывает на место возникновения, роль, значимость, способ организации процесса решения учебных проблем, основанных на противоречии.

Дидактическую классификацию учебных проблем М.И.Махмутов проводит по следующим основаниям: 1) по области и месту возникновения; 2) по роли в процессе обучения; 3) по общественной и педагогической значимости; 4) по способам организации процесса решения.

По области и месту возникновения учебные проблемы разделяются на две группы: 1) учебные проблемы в зависимости от области возникновения (история, математика, химия и т.д.); 2) учебные проблемы в зависимости от места возникновения (на уроке, дома). В первой группе учебных проблем автор выделяет предметные и межпредметные типы учебных проблем; во второй – урочные и внеурочные учебные проблемы.

В зависимости от роли в процессе обучения учебные проблемы делятся на основные и частные. Решение основных учебных проблем приводит к усвоению всей темы урока, решение частных – лишь части материала.

В зависимости от общественной и педагогической значимости учебные проблемы можно разделить на учебно-теоретические, учебно-практические и научные. Учебно-теоретические проблемы направлены на усвоение новых, ранее неизвестных знаний. Учебно-практические проблемы требуют умения применять уже известные знания на практике. В практической проблеме известна цель, но неизвестны средства, пути ее достижения. Общественно-практические проблемы возникают в процессе производительного труда. Научные проблемы требуют для своего решения абсолютно новых неизвестных науке знаний. Эти проблемы имеют научную и общественную значимость.

По способам организации процесса решения учебные проблемы могут быть фронтальные, групповые и индивидуальные.

Критериями проблемности содержания учебного материала, по мнению Е.Е.Успенской, являются: 1) обобщенность понятия; 2) наличие противоречивости (объективных противоречий); 3) соотношение «известных» и «неизвестных» составных элементов понятий [Успенская Е.Е., 1995, с. 6].

Первый критерий проблемности содержания учебного материала – обобщенность понятия – Е.Е.Успенская понимает как «...мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов, переход от единичного к общему, от менее общего – к более общему» [там же, с. 5]. Дан-

ный критерий в большей степени связан со способностью учащегося работать с материалом, а не с самим учебным материалом. Рассматривая второй и третий критерий проблемности содержания учебного материала, Е.Е.Успенская пишет: «При организации проблемного преподавания литературы нас интересует в содержании учебного материала наличие противоречия между новыми знаниями, заключенными в нем, и имеющимися у учащихся запасом опорных знаний для определения возможности возникновения проблемной ситуации, так как мышление, умственный поиск начинаются только в условиях проблемной ситуации, когда объективное противоречие учебного материала воспринимается учащимися как проблема. Следовательно, для создания объективных условий проблемной ситуации в учебном материале должны содержаться противоречивые сведения, которые вызвали бы у учащихся определенные интеллектуальные затруднения» [там же, с. 5]. Учитывая, что «известно» и «неизвестно» являются компонентами задачи, вслед за Е.Е.Успенской, мы можем считать, что учебная проблема возникает в случае противоречивости информации.

Развивая теорию проблемного обучения, И.Я.Лернер полагает, что для достижения цели необходима *система проблемных ситуаций, проблем и проблемных задач*, «...включенных в ткань содержания образования и процесс обучения» [Лернер И.Я., 1974, с. 28]. Таким образом, проблемное обучение предполагает не случайную совокупность, а систему проблем, проблемных задач и проблемных ситуаций, которые отвечают следующим показателям: «... 1) система должна включать основные и доступные школьникам типы проблем, характерные для данной сферы науки и практической деятельности; 2) она должна содержать доступные и важные для общеобразовательной культуры типы методов науки и обобщенные способы решения аспектных проблем; 3) система должна предусматривать проявление и тем самым формирование основных черт творческой деятельности ...; 4) система строится по принципу возрастающей сложности и поэтому должна соответствовать критериям сложности» [там же, с. 29].

Согласно первому показателю проблемное обучение не следует использовать на всей совокупности учебного материала [там же, с. 29].

Согласно второму показателю необходимы методы науки для решения проблем. Исходя из этого, автор выделяет следующие методы исторической науки: сравнительно-исторический, установление причин по следствиям, метод обратных заключений и т.д. Данные методы науки используются учащимися при решении проблем.

Согласно третьему показателю система предусматривает и формирует следующие черты творческой деятельности: «1) умение самостоятельно и доказательно делать один или несколько непосредственных выводов из одного какого-либо данного в условии задачи; 2) умение доказательно прийти к нескольким параллельным и не соотношенным друг с другом (изолированным) непосредственным выводам на основе нескольких данных в условии; 3) умение сделать

доказательно один или несколько опосредованных выводов из одного или нескольких данных в условии, но при этом выводы или данные не соотнесены друг с другом; 4) умение делать опосредованные выводы на основе выявления связи между различными данными в условии задачи» [там же, с. 31].

Согласно четвертому показателю система строится по принципу возрастающей сложности. И.Я.Лернер разграничивает понятия сложности и трудности. По мнению автора, трудность – это «...категория субъективная и зависит от возможностей и состояния субъекта, между тем как сложность – категория объективная, характеризующая состав действия» [там же, с. 30].

Таким образом, система проблем, проблемных задач, проблемных ситуаций позволяет: во-первых, анализировать содержание учебного материала и выбирать материал, на котором можно использовать проблемное обучение; во-вторых, учитывать способы решения проблем; в-третьих, создавать задачи разного уровня сложности, с учетом возможностей учащихся, что требует *создания иерархии учебных проблем*.

Учитывая, что классификация – это «...разбиение множества (класса) объектов на подмножества (подклассы) по определенным признакам» [Философский энциклопедический словарь, 1989, с. 259], система – это «...множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство» [Большой энциклопедический словарь, 2000, с. 1102], иерархия – это «...расположение частей или элементов целого в порядке от высшего к низшему» [там же, с. 435], можно предположить, что иерархия учебных проблем позволит расположить учебные проблемы в порядке от высшего к низшему, что в свою очередь поможет учитывать потребности и возможности учащихся.

Процесс решения учебных проблем и степень познавательной самостоятельности учащегося в этом процессе связана с этапами разрешения противоречия в учебной проблеме.

Так, С.Л.Рубинштейн указывает на три основных этапа решения проблемы: «...постановка проблемы; решение проблемы; проверка решения проблемы» [Рубинштейн С.Л., 1958, с. 8]. Рассматривая основные фазы мыслительного процесса, С.Л.Рубинштейн пишет: «Осознание проблемной ситуации начинается с чувства удивления ... вызванного ситуацией, произведшей впечатление необычности ... Затруднения в плане действия сигнализируют проблемную ситуацию, а удивление дает почувствовать ее. Но необходимо еще осмыслить проблему как таковую. Это требует работу мысли ... Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чем вопрос, – значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему – значит если не разрешить ее, то по крайней мере найти путь, т.е. метод для ее разрешения. Поэтому первый признак мыслящего человека – это умение видеть проблемы там, где

они есть» [Рубинштейн С.Л., 1998, с. 322]. Так, от осознания мысль переходит к ее разрешению.

Исследуя этапы решения проблемы, В.Оконь выделяет три таких этапа: 1) постановка проблемы, 2) решение проблемы, 3) проверка решения [Оконь В., 1968, с. 38]. Степень самостоятельности мышления и действия, по В.Оконю, зависит от нашего участия в трех звеньях процесса решения. Так, автор пишет: «О полной самостоятельности в мышлении можно говорить в том случае, когда мы сами сумеем поставить перед собой проблему, рационально решить ее и проверить соответствующим образом качество этого решения. Меньшая степень самостоятельности проявляется тогда, когда проблему перед нами ставит кто-нибудь другой, а мы ее решаем и по возможности проверяем решение» [там же, с. 38]

М.И.Махмутов говорит о пяти этапах решения учебной проблемы: «...1) возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы; 2) использование известных способов решения; 3) расширение области нахождения нового отношения или принципа действия; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности решения» [Махмутов М.И., 1975, с. 109]. Большое значение, согласно М.И.Махмутову, имеет первый этап решения проблемы – постановка проблемы, рассматриваемая как «...осознание сути возникшего затруднения, которое проявляется в результате столкновения ученика с неизвестным, являющимся для него проблемным заданием» [там же, с. 343].

Рассматривая степень познавательной самостоятельности ученика в постановке и решении проблемы, М.И.Махмутов считает, что она «...определяется тем, сформированы ли у него умения: а) «увидеть» проблему и осознать ее; б) сформулировать или переформулировать проблему; в) выдвигать предположения и гипотезы; г) обосновывать и доказывать выдвинутые гипотезы; д) применять на практике найденный способ решения учебной проблемы» [там же, с. 271].

Сравнивая этапы решения учебной и научной проблем, М.И.Махмутов считает, что постановка проблемы начинается с проблемной ситуации. Однако ученый формулирует проблему в итоге анализа проблемной ситуации, возникшей в реальной действительности, а учащийся вычленяет проблему из проблемной ситуации, возникшей по логике процесса обучения или она создана учителем. Общим для постановки проблем являются приемы мыслительной деятельности: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, абстрагирование и обобщение. При решении научной проблемы М.И.Махмутов полагает, что у ученого эвристический вид деятельности доминирует над аналитическим, у учащегося – наоборот. В процессе решения научной проблемы ученый самостоятельно ищет методы и способы решения, учащийся может обратиться к помощи учителя. Ученый решает научную проблему в итоге длительных поисков, путем проб и ошибок, путем многократной теоретической или практической проверки. Решая учебную проблему, учащийся сжат во времени, его действия направля-

ются учителем. Таким образом, степень познавательной самостоятельности учащегося определяется его участием в этапах решения учебной проблемы, которая может формулироваться преподавателем или учащимся.

В.В.Заботин, рассматривая этапы решения проблемы в теории мышления и обучения, придает большое значение усмотрению проблемы. Усмотрение проблемы, по мнению автора, не выступает как акт мгновенный, а представляет собой активное формирование ее структуры; решающую роль в актах усмотрения проблемы играют операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования по отношению к информационной, конфликтной стороне затруднительной ситуации; в осуществлении умственных действий по вскрытию проблемы нет каких-нибудь определенных алгоритмов, которые можно предложить учащимся для формирования новых проблем; этап усмотрения проблемы может быть описан в терминах решения, но речь идет о решении самой проблемы, которая должна быть еще сформирована, и своеобразием этого решения является то, что итогом служит не позитивная информация, а новая, проблемная цель в сочетании с условием ее достижения [Заботин В.В., 1973, с. 183—184].

Решение учебной проблемы и задачи, по А.А.Вербицкому, реализуется по следующим этапам: анализ проблемной ситуации, постановка проблемы, поиск недостающей информации и выдвижение гипотез, проверка гипотез и получение нового знания, перевод проблемы в задачу (задачи), поиск способа решения, решение, проверка решения, доказательство правильности решения задачи [Вербицкий А.А., 1999, с. 32]. Учащийся, по А.А.Вербицкому, находится в исследовательской позиции на всех этапах работы кроме одного – этапа практического решения им самим сформулированной задачи.

Рассматривая решение проблемы/учебной проблемы, ученые выделяют разное количество этапов, отличающееся большей или меньшей степенью детализации. Общим для них является то, что первым этапом является постановка проблемы или вскрытие проблемы/противоречия (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, В.Оконь, С.Л.Рубинштейн и др.).

Для выявления дидактической ценности учебных проблем рассмотрим *функции учебных проблем в проблемном обучении.*

Функция в энциклопедическом словаре определяется как исполнение, назначение, роль [Большой энциклопедический словарь, 2000, с. 1300]. Так, функция учебных проблем может рассматриваться как их назначение, роль в учебном процессе.

Функции учебных проблем в процессе обучения не являются специальным предметом исследования В.Оконя. Однако, рассматривая требования к проблеме, В.Оконь отмечает, что ощущение трудности является отправным пунктом для формулирования проблем и гипотез или предварительного решения каждой из них. Эти факторы становятся основой всей ситуации. Они включают процесс рождения новых мыслей на основе имеющихся знаний и опыта. В процессе решения проблемы учащийся добывает новые знания и опыт. Решение про-

блемы, по мнению В.Оконя, приносит большую пользу, чем запоминание готовых сведений. Согласно данному высказыванию, В.Оконя выделяет две функции проблем: стимулирующую и обучающую.

А.М.Матюшкин отмечает, что в процессе решения проблемы происходит «...не только трансформация проблемной ситуации от одного этапа к другому этапу. Для педагога более важно то, что по мере трансформации проблемной ситуации от начальной проблемы до конечного решения происходит *трансформация* самого учащегося, его знаний, продвижение учащегося на новый этап в своем развитии» [Матюшкин А.М., 1968, с. 194]. Так, основная функция проблемы – развивающая.

Определяя функции учебных проблем, М.И.Махмутов считает, что учебные проблемы, также как и научные, определяют направления умственного поиска, т.е. деятельности ученика по нахождению способа решения проблемы; формируют познавательную способность, интерес, мотивы деятельности ученика по усвоению новых знаний. Учебные проблемы имеют и специфические функции: для учителя учебная проблема является средством управления познавательной деятельностью ученика, формирования мыслительных способностей; для ученика учебная проблема служит стимулом активизации мышления, а процесс ее решения – способом превращения знаний в убеждения [Махмутов М.И., 1975, с. 131].

Для реализации данных функций, согласно М.И.Махмутову, необходимо соблюдать следующие требования: учебная проблема должна быть связана с изучаемым материалом и естественным путем, логически вытекать из него; должна отражать противоречивость информации; должна давать направление познавательному поиску, указывать направление путей ее решения; быть сильна учащимся; речевая формулировка проблемы должна содержать слова, обозначающие известные ученику понятия; оказывать воздействие на эмоциональное состояние учащегося, заинтересовывать его в учебном материале, побуждать к активной деятельности [там же, с. 131—132].

В.Т.Кудрявцев считает, что возникновение противоречия для человеческого мышления является пусковым пунктом, исходной точкой. Так, автор пишет: «Наличие противоречия в составе объекта приводит к проблематизации этого объекта в человеческом сознании, ввергает человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа разрешения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает. В этом процессе осуществляется принципиальная перестройка наличных схематизмов интеллектуальной деятельности, порождаются новые способы мышления» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 14]. Так, согласно В.Т.Кудрявцеву, основная функция учебной проблемы заключается в активизации мышления учащихся.

Итак, опираясь на концепцию М.И.Махмутова, можно рассмотреть функции учебных проблем для преподавателя и учащихся. Для преподавателя учебная проблема является способом активизации мышления учащихся, формирования

познавательной способности, интереса, мотива (М.И.Махмутов, В.Оконь); средством управления познавательной деятельностью учащихся (М.И.Махмутов); способом контроля, самоконтроля и воспитания (А.М.Матюшкин); для учащегося – стимулом активизации мышления (В.Т.Кудрявцев, М.И.Махмутов), способом усвоения учебного материала и развития познавательной способности (А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Оконь) или перестройки интеллектуальной деятельности, порождения новых способов мышления (В.Т.Кудрявцев).

Рассмотрение учебной проблемы в психолого-педагогическом аспекте позволяет выделить следующие важные положения для лингво-педагогического исследования.

Во-первых, содержание понятия учебной проблемы определяется тем, что учебная проблема является единицей проблемного обучения, в которой не выявлены данные и искомые компоненты, и в ее основе лежит противоречие, которое нужно вскрыть или усмотреть в учебном материале. Поэтому учебная проблема нацелена на то, чтобы учащийся научился видеть, вскрывать противоречия в явлениях действительности, что позволит достичь цель современного образования – развитие личности учащегося, способной самостоятельно ставить и решать проблемы в социальной и профессиональной деятельности. Учебная проблема – это единица проблемного обучения, в основе которой лежит противоречие, которое может быть явным/неявным, вербализованным/невербализованным, сформулированным преподавателем/учащимся. Учебная проблема характеризуется как единица обучения в силу того, что в процессе разрешения учебной проблемы, в отличие от других проблем (жизненных, научных), происходит освоение учебного материала и развитие творческих поисковых умений.

Во-вторых, классификация учебных проблем, предложенная М.И.Махмутовым, имеет и психологическое и дидактическое основания. Для лингво-педагогического исследования наибольший интерес представляет дидактическая классификация, которая включает основные и частные; учебно-теоретические и учебно-практические, научные; фронтальные, групповые и индивидуальные учебные проблемы.

В-третьих, процесс усвоения учебного материала включает несколько этапов решения проблемы: 1) постановка; 2) решение; 3) проверка. Степень познавательной самостоятельности учащегося определяется его участием в этапах решения учебной проблемы.

В-четвертых, функции учебной проблемы в обучении могут быть рассмотрены для преподавателя и для учащегося. Для преподавателя учебная проблема является способом активизации мышления учащихся, формирования познавательной способности, интереса, мотива; средством управления познавательной деятельностью учащихся; средством контроля усвоения учебного материала учащимися; для учащегося – стимулом активизации мышления, способом

усвоения учебного материала и развития познавательной способности и способом самоконтроля усвоения учебного материала.

Поскольку в лингво-педагогическом исследовании «лингво» соотносится с содержанием проблемного обучения, а «педагогическое» с процессом освоения данного содержания в проблемном обучении, постольку вышеперечисленные положения, касающиеся как содержания учебной проблемы, так и процесса реализации учебной проблемы, представляют большой интерес для рассмотрения учебной проблемы и как категории проблемного обучения, и как единицы проблемного обучения в контексте лингво-педагогического исследования.

Глава 5

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Современный этап развития теории проблемного обучения характеризуется рассмотрением категории проблематизации как механизма или способа создания проблемности в проблемном обучении, а также основных вопросов проблемного обучения в контексте рассмотрения проблематизации (М.И.Махмутов, В.Т.Кудрявцев, И.А.Зимняя, С.В.Юткина, Е.В.Ковалевская и др.).

Само название пятой главы диктует логику раскрытия ее содержания в процессе ответов как на общие, так и на специальные вопросы. Во-первых, – общие вопросы, связанные с понятием «проблемное обучение и его основными понятиями: *Как определяется «проблемное обучение»?* *Как понимается «проблемность»* и *какие уровни проблемности существуют?* *Как понятие «проблемность» связано с понятием «проблематизация»?* Во-вторых, – специальные вопросы, касающиеся собственно понятия «проблематизация»: *Как определяется «проблематизация»?* *Какие виды и какие уровни проблематизации выделяются?* *Какие способы проблематизации существуют?* *Каковы место и роль проблематизации в процессе развития творческой личности?*

Поскольку ответы на общие вопросы, сопряженные с проблемным обучением были даны в предыдущих главах, приведем здесь наиболее емкие трактовки проблемного обучения и его основных понятий и категорий, что необходимо для раскрытия понятия «проблематизация».

Наиболее полное *определение проблемного обучения*, с психолого-педагогических позиций, дается в работах М.И.Махмутова. Так, определяя проблемное обучение, М.И.Махмутов пишет: «Основу теории проблемного обучения составляют: а) целеполагание (т.е. не одна цель – изучение материала, а несколько – образовательная, воспитательная, цель развития); б) проблемная структура учебного материала; в) сочетание эвристических и репродуктивных методов обучения; г) понятие бинарности процесса обучения (слушатель не пассивный объект педагогического воздействия, а активный субъект процесса

обучения), педагогический такт; е) соответствующая структура знаний; ж) систематическая мотивация учения (формирование у слушателей познавательной потребности и интереса к знаниям)» [Цит.: По Зимняя И.А., 1994, с. 12]. Как ранее отмечалось, важнейшей категорией проблемного обучения является «проблемность».

Проблемность определяется М.И.Махмутовым как одна из важнейших психологических закономерностей процесса познания, которая, как отмечает автор со ссылкой на С.Л.Рубинштейна, «...вытекает из объективного отношения познания к бытию, его объекту и из природы этого последнего – бесконечности его определений и их всеобщей взаимосвязи» [Махмутов М.И., 1975, с.107]. Проблемность, согласно М.И.Махмутову, является базовым принципом организации учебного процесса, [там же, с. 255]. С понятием проблемность в теории проблемного обучения связано понятие «уровни проблемности».

Рассматривая уровни проблемности М.И.Махмутов отмечает, что: «... уровень проблемности отражает сложность, объем и качество учебного материала и тип самостоятельной деятельности учащихся ...» [там же, с. 272]. Автором выделяются «...четыре уровня проблемности:

— уровень, обуславливающий репродуктивную деятельность ученика (действия по образцу) – самую низкую степень познавательной самостоятельности;

— уровень, обеспечивающий применение прежних знаний в новой ситуации;

— репродуктивно-поисковый уровень;

— творческий уровень» [там же, с. 267—268].

Наряду с понятием проблемность М.И.Махмутов раскрывает другие основные понятия проблемного обучения: проблемная ситуация, проблемная задача, учебная проблема.

Проблемная ситуация для М.И.Махмутова – это противоречие в мышлении, осознаваемое как субъективное затруднение, «...начальный момент мышления, вызывающий познавательную потребность ученика и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности» [там же, с. 164].

Проблемными задачами, в соответствии с точкой зрения М.И.Махмутова, можно считать задачи, составленные на основе проблемного содержания: «Задачи, решаемые учащимися на уровне творческого мышления, качественно обличаются от задач, решаемых в процессе мышления нетворческого, репродуктивного первые всегда имеют проблемное содержание, или, иначе говоря, сконструированы на основе принципа проблемности» [там же, с. 42]. Задача, как отмечает М.И.Махмутов, вслед за С.Л.Рубинштейном, является речевой формулировкой проблемы, т.е. заданием: «Задача – явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках) и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания» [там же, с. 125].

Под учебной проблемой понимается «...отражение ...логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия. Учебная проблема – явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, мысли...» [там же, с. 124—128]. Одновременно М.И.Махмутов отмечает, что: «... самостоятельное усвоение нового знания или нового способа действия не может осуществляться без самостоятельного решения проблемы» [там же, с. 194]. В решении учебной проблемы ученым выделяются следующие этапы: 1) составление плана решения проблемы; 2) выдвижение предположения и обоснования гипотезы; 3) доказательство гипотезы; 4) проверка решения проблемы; 5) повторение и анализ процесса решения [там же, с. 198—208].

Проблематизация, как важное понятие проблемного обучения, специально не рассматриваемое в работах М.И.Махмутова, *исследуется с психолого-педагогической точки зрения* В.Т.Кудрявцевым.

Целью *проблемного обучения*, по мнению В.Т.Кудрявцева, является развитие творческой личности, поскольку оно «...основывается на психологических механизмах творческого мышления, тем более что в его условиях процесс учения максимально сближается с «естественным» процессом мышления, фактически перерастает в него» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 18].

Анализируя понятия проблемного обучения, В.Т.Кудрявцев отмечает, что *проблемность* познания обусловлена противоречивостью объективной действительности и знаний о ней. В этой связи В.Т.Кудрявцев пишет: «Проблема есть отражение в сознании субъекта...диалектического противоречия... Для человеческого мышления возникновение противоречия – это пусковой пункт, исходная точка» [там же, с. 13].

Проблемность познания, по мнению В.Т.Кудрявцева, соотносится с *проблематизацией*, поскольку для «запуска» механизма мышления необходимо присутствие в составе объекта противоречия, которое «...приводит к проблематизации этого объекта в человеческом сознании, ввергает человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа разрешения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает» [там же, с. 13—14]. Так, автор подчеркивает, что «...развитое творческое мышление стремится проблематизировать действительность; мышление неразвитое, шаблонное – депроблематизировать ее» [там же, с. 20]. Поэтому «проблематизированное содержание обучения представляет собой, в сущности, проект развертывания творческой деятельности учащихся во всей полноте ее психологических параметров» [там же, с. 56—57]. Следовательно, проблемно представленное содержание служит главным источником развития творческих способностей в обучении.

Исследования проблемного обучения и его основных категорий, в том числе проблемности и *проблематизации*, были продолжены в *лингво-психологическом контексте* в плане проблематизации содержания обучения неродному языку.

Раскрывая *определение проблемного обучения* в лингво-психологическом контексте, И.А.Зимняя опирается на определение, данное М.И.Махмутовым, подчеркивая общие для проблемного и лично-деятельностного подходов характеристики, такие как целеполагание, проблемная структура учебного материала, сочетание эвристических и репродуктивных методов обучения, понятие бинарности процесса обучения, соответствующая структура знаний, систематическая мотивация учения [Зимняя И.А., 1994, с. 10—11].

Рассматривая основные *понятия проблемного обучения* в лингво-психологическом контексте, И.А.Зимняя, вслед за М.И.Махмутовым, определяет *проблемность* в качестве основного *принципа* процесса обучения. В этой связи И.А.Зимняя пишет: «Среди основных характеристик современного процесса обучения неродному языку проблемность (проблемное решение или решение проблем) занимает одно из ведущих мест... Проблемность в современных подходах к обучению в настоящее время рассматривается уже как само собой разумеющееся естественное для этого процесса основание» [Зимняя И.А., 1994, с. 10—11]. Проблемность определяется И.А.Зимней как «проблемное решение», «решение проблем». При обучении, построенном на основе принципа проблемности «... учащимся не дают готовые правила или структуры. Учащимся только оказывается помощь в выработке для себя этих правил в ходе и на основе решения мыслительных задач, анализа, сравнения, обобщения, систематизации» [там же, с. 10].

Применение проблемности в качестве основания различных подходов к обучению, по И.А.Зимней, обусловлено тем, что обучение происходит в процессе решения учебных задач, что подразумевает решение «мыслительных проблемных задач». Кроме того, по мнению автора, проблемность, в качестве компонента и основания обучения, соотносима с решением мыслительной задачи берущим начало с «осознания проблемной ситуации».

Категория проблемности, по мнению И.А.Зимней, не может быть рассмотрена вне контекста анализа *уровней проблемности*, *степени проблемности* проблемных ситуаций. Так, выделяя степени проблемности проблемных ситуаций, автор отмечает: «Высшая степень проблемности присуща такой ситуации, в которой человек 1) сам формулирует проблему (задачу); 2) сам находит ее решение; 3) решает и 4) самоконтролирует правильность этого решения. Наименьшая выраженность проблемности наблюдается в том случае, когда студент реализует только третий компонент этого процесса, а именно решение. Все остальное делает, готовит преподаватель [там же, с. 14].

Проблемные ситуации И.А.Зимняя делит на объективные и субъективные проблемные ситуации и дает им следующее определение: «Проблемная ситуация, соответственно, становится дидактическим приемом только тогда, когда у студента возникает когнитивная, познавательная потребность решения проблемы... Присвоение этой ситуации делает данную ситуацию ее субъективной проблемной ситуацией. Таким образом, перед преподавателем встает задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая им проблемная

ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности студентов, стала бы их субъективной проблемной ситуацией, была бы присвоена ими в форме некоторой подлежащей решению проблемы» [там же, с. 13].

Проблемная ситуация задается с помощью вопросов, требующих «интеллектуальной работы». Это такие вопросы как: почему, как, какова причина?

Условиями создания и решения проблемной ситуации И.А.Зимняя, вслед за С.Л.Рубинштейном, считает наличие трех условий: 1) познавательная потребность субъекта; 2) соотношение данного и искомого; 3) физические, интеллектуальные возможности решения проблемы. То есть необходимо наличие ситуации «интеллектуального затруднения, из которого ... должен быть найден выход» [там же, с. 13].

Проблемная задача рассматривается как мыслительная задача, что нашло свое отражение в следующем высказывании: «...обучение осуществляется в процессе и результате решения самых разнообразных учебных (предметно-преобразовательных, исследовательских, познавательных, коммуникативно-познавательных) задач, что означает, в свою очередь, решение проблемных мыслительных задач» [там же, с. 11].

Автор указывает на необходимость разграничения понятий проблемная ситуация и задача: «...проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникшая проблема требует от человека каких-то усилий, действий... В тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление проблемная ситуация перерастает в задачу... Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа» [Зимняя И.А., 1999в, с. 206].

Задача (проблема) в проблемной ситуации решается в несколько этапов: 1) понимание задачи, сформулированной в зависимости от уровня проблемности преподавателем или студентом; 2) «принятие» задачи учащимся; 3) решение; 4) контроль правильности решения [Зимняя И.А., 1994, с. 14].

Проблематизация рассматривается И.А.Зимней не только в контексте проблемного обучения, но и в процессе обучения работе с текстом, как усмотрение или вскрытие очевидной или неочевидной проблемы в учебном содержании, которое на начальном этапе осуществляется учителем, на последующих – учеником.

Исследования И.А.Зимней в раскрытии понятия проблематизация были продолжены в диссертационном исследовании ее ученицы С.В.Юткиной.

Так, в исследовании С.В.Юткиной впервые: во-первых, *определена проблематизация* как средство активизации мыслительной деятельности при обучении учащихся пониманию иноязычного текста, и «проблематизация учебного текста как специальная форма организации проблемности обучения» [Юткина С.В., 1995, с. 4]; во-вторых, предложен *способ проблематизации* учебного текста, основанный на вероятностном прогнозировании специально пропущенной

концовки текста; в-третьих, выявлена роль проблематизации, ее положительное влияние на «развитие интеллектуальной сферы учащихся...на позитивные изменения в понимании иноязычного текста» [там же, с. 2].

Исследования проблемного обучения и *проблематизации* были продолжены в лингво-педагогическом контексте.

Давая *определение проблемному обучению*, вслед за М.И.Махмутовым и И.А.Зимней, и отмечая, что именно принципы целеполагания и проблемной организации учебного процесса отличают проблемное обучение от непроблемного, Е.В.Ковалевская раскрывает понятийную «цепочку» проблемного обучения. Автор пишет: «Важной чертой данного этапа является развитие теории обучения иностранным языкам в контексте рассмотрения проблемности как сущностной характеристики проблемного обучения» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 17].

Проблемность, по мнению Е.В.Ковалевской, это «...активизирующее мыслительную деятельность условие обучения, воспитания и развития, принимаемое и реализуемое субъектами образовательного процесса» [там же, с. 18].

Основные *понятия проблемного обучения* – проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация – с точки зрения Е.В.Ковалевской, «...исходя из личностно-деятельностного подхода, существующее во имя развития личности» [Ковалевская Е.В., 2000в, с. 102].

Раскрывая содержание вышеуказанных понятий проблемного обучения через связи, существующие между ними, автор дает следующие определения: «Проблемность – главное условие развития объекта (мир) и субъекта (человек) – может быть рассмотрена как диалектическая категория, рядоположенная с другими категориями, или как главный признак данных категорий, или как главный принцип их взаимодействия, или необходимость действовать».

Проблемная ситуация – способ вскрытия объективно существующей проблемности, выраженной эксплицитно или имплицитно, которая проявляется как психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта.

Проблемная задача – средство создания проблемной ситуации. Имеет оболочку, материализованную и ее формулировке, устной или письменной, ориентирована на потребности и возможности субъекта.

Проблема – противоречие, единица содержания в материальном и идеальном пространствах, порождающая процесс развития мира и человека и порождаемая развитым человеком.

Проблематизация – механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности объекта субъектом» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 19–20].

Данная последовательность основных понятий проблемного обучения представлена Е.В.Ковалевской в виде «цепочки проблемности» (ч. I, гл. 4).

Особенность данной цепи, как отмечает Е.В.Ковалевская, состоит в том, «...что она повторяет структуру деятельности, то есть имеет те же составляющие: цель или предмет, условие, способ, средство, единицу, механизм. Именно

это положение является доказательством существования личностно-деятельностной основы проблемного обучения...» [там же, с. 20].

Таким образом, системное рассмотрение главных понятий проблемного обучения в лингво-педагогическом контексте позволяет не только дать непротиворечивое их определение, но и выстроить их в иерархической последовательности, что является на современном этапе основой развития не только теории проблемного обучения, но и его практического внедрения, основанного на проблематизации.

Проблематизацию Е.В.Ковалевская трактует как механизм, который «...лежит в основе усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной объективной проблемы в учебном содержании субъектами проблемного взаимодействия» [там же, с. 23].

Согласно Е.В.Ковалевской, *проблематизация обучения* может осуществляться на трех *уровнях проблематизации*, которые соответствуют трем единицам проблемного обучения:

1. Проблематизация учебного содержания – текста (единица – проблема).
2. Проблематизация учебного процесса (единица – проблемная задача).
3. Отношение проблематизации учебного содержания и учебного процесса (единица – проблемная ситуация).

Е.В.Ковалевская пишет: «На этом основании может быть построена совокупная модель проблематизации, имеющая, соответственно, трехкомпонентную структуру» [там же, с. 23—24].

В основе построения модели проблематизации содержания обучения иностранному языку лежит идея построения классификации проблемных ситуаций А.М.Матюшкина, на основе которой была разработана иерархия проблемных ситуаций И.А.Зимней [там же, с. 23—24].

Модель проблематизации учебного содержания, по Е.В.Ковалевской, реализуется на трех уровнях: 1) предметном (лингвистическом); 2) коммуникативном и 3) духовно-познавательном. Проблемы лингвистического уровня соответствуют уровням языка: фонетике, лексике, грамматике, стилистике, тексту. Коммуникативные проблемы соотносятся с уровнями речевой деятельности: говорением, аудированием, письмом, чтением, переводом. Что касается духовно-познавательного уровня, он должен рассматриваться в контексте концепции духовных ценностей в свете аксиологического подхода [там же, с. 24].

Модель проблематизации процесса обучения основанная на интеграции уровней проблемности в обучении (В.А.Крутецкий, Т.В.Кудрявцев), включает пять уровней проблемности, которые соотносятся со степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемы: нулевой уровень – неп проблемное 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 [там же, с. 24].

Особенно важным при изучении иностранного языка Е.В.Ковалевская считает включение нулевого, «цокольного» уровня проблемности, так как язык является «...одновременно и целью и средством обучения и на начальном этапе иноязычные средства ученику практически неизвестны» [там же, с. 24].

Модель отношения проблематизации содержания обучения и процесса обучения «...позволяет соотнести проблематизацию учебного содержания и процесса обучения иностранному языку с творческими возможностями учащихся...» [там же, с. 24].

Как отмечает Е.В.Ковалевская, «Данная модель 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...» [там же, с. 25].

Таким образом, становится возможным осуществлять оценку уровня владения иностранным языком по 125-балльной шкале, определяя: 1) уровень владения грамматикой, 2) уровень владения говорением, 3) уровень «мыслительной самостоятельности ученика в постановке и решении лингво-коммуникативных задач в процессе разрешения проблемных ситуаций» [там же, с. 26].

Какие *способы проблематизации* предлагаются? По мнению Е.В.Ковалевской, особенность создания лингвистических проблемных задач «состоит в том, что либо языковое явление в целом является неизвестным для субъекта, либо один из компонентов языкового явления – форма, значение (содержание), употребление – неизвестен» [там же, с. 27]. Согласно Е.В.Ковалевской, коммуникативные проблемные задачи «... являются основой для создания проблемных ситуаций на известном, частично известном предмете высказывания известными средствами, то есть языковыми средствами для выявления неизвестных способов формирования и формулирования мысли, то есть видов речевой деятельности. На основе материала использованного для обучения аспектам языка, можно овладевать говорением, письмом, аудированием, чтением, переводом» [там же, с. 27].

Коммуникативная задача, по мнению Е.В.Ковалевской, состоит в том, что неизвестным для учащегося является либо все коммуникативное событие, либо какой-то из его компонентов – цель, участники, место, время. Одновременно подчеркивается, что цель – обязательный компонент, а остальные, являясь «факультативными», могут быть неизвестными. Таким образом, задачу можно усложнять или упрощать с помощью различного сочетания количества неизвестных компонентов, «... что позволяет регулировать условия ее «присвоения»

субъектом и возникновения проблемной ситуации интеллектуального поиска в коммуникативном поле проблем» [там же, с. 28]. Как отмечает Е.В.Ковалевская на основании изменения соотношения известного и неизвестного можно строить механизм «проблематизации» и «распроблематизации», который будет служить основой создания проблемных ситуаций.

Раскрывая *место и роль проблемности и проблематизации* в проблемном обучении, Е.В.Ковалевская отмечает, что, если проблемность – это главное условие развития творческой личности, то проблематизация содержания и процесса обучения – это механизм создания проблемности в учебно-воспитательном процессе.

Лингво-педагогический анализ понятия проблематизация был продолжен в нашем диссертационном исследовании, проведенном под руководством Е.В.Ковалевской, в первую очередь, в плане раскрытия способов проблематизации текста и заданий к нему.

При *определении проблематизации* как одного из способов создания проблемности в проблемном обучении, нами было отмечено, что в качестве объектов проблематизации могут выступать: учебный текст, задания к учебному тексту, учебный текст и задания к нему. Под учебным текстом вслед за Л.П.Доблаевым, понимается группа из двух и более предложений, в которой есть свой текстовый субъект и текстовый предикат, составляющие вместе текстовое суждение, объединенные определенной смысловой связью. Заданием, согласно словарному определению, является вид поручения учителя учащимся, в котором содержится требование выполнить какие-либо учебные действия.

В контексте выявления *способов проблематизации* на основании данного в работе определения проблематизации и анализа целого ряда учебных текстов и заданий к ним в учебниках английского языка, нами была разработана *лингво-педагогическая модель проблематизации учебных текстов и заданий к ним*. Это было отражено в разработанной нами лингво-педагогическом модели проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении иноязычному чтению, которая включает: «проблематизацию учебного текста, осуществляемую пятью способами: а) деление текста на смысловые куски с предшествующим вопросом на вероятностное прогнозирование; б) создание эффекта избыточности информации за счет добавления в текст лишних предложений, абзацев; в) создание эффекта недостаточности информации за счет исключения из текста предложений, абзацев; г) перемена мест отдельных частей текста; д) повтор предложений, абзацев; 2) проблематизацию заданий к учебному тексту, осуществляемую тремя способами: а) изменение формулировки задания; б) добавление проблемной части в виде вопроса Почему?... , Как вы узнали? и др; в) изменение формулировки и добавление проблемной части одновременно; 3) одновременную проблематизацию учебного текста и заданий к нему, осуществляемую на основе вышеперечисленных способов» [Колесник Л.И., 2004, с. 8].

О месте и роли проблематизации в учебном процессе было сказано следующее: «проблематизация содержания иноязычному чтению на основе проблематизации учебного текста и заданий к нему способствует большей глубине понимания учебного текста студентами, и особенно эффективна для студентов среднего уровня подготовленности» [там же, с. 8—9].

Важно, что такое понятие как «проблематизация», в сравнении с понятиями «проблемность», «проблемная ситуация», «проблемная задача», еще не достаточно разработано в психолого-педагогическом, лингво-психологическом и лингво-педагогическом аспектах.

Рассмотрение проблематизации в лингво-педагогическом контексте, позволяет: с одной стороны, выявить специфику такого рассмотрения; с другой стороны, определить перспективы исследований в этой области. *В чем же состоят особенности и перспективы раскрытия понятия «проблематизация» в лингво-педагогическом контексте?*

— Во первых, проблематизация рассматривается не отдельно, а во взаимосвязи с другими понятиями, категориями проблемного обучения, такими как проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема.

— Во-вторых, проблематизация трактуется как механизм или способ создания проблемности, путем вскрытия проблемы в объекте субъектам, а проблема в лингво-педагогическом контексте – это единица проблемного обучения.

— В-третьих, проблематизация реализуется как на уровнях содержания проблемного обучения – проблематизация текста, заданий к нему, текста и заданий к нему одновременно, так и процесса проблемного обучения – проблематизация на различных уровнях проблемности, определяемых различной степенью мыслительной активности учащегося и преподавателя при постановке и решении проблемы в проблемном обучении.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1

Вопросы проблемного обучения в научной литературе («старая проблематика») за 1988—1999 / 2000—2006 гг.

Периоды	Проблема	Источники					
		Философия			Психология		
		Диссертации	Книги, сб. научных трудов	Вопросы философии	Диссертации	Книги, сб. научных трудов	Вопросы психологии
1	2	3	4	5	6	7	8
I	Проблемное обучение (методы, принципы, приемы, технология, организация)	Пашкевич Е.М.	Штракс М.Г.		Нгуен Ба Зьюнг	Кудрявцев В.Т., Зимняя И.А.	Макарова В.И.
II						Лазарев А.И. (ред. сб.)	
I	Проблемность, принцип проблемности						Велицкая Г.Э
II			Солоненко А.Г.				
I	Проблемная ситуация	Котина С.В.			Карнозова Л.М., Рыков В.Г., Ряшина В.В., Кашапов М.М., Морозова Г.Б.	Авдеев В.В., Понукалин А.А. (ред.)	Сидорова Е.Н., Матюшкин А.М., Понукалин А.А.; Карнозова Л.М., Красная Е.В. и Панферов В.М.
II		Урмина И.А., Шашков А.Н.	Нечипоренко О.В.			Меновщиков В.Ю. Учеб. метод. по- соб. (ПИК ВИНИ- ТИ) Булаев Н.И. Королева Е.В.	

1	2	3	4	5	6	7	8
I	Проблемная задача, решение задач, решение неопределенных задач, принятие решений, задачный подход.			Лепилин С.В.	Сидорова Е.Н.		Поливанова Н.И., Фурман А.В., Хашченко Т.Г., Коренберг Б.В., Нгуен-Ксуан и Жинь-Шао, Корнилова Т.В.
II				Рузавин Г.И., Драгалина- Черная Е.Г. и др.	Павлюченкова Г.В., Комаровская Е.В., Шарова Н.В., Котов А.А., Уточкин И.С.	Милорадова Н.Г., Вербин С., Сорина Г.В.	Ануфриев А.Ф. и др.; Корнилова Т.В. и др.; Карпов А.В., Корнилова Т.В. и др.; Орлов И.К.
I	Коммуникативная задача, коммуникативно-познавательная задача					Хараева Л.А. (ред. сб.)	
I	Учебная задача					Балл Г.А.	
I	Мыслительная задача, творческая мыслительная задача						Бардин К.В. и Забродина Т.А., Белова Е.В.
II					Протасов В.В., Рожкова А.А.		
I	Семантико-синтаксическая задача. Семантическая задача						Божович Е.Д.
I	Дискурсивная задача						Корнилова Т.В.
I	Творческая задача						Коваленко А.Б.
II					Клименченко О.Н., Горюнов Н.Б., Макаренко О.В.		
I	Познавательная задача, учебно-познавательная задача						Борман В.В.
II					Зарипова И.Р.		

1	2	3	4	5	6	7	8
I	Интеллектуальная задача. Интеллектуально-познавательная задача						Шарага Я.В.
II					Горбачева М.Н.		
I	Геометрическая, математическая, числовая задача			Губин В.Б.			Восканян К.Г.
II						Анашина Н.Ю.	
I	Понятие конфликта, анализ, методика конфликта*			Мухелишвили Н.			Баскина Ю.В. и Спиваковская А.С.; Коломинский Я.Л. и Живневский Б.П.
I	Проблемная концепция	Дорожкин А.М.					
I	Проблемное поле		Литвинов В.П.				
II		Ерохин А.К., Мельникова С.В.	Бобров М.Я. и др.				
I	Проблемно-деловая игра, проблемно-аналитическая деловая игра		Южаков В.Н. (ред. сб.)				
II			Бражник Г.В.			Сергиенко С.К.	
II						Дмитриева Е.Е.	
II	Проблемно-творческое объединение						
I	Ценности в проблемном мире		Розов Н.С.				
I	Сильное, логическое, критическое, проблемное, творческое, математическое мышление; мыслительная деятельность; творческое озарение				Велицкая Г.Э., Зак А.З., Кашапов М.М.	Брушлинский А.В.	
II			Коваленко В.А., Майданский А.Д., Яковлев В.А.		Китчак О.Д., Мохов А.Г.	Белоусова А.К., Зак А.З., Матюшкин А.М., Ширяева В.А, Редин Л.В.	Рябова Г.В. и др.; Телегина Э.Д. и др.; Зинченко В.П., Лазарев В.С.

Периоды	Проблема	Источники					
		Педагогика			Методика		
		Диссертации	Книги, сб. научных трудов	Педагогика	Диссертации	Книги, сб. научных трудов	Иностранные языки в школе
1	2	9	10	11	12	13	14
I	Проблемное обучение (методы, принципы, приемы, технология, организация)	Бойко В.А., Землюлина В.Д., Новичкова Н.М.	Кузнецова Н.Е. и др.; Фридман Л.М. и Маху В.И.		Замогильнова Л.В., Ильина Т.Ю., Комлев А.Ю., Дорофеев С.И., Кубышина Н.Н., Яценко И.И., Малафеев Р.И., Мусаев Э.И., Шаталов М.А.	Абушкин Х.Х., Брызгалова С.И., Крутский А.Н., Савруков Н.Т. и др.; Темракова Л.И. (ред. сб.)	Миньяр-Белоручев Р.К. и Турчина Б.И.
II		Ковалевская Е.В., Тубальцева В.А.	Ковалевская Е.В., Ильницкая И.А. и Остапенко Л.В., Ковалевская Е.В. (ред. сб.) – 2		Ковалевская Е.В., Пигарев А.Ю., Виноградова О.С., Николау Л.Л.	Ковалевская Е.В., Карташов В.Ф., Масленникова Н.П., Ковалевская Е.В. (ред. сб.) – 3, Скосарев Ю.П., Малафеев Р.И. (ред. сб.)	
I	Проблемно-модульное обучение, технология	Чошанов М.А., Федоряк Л.М.	Чошанов М.А.				
II			Коробкова К.В.		Коваленко Т.Г., Донкарев А.В., Орлан И.В.	Никонорова Л.М., Коробкова К.В.	
I	Проблемно-ситуационное, ситуативное обучение, подход				Березняк В.В.		
II			Пивкин С.Д.		Пивкин С.Д.	Пивкин С.Д.	

1	2	9	10	11	12	13	14
I	Проблемный подход				Сабилова Х.Э., Мырзабеков С.А., Гонтарь Г.И., Алиев А.А.	Павлова К.Г., (ред. сб.)	
II					Рожкова М.В., Бухарова И.С.	Демчук О.Н.	
I	Проблемно-политехнический подход	Аношен П.В.					
I	Проблемно-индивидуализированный подход				Андреева И.Л.		
I	Проблемно-коммуникативный подход				Искандарова О.Ю.		
I	Проблемно-творческий подход				Шабанова О.П.		
I	Проблемно-целевой подход				Вдовенко Т.В.		
I	Проблемность, принцип проблемности		Волков П.Н.		Коркина П.С.	Серова Т.С. (ред. сб.), Зимняя И.А., Ковалевская Е.В., Рожкова Г.И., Надель-Червинская М.А. и др.	
II		Аль Вахиши Салем Самсонова Н.В.	Идиатулин В.С., Ковалевская Е.В. (ред. сб.) – 4			Ковалевская Е.В. (ред. сб.) – 4	
I	Проблемная ситуация	Свирина Л.О., Ян С.А., Рау Е.Ю.		Назарова Т.С., Шаповаленко В.С.	Ковалевская Е.В.		Чернова Г.М.
II		Чубарова Л.А.	Смоленцева А.А.		Осипова О.И.		
I	Учебная задача			Купавцев А.В.			
II		Дзида Г.А., Чопчиян С.А.		Дзида Г.А.			

1	2	9	10	11	12	13	14
I	Проблемная задача, задача, решение задач, решение неопределенных задач, принятие решений, задачный подход	Певчева Т.В., Решетник П.М.		Шрагина Л.И.		Лоповак Л.М.	Ейгер Г.В., Раппопорт Н.А., Меркулова И.И.
II		Микитченко С.П., Тарасова Э.П.		Саранцев Г.И. и др.; Глазунова М.А. и др.; Никандров А.Д., Малькова З.А.	Саямян А.А., Шульга Е.В., Микитченко С.П., Мусина Е.М., Дмитриева О.А.	Вагнер Б.Б., Степанищев А.Т., Зиновкина М.М., Аликберова Л.Ю.	
I	Коммуникативная задача, коммуникативно-познавательная задача						Тамбовкина Т.Ю.
II					Ковалева Т.А.		
I	Инновационная задача			Анисимов Н.М.			
II	Семантико-синтаксическая задача. Семантическая задача					Кронгауз М.А.	
II	Познавательная задача, учебно-познавательная задача	Микитченко С.П., Романченкова С.В., Дзеранова А.Л.			Абдрахманова И.В., Микитченко С.П.	Жадобко Е.Б. – 2	
II	Интеллектуальная задача. Интеллектуально-познавательная задача				Головко В.А.		
II	Геометриическая, математическая, числовая задача				Егулемова Н.Н.		
I	Проблемно-сопоставительный анализ, проблемно-генетический анализ				Зенин С.А.		
II				Шкабара И.Е.			
I	Проблемно-ориентированный анализ	Алферова Л.В.					
I	Проблемный вопрос, диалог, беседа, дискуссия, общение				Герасимов И.П., Ружинский А.А., Йовкова М.Л.	Мысляева И.Н.	
II				Сорокин А.Б. и др.		Княжицкий А.И. и др.	

1	2	9	10	11	12	13	14
I				Вильков Д.В.			
II	Проблемная лекция, проблемная учебная лекция, проблемный урок		Мельникова Е.Л. – 2, Куприянов Н.С.,		Гордеева О.В.	Кабанов В.Д., Ковалев В.М., Шемтова О.Г., Гордеева О.В., Егоров В.В. – 2, Старовойтенко О.А., Филиппенко Н.Г.	
I	Проблемно-творческое объединение	Воротилов В.И.					
I	Сильное, логическое, критическое, проблемное, творческое, математическое мышление; мыслительная деятельность; творческое озарение	Алиев оглы А.А., Савенков А.И.					Тамбовкина Т.Ю.
II		Чеботарь Л.Г., Мороченкова И.А.	Саутина Е.В., Попков В.А., Рудницкая Е.Е., Долговых О.Г.	Коржувев А.В. и др.; Шакирова Д.М.	Кочетова Т.Н., Курлянова Н.В., Федотовская Е.И., Беяева Е.В., Поливода И.М.		Сухова Л.В.

Примечания:

I — 1988–1999 гг.

II — 2000–2006 гг.

* Работы, связанные с понятием «конфликт», «конфликтная ситуация» и др., опубликованные с 2000 по 2006 гг., не были включены в таблицу 1, поскольку приблизительно с начала XXI в отечественной науке начинает оформляться собственное «конфликтологическое направление» (О.А.Иванова, Т.И.Янданова, И.Е.Устинов, О.Г.Петушкова, Ю.И.Данилевич, Г.И.Горлов, В.В.Михайлов, Н.Ф.Лукьянова, Н.Б. Карабущенко, Н.Г.Атаянц, Е.А.Хохлова, Т.В.Семеновских, К.С.Мокин, Н.В.Мельникова, Н.В.Ластухина, М.М.Главатских, О.Г.Петушкова, И.Ю.Устинов, С.И.Ерина, М.М.Берулава, И.В.Запесоцкая и др.)

Таблица 1а

**Вопросы проблемного обучения в научной литературе
(«новая» проблематика) за 2000–2006 гг.**

Проблема	Источники					
	Философия			Психология		
	Диссертации	Книги, сб. научных трудов	Вопросы философии	Диссертации	Книги, сб. научных трудов	Вопросы психологии
1	2	3	4	5	6	7
Проблемно-ориентированный подход, сопровождение		Целищев В.В. (ред. сб.)		Малюченко Г.Н., Иванова Л.С.	Малюченко Г.Н.	
Проблемная ситуация, проблемно-конфликтная ситуация, ситуация неопределенности и риска				Аникина В.Г.	Аникина В.Г., Терентьева В.И.	
Проблемно-эвристические задачи				Трофимова Н.Н.		
Занимательные, увлекательные, веселые задачи					Зак А.З., Афонькин С.Ю., Горно-Алтайск (ред. сб.)	
Словесно-логическая задача				Яворская И.Н.		
Проблема, учебная проблема, комплексная проблема, решение проблемы			Зенкин А.А., Касавин И.Т.	Короткова А.В.	Спиридонов В.Ф.	Ермаков Д.С.
Проблематизация, проблематизация интуиции, повседневности	Табырца В.И., Меркулова Д.Ю., Рыкун А.А., Соловьев С.М.	Чумичев К.В.				
Историко-проблемный аспект		Чистов Г.А.				

Проблема	Источники					
	Педагогика			Методика		
	Диссертации	Книги, сб. научных трудов	Педагогика	Диссертации	Книги, сб. научных трудов	Иностранные языки в школе
1	8	9	10	11	12	13
Проблемно-программированное обучение		Чарушников В.Д.				
Система проблемно-развивающего обучения				Сурин Ю.В.		
Проблемно-деятельностное обучение, проблемная организация учебной деятельности, проблемно-деятельностный подход	Богоаевская О.Н., Гуляев В.Н.			Туркина М.А., Иванов И.П., Шматко В.Н.		
Проблемно-интегративное обучение, подход				Шаталов М.А.	Шаталов М.А. – 2	
Проблемно-рефлексивный подход				Куклина Е.Н.	Башев В.В.	
Проектно-проблемный подход, проблемно-проектный подход	Чабала Т.В.			Чабала Т.В.	Аитов В.Ф.	
Проблемная ситуация, проблемно-конфликтная ситуация, ситуация неопределенности и риска			Кузина А.А.			
Проблемно-игровые ситуации	Шевченко Н.В.					
Проблемно-поисковая ситуация, проблемно-поисковое чтение	Пчелинцева Е.В.	Пчелинцева Е.В.				Сайтовская Л.В. и др.
Лингвистическая задача, познавательная грамматическая задача	Соловьева А.А.				Сыровацкий О.В.	
Расчетная задача				Быстрицкая Е.В.		
Проблемно-поисковая задача, поисковая задача				Демченкова Н.А., Макарова В.Ю.		

1	8	9	10	11	12	13
Занимательные, увлекательные, веселые задачи					Олехник С.Н. и др.	
Познавательно-воспитательная задача	Хамукова Б.Х.					
Межпредметная задача				Князева О.Н.		
Проблемно-развивающая технологическая задача				Кравченко Н.Н.		
Логическая задача					Сидорова У.М.	
Проблемное задание, проблемно-развивающее задание	Закирова С.К.			Горина О.П., Закирова С.К.	Сафонова В.В., Шевченко Н.И., Юрчишина Г.В.	Габдуллина М.Г.
Проблема, учебная проблема, комплексная проблема, решение проблемы	Хохлова Е.А.	Дейкина А.Ю., Ковалевская Е.В., (ред. сб.)	Батурина Г., Савенков А.И., Валиев Г.Х., Афанасьев В.В. и Пидкасистый П.И., Федоров Б.И. и Перминова Л.М., Мироненко И.А., Ермаков Д.С.	Хохлова Е.А.	Изотова Е.И., Изотова Е.И., Ковалевская Е.В. (ред. сб.)	
Проблематизация, проблематизация интуиции, повседневности	Колесник Л.И.			Колесник Л.И.		
Проблемный сюжет		Ткаченко Т.А.				
Проблемно-ориентированные упражнения					Годунов Б.П.	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2

Публикация статей, посвященных вопросам проблемного обучения, в научных журналах за 1988–1999гг. («Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки в школе»)

Название журнала	Год
1988	
Вопросы психологии	Сидорова Е.Н. Возрастные изменения у школьников поиска решения в проблемной ситуации. № 1. Бардин К.В., Забродина Т.А. Изменения сенсорной чувствительности при решении мыслительных задач. № 1. Матюшкин А.М., Понукалин А.А. Проблемные ситуации при подготовке специалиста в вузе. № 2. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач. № 4. Шарага Я.В. Активность самопознания при решении интеллектуальных задач старшими школьниками. № 4. Поливанова Н.И. Наглядно-образная ситуация при совместном решении задач. № 5.
1989	
Вопросы психологии	Баскина Ю.В., Спиваковская А.С. Методика включенного конфликта и ее использование для оценки эффективности психологической коррекции. № 2. Фурман А.В. Уровни решения проблемных задач учащимися. № 3. Хашченко Т.Г. Индивидуально-психологические особенности партнеров в процессе совместного решения задач. № 3.
Советская педагогика (Педагогика)	Вильков Д.В. Проблемная лекция по педагогике в вузе. № 3.
Иностранные языки в школе	Миньяр-Белоручев Р.К., Турчина Б.И. Приемы проблемного обучения в преподавании французского языка в школе. № 1.
1990	
Вопросы психологии	Макарова В.И. Коллективная форма проблемного обучения орфографии. № 1. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности. № 2. Корнилова Т.В. Познавательная деятельность при решении дискурсивной задачи в компьютеризированном эксперименте. № 5. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. № 6. С. 75–82.
Иностранные языки в школе	Тамбовкина Т.Ю. О развитии речемышления учащихся с помощью коммуникативных задач. № 2.

1991	
Вопросы психологии	Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач. № 2 Красная Е.В., Панферов В.Н. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада. № 4. Коваленко А.Б. Психологические особенности процесса понимания творческих задач. № 5.
Иностранные языки в школе	Меркулова И.И. Система проблемных заданий в обучении чтению. № 6.
1992	
Иностранные языки в школе	Чернова Г.М. Использование текстов с неразвернутой ситуацией для стимулирования группового общения на уроке французского языка. № 2. Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Проблемные задачи в обучении иностранным языкам. № 5–6.
1993	
Вопросы психологии	Коренберг Б.В. Решение задачи, умение, навык. № 2. Борман В.В. Об опосредованном решении познавательных задач. № 5.
Советская педагогика (Педагогика)	Купавцев А.В. Учебная задача: деятельностный аспект. № 5.
1994	
Вопросы психологии	Корнилова Т.В. Диагностика личностных факторов принятия решений. № 6.
1995	
Вопросы психологии	Восканян К.В. Разные способы решения геометрических задач как средство развития мышления школьников. № 5.
1996	
Советская педагогика (Педагогика)	Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. Экология экстремальных ситуаций. № 6.
1997	
Вопросы психологии	Нгуен-Ксуан, Жинь Шао. Умозаключения и стратегия решения задач. № 1.
1998	
Советская педагогика (Педагогика)	Анисимов Н.М. Обучение студентов решению инновационных задач. № 4.
1999	
Советская педагогика (Педагогика)	Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. Экстремальная ситуация как обучающая модель. № 6. Шрагина Л.И. Психологические аспекты использования ТРИЗ в учебном процессе. № 6.

Таблица 2а

**Публикация статей, посвященных вопросам проблемного обучения, в научных журналах за 2000–2006 гг.
 («Вопросы философии», «Вопросы психологии», «Педагогика», «Иностранные языки в школе»)**

Название журнала	Год
2000	
Вопросы философии	Зенкин А.А. Новый подход к анализу проблемы парадоксов. № 10.
Вопросы психологии	Ануфриев А.Ф., Костромина С.М. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования. № 6.
Педагогика	Малькова З.А. США: поиски решения стратегической задачи школы. № 1. Батурина Г. Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания. № 3. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема. № 10.
2001	
Вопросы философии	Рузавин Г.И. Эпистемиологические проблемы принятия решений в социально-экономической деятельности. № 12.
Вопросы психологии	Корнилова Т.В., Каменев И.И., Степаносова О.В. Мотивационная регуляция принятия решений. № 6.
Педагогика	Сорокин А.Б., Алексеев Н.Г. Проблемно-диалоговая форма, вопрос—ответ». № 2. Валиев Г.Х. Постановка проблемы педагогического исследования. № 4. Афанасьев В.В., Пидкасистый П.И. Управленческая проблема как объект педагогических исследований. № 5. Саранцев Г.И., Миганова Е.Ю. Функция задач в процессе обучения. № 9.
2002	
Вопросы философии	Коваленко В.А. Организация творческого мышления. № 8. Майданский А.Д. Понятие мышления у Ильенкова и Спинозы. № 8.
Вопросы психологии	Рябова Т.В., Менделевич В.Д. Творческое мышление и антиципация у больных шизофренией и психологически здоровых. № 1. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Группировки мотивационно-личностных свойств как регулятивные системы принятия решений. № 6.
Педагогика	Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования. № 1. Федоров Б.И., Перминова Л.М. Дидактические проблемы в контексте методологического исследования. № 5. Глазунова М.А., Меерович М.И., Шрагина Л.И. Интеграционный курс как основа ТРИЗ – педагогики. № 6.

2003	
Вопросы философии	Яковлев В.А. Философия творчества в диалогах Платона. № 6.
Вопросы психологии	Ермаков Д.С. Экологические проблемы в детских рисунках. № 1. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников. № 5.
Педагогика	Шкабара И.Е. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования. № 7. Никонов А. Формирование умений решения задач по техническим дисциплинам. № 8.
2004	
Вопросы философии	Касавин И.Т. Проблема и контекст. О природе философской рефлексии. № 11.
Вопросы психологии	Карпов А.В. Структурно-функциональная организация процессов принятия групповых решений. № 1. Зинченко В.П. Таинство творческого озарения (к 100-летию Б.М. Кедрова). № 5.
Педагогика	Мироненко И.А. Проблемы интеграции психологического знания в современных педагогических исследованиях. № 5. Аксенова Э.А., Занаев С.З. М.Н. Скаткин: Как учить творчеству. № 8.
2005	
Вопросы философии	Драгалина-Черная Е.Г., Сорина Г.В. Принятие решений как интеллектуальная деятельность. № 9.
Вопросы психологии	Лазарев В.С. К рефлексии психологической теории мышления. № 4.
Педагогика	Ермаков Д.С. Учить школьников разрешать проблемы. № 10.
Иностранные языки в школе	Габдуллина М.Г. Разработка проблемных заданий в процессе преподавания литературы на английском языке в X–XI классах. № 4.
2006	
Вопросы психологии	Корнилова Т.В., Степанова О.В., Григоренко Е.П. Интуиция и рациональность в уровне регуляции вербальных прогнозов при принятии решений. № 2. Орлов И.К. Специфика интуитивного процесса решения неопределенных задач. № 3.
Педагогика	Шакирова Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов. № 9. Кузина А.А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников. № 10.
Иностранные языки в школе	Сухова Л.В. Некоторые приемы формирования критического мышления на уроках французского языка. № 1. Саитовская Г.Н., Юрчишина Г.В. Проблемы обучения проблемно-поисковому чтению на английском языке. № 2.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица № 3

Сопоставительная таблица точек зрения ученых на категорию проблемности

ФИО автора	Содержание категории проблемности: вопрос / проблема				
	<i>Истоки и природа проблемности</i>	<i>Трактовка и определение проблемности</i>	<i>Способ вскрытия (создание) проблемности; ее реализация (форма выражения)</i>	<i>Классификация: 1. Форма проблемности. 2. Уровни проблемности. 3. Виды проблемности.</i>	<i>Место и роль проблемности (реализация функций в учебном процессе)</i>
1	2	3	4	5	6
Кудрявцев Т.В.	Принцип проблемности рассматривается в контексте изучения природы ПС* и мышления.	Принцип проблемности – один из важнейших психолого-дидактических принципов обучения.	Принцип проблемности реализуется через «усмотрение» проблем, решение проблемно-познавательных задач, разрешение проблемных ситуаций.	Уровни проблемности соотносятся с уровнями ПО*, выделяется 4 уровня ПО. Основания выделения уровней – степень мыслительной самостоятельности учащихся. Отмечается сложность проблем и доступность разрешения ПС.	Реализация принципа проблемности возможна уже на начальном этапе с учетом наличного уровня знаний, развития мышления и умения разрешать проблемы. Результат – формирование продуктивного мышления, причает к поиску, творчеству
Матюшкин А.М.	Основания проблемности в обучении – психологические законы мышления.	Проблемность в обучении должна быть понята как этап в процессе становления действия, психологическая закономерность в процессе усвоения знаний, принцип обучения.	Проблемность создается на основе возникновения перед учащимся ПС в результате постановки задания. ПС должна быть присвоена в реальной деятельности.	Уровни проблемности рассматриваются в контексте классификации ПС в соответствии с типом неизвестного, этапом становления действия, творческих возможностей обучающихся.	Поскольку по мере трансформации ПС происходит трансформация обучающегося, принцип проблемности соответствует не только условиям обучения, но условиям развития и воспитания учащихся.

1	2	3	4	5	6
Брушлинский А.В.	Природа проблемности рассматривается с психологических позиций в контексте анализа мыслительного процесса.	Проблемность понимается как трудность решаемой мыслительной задачи, которая заключается в противоречии между ее условиями и требованиями.	Проблемность задачи является в меру раскрытия субъектом ее противоречия через механизм прогнозирования в виде схемы умственных операций и действий.	Отдельно не останавливается на анализе уровней проблемности. Отмечается возможность существования двух форм (видов) проблемности – внутренней и внешней – наряду с двумя типами ПС, с двумя уровнями в саморегуляции деятельности, с несколькими уровнями познавательной деятельности.	Проблемность является исходным мотивационным толчком вскрытия противоречия в составе задачи, что создает наиболее благоприятные условия для усвоения знаний, развития мышления и субъекта в целом.
Загвязинский В.И.	Отдельно не рассматривается. Однако принцип проблемности предполагает использование объективной противоречивости изучаемого, являющейся источником движущих сил обучения.	Психологическая закономерность мышления; принцип, определяющий содержание и форму познавательной деятельности человека, в первую очередь – мышления.	Воплощается в обучении в виде ПС как субъективного состояния затруднения. Проявляется в стремлениях и умениях познающего. Форма выражения: система познавательных задач возрастающей сложности.	Уровни проблемности рассматриваются в связи с видами деятельности, видами ПО, сложностью познавательных задач. Основание – уровень самостоятельности, активности, трудности. Виды проблемности: 1) историческая, актуальная, перспективная; 2) сквозная, комплексная, тематическая, ситуационная.	Принцип проблемности воплощает и реализует внутреннее движение учебного процесса. На его основе организуется поиск знаний, управление интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (потребностей, интересов, мышления и др.).

1	2	3	4	5	6
Лернер И.Я.	Истоки ПО и идея проблемности существуют в педагогике с последней трети XIX века. Источник эволюции – общественное развитие.	Определение не эксплицируется. Однако отмечается необходимость наличия проблемности в содержании и в процессе обучения, в целостной системе обучения.	Необходима система ПС, проблем и ПЗ*, включенная в содержание и процесс обучения и создающая проблемность. Связывается с исходным уровнем знаний у обучающихся.	Разделяются понятия сложности (характеризует состав действия) и трудности (возможности и состояние субъекта), уровни проблемности связываются с уровнями самостоятельности обучающихся в решении проблем. На этой основе выделяются 3 вида ПО.	Вопрос о месте и удельном весе проблемности считается очень важным, его решение связывается с особенностями учебного предмета и межпредметными связями. Проблемность в обучении реализует обучающую, развивающую и воспитательную функции.
Махмутов М.И.	Отмечается общественная природа проблемности. Понятие возникло на стыке гносеологии, логики, психологии, педагогики, имеет обобщенный фундаментальный характер. Система противоречий суть проблемности учения.	Дидактический принцип, имеющий категориальный статус дидактики: основа организации учебного процесса и основа, на которой строится система дидактических методов. Логико-гносеологическая закономерность усвоения знаний.	Дидактические способы реализации – создание проблемных ситуаций, постановка и решение учебных проблем. Выделяются также критерии реализации принципа проблемности. Формы выражения – вопросы, познавательные задачи, учебные задания.	Уровень проблемности отражает сложность, объем, качество учебного материала и тип самостоятельной деятельности обучающихся. На этом основании выделяются 4 уровня проблемности.	Логическое основание для развития ряда дидактических понятий. Определяет структуру содержания, методов и форм организации обучения. Выполняет как общие функции педагогики, так и две дополнительные. Детерминирует особый тип и структуру мыслительной деятельности на последующих этапах.

1	2	3	4	5	6
Кудрявцев В.Т.	Противоречие в содержании объекта – основа ПО. Форма проблемности – форма содержательно-диалектического движения мысли.	Для эксплицирования содержания категории проблемности вводит культурологический аспект анализа: проблемность – фундаментальное понятие современного человекознания, категория культуры.	Присвоение культуры возможно через ее проблематизацию, проблемнотворческое отношение к миру. Проблемность реализуется через ПЗ, ПВ*, наличие противоречия которых создает ПС.	Форма проблемности – может быть явной или скрытой. Вслед за Т.В.Кудрявцевым, основываясь на степени развития самостоятельности обучающихся, рассматривает 4 уровня ПО, которые соотносятся с уровнями проблемности в обучении.	Не делит применение проблемности по этапам. Принцип проблемности должен распространиться на всю сферу образования в целом в единстве обучения, воспитания, развития личности обучающегося.
Зимняя И.А.	Проблемность соотносится с созданием проблемной ситуации, процессом решения мыслительных проблемных задач, т.е. природа проблемности связывается с процессом мышления.	Проблемность (проблемное решение или решение проблем) является естественным компонентом и основанием для современных подходов к обучению; ведущий принцип.	Создание проблемности связывается с созданием ПС как ситуации интеллектуального затруднения; разрешение – с решением проблем.	Учитываются уровни проблемности ПЗ, ПС, а также уровневая организация процесса обучения в зависимости от сложности (трудности) решаемой проблемы и меры самостоятельности обучающегося.	При осуществлении проблемности обучения учащиеся овладевают знаниями на основе решения мыслительных задач, формируются умения анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации; происходит развитие субъекта в целом.
Ковалевская Е.В.	Природа проблемности связана с общественным развитием. Имманентно присутствует как в объекте, так и в субъекте.	Условие развития объекта и субъекта. Постоянное условие и сущностная характеристика ПО, условие реализации цели; условие активизации мыслительной деятельности в процессе обучения, воспитания и развития личности.	Источник создания – препятствие к цели, количество неизвестных компонентов. Реализуется: от проблемы в объекте к ПЗ и ПС. Механизм создания – проблематизация, ПС – способ вскрытия проблемности. Меняет интенсивность и форму выраженности.	Форма существования: внутренняя – внешняя. Уровни проблемности зависят от сложности проблемы, уровня активности обучающегося в ее решении, его интеллектуальных и творческих способностей. Выделяет 5 уровней проблемности.	Проблемность должна присутствовать как в содержании, так и в процессе обучения; как в процессе реализации учебного и развивающего, так и воспитательного потенциала ПО.

* ПС – проблемная ситуация, ПО – проблемное обучение, ПЗ – проблемная задача, ПВ – проблемный вопрос.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

И если мы даже иногда как бы заново открываем некоторые системы мыслей и средств, большую часть из них мы получаем от той культуры, в которой мы рождаемся. Возможно, что прототипом всех этих средств является язык, потому что ведь именно он позволяет нам усвоить новую форму представлений о мире, организовать их в известную систему, а там, где нужно, и перестроить эти представления.

Дж.Брунер. Психология познания

Как связаны процессы познания и образования? Процесс познания как «познание» нового является предметом изучения многих ученых (Г.С.Батищев, Э.В.Ильенков, В.В.Ильин, и др.). Процесс познания внешнего и внутреннего мира имеет триединое начало: по цели – это процесс творческий, направленный на создание нового для себя и для других; по содержанию – это процесс преодоления противоречий, фиксируемых в субъективной и объективной действительности; по форме – это процесс спиралеобразный, обеспечивающий развитие по спирали, гармонизованный со спиралеобразной формой галактики.

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

Анализ проблемного и непроблемного (традиционного) обучения по трем вышеназванным основаниям позволяет соотнести их с процессом познания:

— *по цели:* проблемное обучение – продуктивное, творческое по сути – направлено на создание нового для себя и для других; непроблемное обучение – репродуктивное по сути – направлено на овладение уже имеющимся знанием;

— *по содержанию:* проблемное обучение основано на самостоятельном (в определенной мере) «о-своении» знаний и умений в процессе преодоления противоречий в проблемной ситуации; непроблемное обучение основано на «о-владении» знаниями и умениями в процессе их накопления;

— *по форме:* проблемное обучение имеет вертикальную спиралеобразную развертку: 1) презентация учителем и восприятие учеником познаваемого объекта, содержащего очевидную или неочевидную проблему; 2) присвоение учеником познаваемого объекта в процессе разрешения проблемных ситуаций,

создаваемых на основе проблемных задач; 3) творчество ученика и учителя в создании новых объектов познания, в постановке и решении новых проблем, при этом контроль осуществляется на всех трех уровнях; неproblemное обучение имеет горизонтальную линейную развертку: 1) введение материала; 2) закрепление материала; 3) контроль овладения материалом (контроль ЗУНов).

Гармонизация процесса познания и процесса образования необходима в контексте проблемного обучения по трем присущим процессу познания выше-названным основаниям, соотносимым с такими характеристиками как: продуктивность как основа творчества; преодоление противоречий как основа освоения нового; спиралеобразность как основа нелинейности знания. Все это создаст дополнительные условия для освоения ключевых компетентностей, в компонентный состав которых включаются как знания, умения и навыки, так и готовность, ценностно-смысловое отношение, эмоционально-волевая регуляция [И.А.Зимняя, 2005а, с. 11]. Благодаря гармонизации процессов познания и образования, направленных «по течению процесса познания», расширится пространство для творчества, и в компетентностном подходе, направленном на формирование компетентностей как качеств личности, откроется дверь – «переход» от развития творческого мышления (XX век проблемного обучения) к развитию творческой личности (XXI век проблемного образования). И тогда сбудутся слова основоположника современной теории проблемного обучения А.М.Матюшкина о месте и роли проблемного обучения в современном образовании – через развитие творческого мышления к развитию творческой личности.

Аналізу становлення і розвитку теорії проблемного навчання присвячена перша частина книги. Якого минулого, нинішнього і майбутнього проблемного навчання в розвитку творчої особистості? Як відбуваються наукові прогнози, і чи може щось перешкодити здійсненню наукових мрій?

Действительно, по мере накопления, расширения, углубления теории проблемного обучения, было установлено, что теория проблемного обучения имеет спиралеобразное развитие от подхода (частное) к методу (комплексное) и далее – системе (целостное).

Для развития теории проблемного обучения как *подхода* характерно *накопление* научного знания: во-первых, становление понятийно-категориального аппарата, фиксация определений понятий, категорий – проблемная ситуация, проблемная задача, проблема; во-вторых, перенос акцента на форму реализации проблемного обучения, на способы и методы работы с проблемной ситуацией, проблемной задачей, проблемой.

Для развития проблемного обучения как *метода* характерно *накопление и расширение* научного знания: продолжение становления понятийно-категориального аппарата, доопределение понятий: проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, частое употребление понятия проблемное задание; во-вторых, концентрация внимания на методах проблемного обучения, в которых проблемная задача-задание находят и занимают свои достойные позиции;

в-третьих, перенос акцента на содержание обучения по мере накопления и расширения знания о методе (исходя из того, что содержание – это «что» в «как» формы, согласно словарному определению).

Для развития теории проблемного обучения как *системы* характерно *накопление, расширение и углубление* научного знания по трем главным направлениям: во-первых, оформление понятийно-категориального аппарата, доопределение существующих понятий, категорий и определение новых понятий, категорий – «проблемность» в контексте уровней проблемности, «проблематизация»; во-вторых, формирование базового метода проблемного обучения, что потребовало доопределения понятия «проблематизация» как способа вскрытия / усмотрения проблемы в объекте субъектом; в-третьих, перенос акцента на содержание проблемного обучения, что также связано с раскрытием понятия проблематизация содержания обучения.

Для *современного этапа развития теории проблемного обучения*, трактуемого как метод, переходящий в систему, характерно следующее: во-первых, *систематизация* понятийно-категориального аппарата проблемного обучения (как «*результат завершенный*» – конец пути формирования понятийно-категориального аппарата – «понятийная цепочка»); во-вторых, систематизация метода проблемного обучения как метода проблематизации (как «*процесс и результат незавершенный*» – середина пути); в-третьих, систематизация содержания проблемного обучения (как «*процесс незавершенный*» – начало пути).

Следовательно, о системной организации теории проблемного обучения можно будет говорить тогда, когда все три направления ее развития будут соотнесены с систематизацией не только как с процессом, но и как с результатом, т.е. будут систематизированы. А что является показателем оформления нового научного направления, новой науки? Это – новый понятийно-категориальный аппарат, новые методы, новый предмет исследования данной науки (О.С.Анисимов, В.И.Загвязинский, В.П.Зинченко, Т.Кун, К.Поппер и др).

Для *современного этапа становления и развития теории проблемного обучения* характерно также *новое понимание ряда процессов, возникающих в ходе ее становления*. Как отмечалось, теория, развиваясь по спирали, прошла три витка (третий виток она еще проходит), где на каждом витке она развивалась как подход, метод, система. Возникает вопрос: почему по истечении примерно 18 лет происходит «обвал» теории и переход от системы (целостное) к подходу (частичное)? Да только потому, что *внешняя «целостность»* являлась иллюзорным проявлением *внутренней «нецелостности»*. Так, первый «обвал» теории произошел в связи с недоработкой понятийно-категориального аппарата (фундамента), с одной стороны, и широкой представленностью методов проблемного обучения (процесса строительства), с другой стороны. Иными словами, дом, не имеющий целостного «системного» фундамента, обрушился в процессе строительства в момент наибольших усилий этих строителей.

Значит, пока не систематизирован понятийно-категориальный аппарат науки, вряд ли можно ждать устойчивого развития ее теории. К сожалению, этот понятийный «обвал» имел место быть дважды, вновь закручивая спираль теории, что, впрочем, способствовало ее постепенному становлению и развитию на новом уровне.

Итак, практически все высказанные нами прогнозы оправдались, остается надеяться на «вечное» развитие теории проблемного обучения в свете ее взаимодействия с новыми подходами, концепциями, теориями: аксиологический подход (Н.А.Бердяев, П.А.Флоренский), концепция устойчивого развития, теория ноосферы (В.И.Вернадский).

Кроме того, сам факт того, что *сейчас теория проблемного обучения развивается на материале иностранных языков*, дает возможность выдвинуть гипотезу о становлении и развитии нового направления, отрасли педагогики – *лингвопедагогики*, характерными чертами которой являются: система понятийно-категориального аппарата – проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация (системообразование как результат); система методов проблематизации процесса и содержания предмета науки (системообразование как процесс и как результат); предмет лингвопедагогики (системообразование как процесс – в состоянии оформления), 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 – «живое познание», «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 закономерностью спиралеобразного развития теории проблемного обучения от подхода (частичное) к методу (комплексное) и далее – системе (целостное). С другой стороны, на этом основании можно прогнозировать приоритетные, «заведомо» успешные направления исследований в каждый из названных периодов (и именно эти работы будут наиболее успешными «легкими» в процессе исследования, «весомыми» в результате исследования).

Например: во-первых, исследования 1994—1999 гг. должны были быть посвящены изучению и формированию «проблемного подхода»; во-вторых, исследования 2000—2006 гг. должны были быть связаны с анализом и разработкой проблемного «метода»; в-третьих, исследования 2007—2012 гг. должны быть направлены на изучение и построение системы проблемного обучения. Соответственно, успешность реализации (процесс), результативности (результат) и продуктивности (продукт) исследования находится в прямой зависимости от этапа развития теории проблемного обучения: от подхода к методу и далее – системе. Если исследование входит «в резонанс» с этапом развития теории

проблемного обучения, то оно должно быть успешным, если – нет, то трудно ожидать «научной удачи».

Таким образом, как ранее нами отмечалось, «прогнозируется и частично подтверждается идея существования прогностических «информационных матриц» научного знания, представленных здесь (в этой книге) в таблицах и схемах: поскольку в математике понятие «матрица» обозначает таблицу чисел, содержащую строки и столбцы, а в медицине «информационная матрица» определяет генезис живого организма, постольку «информационная матрица научного знания» обозначает таблицу знаков (слов, понятий, категорий и др.) и определяет генезис научного знания».

Раскрытие сущности лингво-педагогических категорий проблемного обучения посвящена вторая часть книги. Как соотносится «понятие» и «категория»? Какова же сущность этих категорий? Можно ли дать «непротиворечивое» определение этих понятий, категорий, если они рассматриваются с позиции объекта и с позиции субъекта? Это понятия или категории? На все эти вопросы мы также постарались ответить.

Как ранее отмечалось, 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 предельное общее понятие; во-вторых, если категория – это предельное 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)».

В самом деле, анализ понятий, категорий проблемного обучения – проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация – в историческом, психолого-педагогическом, лингво-психологическом аспектах показал следующее. При определении понятий, категорий проблемного обучения ученые обычно смотрят на «понятие», «катеґорию» с позиции «объекта» или с позиции «субъекта», образно говоря, «справа» или «слева». Поэтому тот, кто смотрит на понятие, категорию «справа» с позиции объекта не может видеть то, что находится «за» пределами понятия, категории – «слева»; а тот, кто смотрит «слева» с позиции субъекта, не может видеть то, что находится «за» пределами понятия, категории – «справа». Если мы смотрим на любой предмет таким образом, результат тот же, мы видим предмет или справа, или слева. Что же нужно сделать, чтобы одновременно увидеть предмет и «справа», и «слева»? Нужно лишь «поменять угол зрения». Если мы посмотрим на предмет сверху вниз и поменяем «угол зрения», мы поменяем и нашу «точку зрения», «точку видения». Это можно сравнить с «видением» человека, стоящего на шестом этаже и смотрящего вниз на лестничный пролет, ему видно все, что «справа» и «слева» на всех пяти нижних этажах. Подобная точка зрения позволяет видеть

все пять понятий, категорий как «справа» – с позиции «объекта», так и «слева» – с позиции «субъекта», т.е. с лингво-педагогической позиции, где «лингво» как объект соотносится с содержанием обучения, а «педагогика» – с процессом, в который включен коллективный субъект. Нужно «линейное», «горизонтальное», «плоскостное» видение поменять на «нелинейное», «спиралеобразное», «вертикально-горизонтальное», «объемное» видение.

Нам удалось провести *лингво-педагогический анализ «содержания» исследований, опубликованных в 2000—2006 гг.*

— Во-первых, существующие понятия, категории (без изменения формы слова) – «проблемная ситуация», «проблемная задача», включаются чаще всего в методический контекст.

— Во-вторых, существующие понятия дополняются «проблемно-понятийным содержанием»: корневое понятие «познавательная задача» дополняется и становится понятием «учебно-познавательная задача»; корневое понятие «мыслительная задача» дополняется и становится понятием «творческая мыслительная задача». При этом, как правило, дополняющее слово становится в начале понятия, перед основным определением.

— В-третьих, существующие понятия дополняются используемым ранее «непроблемным содержанием»: корневое понятие «познавательная задача» дополняется и становится понятием «познавательно-воспитательная задача» или «познавательно-грамматическая задача»; корневое понятие «проблемная ситуация» дополняется используемым ранее понятием «проблемно-игровая ситуация». При этом дополняющее слово обычно ставится в середине понятия перед основным определением.

— В-четвертых, существующее понятийное поле дополняется новыми для «широкой науки» (эти понятия ранее редко использовались в работах теоретиков проблемного обучения) понятиями «проблемно-понятийного содержания»: корневое понятие «проблематизация», с одной стороны, постепенно входит в понятийно-категориальный аппарат «широкой науки», с другой стороны – дополняется не столько определениями (какая проблематизация?), сколько дополнениями (проблематизация чего). Например, «проблематизация интуиции», «проблематизация повседневности».

— В-пятых, существующее понятийное поле проблемного обучения пополняется, особенно в последнее время, понятиями «лингво-педагогического» плана: корневое понятие «задача» дополняется и становится понятием «семантико-синтаксическая задача», «дискурсивная задача», «лингвистическая задача», «познавательно-грамматическая задача», «словесно-логическая задача»; корневое определение «проблемный» дополняется и становится понятием «проблемный диалог», «проблемная беседа», «проблемная дискуссия», «проблемное общение»; корневое понятие «проблематизация» дополняется и становится понятием «проблематизация текста».

Нужен ли подобный «лингво-педагогический» анализ? Если да, то что он может дать? Чем он отличается от других видов лингвистического анализа?

Во-первых, понятийно-категориальное поле проблемного обучения, отражающее развитие теоретического знания, *углубляется*, за счет дополнения уже существующих понятий, т.е. за счет увеличения числа предикаций, например, «творческая мыслительная задача».

Во-вторых, понятийно-категориальное поле проблемного обучения *расширяется* за счет появления в нем новых понятий, например, «проблематизация».

В-третьих, понятийно-категориальное поле проблемного обучения одновременно *углубляется* и *расширяется* также за счет включения таких понятий «лингво-педагогического» плана как «словесно-логическая задача», «проблематизация текста».

В самом деле, с одной стороны, углубление и расширение понятийно-категориального поля проблемного обучения говорит об углублении и расширении научного знания о проблемном обучении, т.е. о постоянном развитии теории проблемного обучения, реализуемой в практике; с другой стороны, углубление и расширение понятийно-категориального поля проблемного обучения в плане включения в него понятий «лингво-педагогического» плана, подтверждает факт возникновения, становления и развития «лингво-педагогического направления» в проблемном обучении или «лингво-педагогической концепции проблемного обучения».

Интересно, что, с позиции «экологического подхода», здоровым и развивающимся считается «лес», имеющий «естественный подрост» (когда деревья вырастают из семечек взрослых деревьев), расширяющий «живой лес», так и с позиции «лингво-педагогического подхода» к проблемному обучению, здоровым, развивающимся может считаться «поле» (понятийно-категориальное), имеющее естественный «подрост» или «прирост» понятий, категорий, углубляющих и расширяющих «живое научное знание».

Таким образом, *особенность рассмотрения понятий, переходящих в категории в лингво-педагогическом контексте заключается в следующем:*

— во-первых, в необходимости одновременного фиксирования и содержания каждой категории в отдельности, и взаимосвязи всех категорий в системе;

— во-вторых, в необходимости поступенчатого рассмотрения категорий в движении от объективного к субъективному: от объективного – от проблемы (противоречия в объекте), проблемной задачи (материализованной в формулировке) – к субъективному – проблемной ситуации (психическому состоянию интеллектуального затруднения), проблемности (условию развития) – через объективно-субъективное – проблематизацию (механизм, запускающий этот процесс);

— в-третьих, в необходимости рассмотрения категорий в статике (становление) и в динамике (развитие), т.е. – фиксация не только самих категорий, не только взаимосвязей этих категорий, но, что самое главное, – «энергетических

точек» перехода от одной категории к другой. Что это значит? Это значит, что категории существуют в пространстве, взаимодействуют во времени, в точках их перехода возникает энергия, энергетический импульс, провоцирующий развитие научного знания.

В чем же состоит отличие лингво-педагогического анализа от других видов лингвистического анализа? Это отличие заключается в том, что «лингво-педагогический анализ» позволяет решать многие педагогические проблемы с опорой на анализ: в статике (становление) и динамике (развитие) понятийно-категориального аппарата науки. Так, например, на основе применения лингво-педагогического анализа понятийно-категориального аппарата научного направления, науки и т.д. можно определять уровень развития теории как подхода (частичное), метода (комплексное), системы (целостное) в статике и динамике, в состоянии покоя и движения, в прошлом, настоящем и будущем.

Отличаются ли исследования, посвященные проблемному обучению иностранному языку, проведенные в начале XXI века от работ, опубликованных в конце XX века? Если да, то чем? В Послесловии мы ссылаемся на новейшие исследования, опубликованные с 2000 по 2009 гг.

В самом деле, XXI век (21 век – это $2 + 1 = 3$ – очень устойчивое число – число Божественной Троицы) подарил нам много новых и интересных работ, для которых характерно следующее:

— *перенос теоретических положений проблемного обучения в поле методики обучения иностранным языкам* в контексте интеграции проблемного и других подходов к обучению (Л.И.Колесник, О.С.Виноградова, В.Ф.Аитов, Е.А.Хохлова, Л.А.Чубарова, С.П.Микитченко, Н.В.Самсонова и др.);

— рассмотрение понятий как категорий проблемного обучения в плане их определения, классификации, функций, места и роли, взаимосвязи: проблемность (Н.В.Самсонова); проблемная ситуация (Л.А.Чубарова, А.В.Анисимова, Г.М.Махутова); проблемная задача (С.П.Микитченко); проблемное задание (С.К.Закирова); проблематизация (Е.В.Ковалевская, Л.И.Колесник); проблема (Е.А.Хохлова);

— *переход акцента исследований*: во-первых, от рассмотрения процесса к отбору содержания (К.С.Браженец); во-вторых, от проблемной задачи как единицы проблемного обучения к проблеме как единице проблемного обучения (Е.А.Холова); в-третьих, от рассмотрения многообразия способов создания проблемности к проблематизации как единому механизму, запускающему процесс проблемного обучения (И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская, Л.И.Колесник);

— построение лингво-педагогических моделей содержания и процесса проблемного обучения: во-первых, аспектам языка – фонетика (А.В.Анисимова), лексика (С.К.Закирова), грамматика (Е.А.Хохлова), текст (Н.В.Самсонова); во-вторых, видам речевой деятельности – говорение (С.П.Микитченко), чтение (Л.И.Колесник), аудирование (Н.Н.Осипова), перевод (К.С.Браженец); общение как аудирование и говорение (Г.М.Махутова);

— раскрытие не только обучающего и развивающего, но и *воспитательного потенциала проблемного обучения* иностранному языку в плане воспитания культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности (Н.В.Самсонова).

Что нам дает проведенный нами качественный (содержательный) и количественный анализ исследований, в том числе и по проблемному обучению иностранному языку, опубликованных в начале XXI века?

Во-первых, наш прогноз, сделанный в 2000 г., о закономерностях становления и развития теории проблемного обучения в общем и проблемного обучения иностранному языку в особенности не только подтвердился, но превзошел наши самые радужные мечты, что позволяет нам верить в то, что 2007—2012 гг. будут способствовать развитию теории проблемного обучения как системы. Во-вторых, исполнение данного прогноза потребует систематизации теории проблемного обучения *по трем главным направлениям*:

— раскрытие *лингво-педагогических категорий* проблемного обучения в «системной цепи» на основе применения общепедагогической теории проблемного обучения к области иностранного языка;

— разработка на базе интеграции современных подходов *лингво-педагогических моделей* организации содержания и процесса овладения языком и речевой деятельностью, способствующих раскрытию обучающего, развивающего, воспитывающего потенциала проблемного обучения;

— реализация *лингво-педагогического эксперимента* в проблемном обучении на основе систематизации лингво-педагогических категорий и построения лингво-педагогических моделей, являющегося генератором теории.

Эти три направления хотелось бы материализовать в трех коллективных монографиях, раскрывающих идею становления и развития «лингвопедагогики» как отрасли педагогики: с одной стороны, «лингво» соотносится с содержанием, где язык является средством хранения, обмена информацией на любом предмете или учебном предмете в учебной, социальной и профессиональной деятельности; с другой стороны, «педагогика» соотносится с процессом, методами передачи и освоения содержания любого предмета или учебного предмета средствами родного и иностранного языка. «Лингвопедагогика» может быть также определена как наука о языке как целостной системе, об обучении языку как целостной системе и ее реализации в процессе общения, о языке как средстве обучения другим предметам, средстве хранения и обмена информацией.

К счастью, большинство высказанных нами прогнозов сбылось. Даже прогноз о соединении тенденций проблемного и ноосферного подходов, подтвердился фактом практически одновременного выхода в свет в 2002 и 2003 гг. двух книг: Маслова Н.В. Ноосферное образование. – М., 2002; Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М., 2003. Будущее проблемного обучения мы видим в интеграции проблемного и ценностного т.е. аксиологического подходов, что соотносится с темой VIII Московской международной конференции «Про-

блемный и ценностный подходы в условиях устойчивого развития цивилизации». Что же касается проблемного и ноосферного подходов, развивающихся пока самостоятельно, то они, возможно, соединятся только к 2012 г. Этому, по нашему мнению, будет предшествовать становление и развитие экологического подхода (в лоне которого вызревает ноосферный подход), рассматриваемого на наших конференциях в свете концепции устойчивого развития. А подтверждением тому является тема IX Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых»: «Проблемный и экологический подходы в современном образовании». Надеемся, что интеграция «проблемного» с двумя «логическими» подходами – «аксиологическим» и «экологическим», приведет к интеграции проблемного и ноосферного подходов в современном образовании. Сбудется ли этот прогноз? Покажет время – и 2012 год. Поживем – увидим!

Выражаем искреннюю благодарность академику РАО, доктору психологических наук, профессору Ирине Алексеевне Зимней за помощь и поддержку при работе над докторской и кандидатскими диссертациями ряда авторов коллективной монографии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдрахманова И.В.* Методика использования учебно-познавательных задач для формирования логических операций у студентов колледжа в процессе обучения математике: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004. – 201 с.
2. *Абушкин Х.Х.* Проблемное обучение – учителю. – Саранск: Мордовское книжное изд-во, 1996. – 174 с.
3. *Авдеев В.В.* Психотехнология решения проблемных ситуаций. – 3-е изд., доп. – М.: Изд-во ИМА-Пресс, 1994. – 429 с.
4. *Аитов В.Ф.* Проблемно-проектный подход в иноязычном образовании на факультетах неязыковых специальностей: для преподавателей и студентов неязыковых факультетов высших учебных заведений. – СПб: Б. и., 2006. – 125 с.
5. *Алиев А.А. Оглы.* Проблемный подход как средство активизации мыслительной деятельности учащихся старших классов (на материалах алгебры и начала анализа): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Баку, 1989. – 20 с.
6. *Аликберова Л.Ю.* Полезная химия: задачи и истории / Л.Ю.Аликберова, Н.С.Рукк. – 2-е изд., стер. – Москва: Дрофа, 2006. – 187 с.
7. *Алферова Л.В.* Проблемно-ориентированный анализ педагогической деятельности как условие совершенствования повышения квалификации учителей в общеобразовательных учреждениях: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 180 с.
8. *Аль Вахиши Гамаль Салем.* Дидактическая эффективность применения мультимедийных технологий в условиях варьирования проблемности обучения на уроках естественно-математического цикла: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2004. – 152 с.
9. *Анашина Н.Ю.* Гимнастика для ума. Книга для будущих миллионеров: Сб. оригинальных логических, словесных, числовых и комбинированных задач, интеллектуальных игр и головоломок / Анашина Н.Ю., Курбанов Г.С, Мельниченко И.В. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 251с.
10. *Андреева И.Л.* Обучение чтению на основе проблемно-индивидуализированного подхода (7-е классы с углубленным изучением французского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1991. – 16 с.
11. *Аникина В.Г.* Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 223 с.
12. *Анисимов О.С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.
13. *Анисимов О.С.* Методология: функция, сущность, становление (Динамика и связь времен). – М.: Фирма ЛМА, 1996. – 380 с.
14. *Анисимова А.В.* Развитие познавательной активности школьников-носителей языков тоновой группы при изучении русского языка как иностранного. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 204 с.
15. *Аношен П.В.* Проблемно-политехнический подход к изучению автоматизации производства в средних специальных учебных заведениях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1992. – 18 с.
16. *Антипова И.Н.* Формирование познавательной активности курсантов на основе технологии задачного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 189 с.
17. *Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Проблемно-модельное обучение. Вопросы теории и технологии. – Алма-Ата: МЕКТЕП, 1980. – 208 с.

18. *Артамонова Е.И.* Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 39 с.
19. *Афонькин С.Ю.* Учимся мыслить логически: Увлекательные задачи для развития логического мышления. – СПб.: Изд-во Дом ЛИТЕРА, 2002. – 141 с.
20. *Бабанский Ю.К.* Проблемное обучение как средство повышения активности учащихся школьников. – Ростов н/Д: Знание, 1970. – 56 с.
21. *Байденов В.И.* Стандарты в непрерывном образовании. Концептуальные теоретические и методологические проблемы / Монография. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 296 с.
22. *Балл Г.А.* Понятие задачи в исследовании и проектировании педагогического процесса // Советская педагогика. – М., 1984, № 11. – С. 84—87.
23. *Балл Г.А.* Теория решения учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
24. *Батищев Г.С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73–144.
25. *Батищев Г.С.* Противоречие как категория диалектической логики. – М.: Высшая школа, 1963. – 119 с.
26. *Бахтин М.М.* К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
27. *Башев В.В.* Проблемно-рефлексивный подход в общественном знании: Учеб. пособие для преподавателей и студентов пед. высших учебных заведений / В.В.Башев, И.Д.Фрумин. – М.: МИРОС, 2002. – 175 с.
28. *Белоусова А.К.* Самоорганизация совместной мыслительной деятельности: Монография. – Р н/Д.: Изд-во Ростовского гос. пед. ун-та, 2002. – 358 с.
29. *Беляева Е.В.* Формирование культуры профессионального мышления студентов педагогического вуза (на примере специальности «Математика и Информатика»): Дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 176 с.
30. *Бердяев Н.А.* Смысл творчества. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 414 с.
31. *Березняк В.В.* Проблемно-ситуационное обучение студентов институтов физической культуры технике классической борьбы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 21 с.
32. *Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностр. яз. в школе. – М., 2002, № 2. – С. 11—15.
33. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
34. *Блонский П.П.* Память и мышление // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с.; – Т. 2. – 399 с.
35. *Блох М.Я.* Мышление, язык и поведение в образовательном аспекте // Пути повышения качества образования в XXI веке. – М.: Лингвастарт, 1999. – С. 12—15.
36. *Богаевская О.Н.* Проблемная организация формирования учебной деятельности младших школьников как условие реализации развивающей функции обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2002. – 187 с.
37. *Бойко В.А.* Совершенствование трудовой политехнической подготовки учащихся IV—V классов на уроках технического труда методами проблемного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ташкент, 1988. – 16 с.
38. *Большая психологическая энциклопедия.* – М.: ЭКСМО, 2007. – 544 с.

39. *Большой энциклопедический словарь* / А.М.Прохоров, А.П.Горкин, В.И.Бородулин, Н.М.Ланда; Под ред. А.М.Прохорова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2000. – 1456 с.
40. *Бордовская Н.В., Раен А.А.* Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 304 с.
41. *Бражник Г.В.* Философия, политология: проблемно-деловые игры. – М.: Моск. ун-т потребительской кооперации: Дашков и К., 2003. – 22 с.
42. *Брунер Дж.* Процесс обучения / Пер. с англ. О.К. Тихомирова; под ред. А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. – 83 с.
43. *Брунер Дж.* Психология познания: за пределами непосредственной информации / Пер. с англ. К.И. Басицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
44. *Брушлинский А.В.* О детерминации мыслительного процесса // Советская педагогика. – М., 1965, № 10. – С. 32–40.
45. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с. (Новое в жизни, науке и технике. Сер. «Педагогика и психология, № 6).
46. *Брызгалова С.И.* Проблемное обучение в начальной школе: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Калининград: Изд-во Калининградского государственного ун-та, 1998. – 90 с.
47. *Будих И.В.* Методика стимулирования устной речи (говорения) при обучении иностранному языку (2-й курс): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1972. – 15 с.
48. *Булаев Н.И.* Поиск и принятие решений в проблемных ситуациях: Учеб. пособие для слушателей ин-тов и факультетов повышения квалификации и др. / Н.И.Булаев, А.Б.Юрасов. – М.: МГИУ, 2005. – 189 с.
49. *Бурханов Р.А.* Практическая философия Иммануила Канта. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1998. – 191 с.
50. *Бухарова И.С.* Проблемный подход в развитии неадаптивной активности старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – 202 с.
51. *Быстрицкая Е.В.* Развитие познавательной активности учащихся на уроках химии средствами типовых расчетных задач вариативного содержания в общеобразовательных и коррекционных классах: Дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2000. – 187 с.
52. *Вагнер Б.Б.* География мира и России: задачи, тесты, познавательные игры. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 198 с.
53. *Вдовенко Т.В.* Проблемно-целевой подход к организации досуга людей третьего возраста (на материале США и стран Западной Европы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1992. – 15 с.
54. *Велицкая Г.Э.* Типология проблемности социального мышления личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1991. – 18 с.
55. *Вербин С.* Наука принятия решений: Резервные возможности интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. – 154 с.
56. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75с.
57. *Вербицкий А.А., Ильин Г.Л.* Психолого-педагогические основы образования. Экспериментальная учебная авторская программа. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 15 с.
58. *Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989. – 261 с.
59. *Вернадский В.И.* Биосфера. – М. 1967. – 376с.
60. *Вернадский В.И.* Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 271 с.

61. *Вернадский В.И.* Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 519 с.
62. *Веселье задачки* для маленьких умников: Тетрадь по развитию познавательных процессов. – Ярославль; Горно-Алтайск: Академия развития: ООО Академия Холдинг, 2003. – 32 с
63. *Виноградова О.С.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 28 с.
64. *Войтехович Л.А.* Интегративный подход в формировании образовательного пространства // Пути повышения качества образования в XXI веке: Материалы научно-практической конференции. – М.: Лингвастарт, 1999. – С. 7—8.
65. *Волков П.Н.* Проблемность на уроках истории. – Саранск: Изд-во Мордовского республиканского ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. – 56 с.
66. *Вопросы диалектики познания* / Под ред. В.В.Ильина. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – 150 с.
67. *Ворожцова И.Б.* Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 47 с.
68. *Воронцова В.Г.* Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1997. – 23с.
69. *Воротилов В.И.* Организационно-педагогические основы деятельности проблемно-творческих объединений в системе повышения квалификации педагогов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1995. – 17 с.
70. *Вьютский Л.С.* Детская психология // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
71. *Вьютский Л.С.* Педагогическая психология // Психология: классические труды. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
72. *Выпускное сочинение по теме, сформулированной в виде проблемного вопроса* / Авт.-сост.: А.И.Княжицкий и др.; под общ. ред. Т.Ю.Пылаевой. – М.: Международная школа дистант. обучения, 2003. – 125 с.
73. *Гарднер М.* Есть идея. – М.: Мир, 1982. – 305 с.
74. *Гегель Г.* Работы разных лет: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1970. – 666 с.
75. *Герасимов И.П.* Проблемный диалог в адаптивном периоде обучения иностранному языку в техническом вузе (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 18 с.
76. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во Совершенство, 1998. – 608 с.
77. *Годунов Б.П.* Проблемно-ориентированные функциональные упражнения (III курс языкового вуза, английский язык): Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.П.Годунов, Э.А.Першина – Сыктывкар: Изд-во Коми пед. ин-та, 2006. – 135 с.
78. *Головкин В.А.* Роль интеллектуально-познавательных задач в процессе обучения младшего школьника иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2002. – 203 с.
79. *Гонтарь Г.И.* Использование проблемного подхода при обучении второму иностранному языку (на материале немецкого при первом английском): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 16 с.
80. *Горбачева М.Н.* Влияние уровня развития молодежной группы на эффективность решения интеллектуальных задач: Дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2006. – 159 с.

81. *Гордеева О.В.* Проблемная учебная лекция в профессиональной речи учителя русского языка и литературы: Дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2003. – 332 с.
82. *Гордеева О.В.* Проблемная учебная лекция на уроках русского языка и литературы: Учеб.- метод. пособие. – Новокузнецк: Кузбас. гос. пед. академия, 2006. – 92 с.
83. *Горина О.П.* Проблемные задания как средство организации развивающего обучения математике в 5–6 классах: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 130 с.
84. *Горюнова Н.Б.* Дескрипторы когнитивного ресурса и интеллектуальная продуктивность (на примере решения тестовых и малых творческих задач): Дис. ... канд. психол. наук. – М, 2002. – 144 с.
85. *Гуляев В.Н.* Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 302 с.
86. *Гумбольдт В., фон.* Язык и философия культуры / Пер. с нем. / Ред. А.В.Гулыга, Г.М.Рамишвили. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.
87. *Гурвич П.Б.* Обучение устной экспрессивной речи на факультетах иностранных языков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1972. – 40 с.
88. *Гурвич П.Б.* Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Изд-во Владимирского ГПИ, 1980. – 102 с.
89. *Гурова Л.Л.* Исследование мышления как решения задач: Автореф дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1977. – 46 с.
90. *Гусев А.Н.* Психофизика сенсорных задач: системно-деятельностный анализ поведения человека в ситуации неопределенности: Монография. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2004. – 315 с.
91. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
92. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
93. *Дейкина А.Ю.* Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения: Учеб. пособие. – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М.Шукшина, 2002. – 47с.
94. *Демченкова Н.А.* Проблемно-поисковые задачи как средство формирования исследовательских умений будущего учителя в курсе методики преподавания математики в педвузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2000. – 203 с.
95. *Демчук О.Н.* Дидактико-методическая подготовка будущего учителя технологии на основе проблемного подхода: Метод. рекомендации. – Магнитогорск, 2000. – 26 с.
96. *Дзеранова А.Л.* Личностно ориентированный подход в адаптивной системе обучения решению учебно-познавательных задач (на примере школьного курса физики): Дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2005. – 187 с.
97. *Дзида Г.А.* Развитие у учащихся познавательных умений в процессе решения учебных задач (на материале обучения естественно-математическим дисциплинам): Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2001. – 296 с.
98. *Дзукоева М.Г.* Психические образования студенческого возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. – 24 с.
99. *Дидактика средней школы.* Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб.-метод. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Под ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 39 с.
100. *Дистервег Ф.А.В.* Избранные педагогические сочинения / Сост. и вступит. статья В.А.Ротенберг. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
101. *Дмитриева Е.Е.* Проблемные дети: развитие через общение: Пособие для педагогов, психологов-практиков, родителей. – М.: АРКТИ, 2005. – 65 с.

102. *Дмитренко Т.А.* Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования (на материале преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... д-ра наук. – М., 2004. – 39 с.
103. *Дмитриева О.А.* Инновационный подход к решению задач и лабораторному практикуму в курсе физики средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 162 с.
104. *Доблаев Л.П.* Вопросы психологии понимания учебного текста. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1965. – 215 с.
105. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
106. *Долбенко Т.А.* Проблемные ситуации как метод активизации чтения естественнонаучной литературы в библиотеках для детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1990. – 15 с.
107. *Долговых О.Г.* Формирование критического мышления в профессиональном самоопределении студентов аграрного вуза: Монография. – Ижевск: РИО ИжГСХА, 2004. – 98 с.
108. *Донкарев А.В.* Компьютерная диагностика усвоения знаний на основе проблемно-модульного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2001. – 228 с.
109. *Дорожкин А.М.* Проблемная концепция научного поиска: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1993. – 32 с.
110. *Дорофеев С.И.* Реализация проблемных методов обучения юных спортсменов профилирующим гимнастическим упражнениям: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1988. – 23 с.
111. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: Сб. переводов с нем. и англ. – М.: Прогресс, 1965. – С. 38—119.
112. *Дункер К.* Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем). Психология продуктивного (творческого) мышления / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М.:МГУ, 1981. – 268 с.
113. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. – 2-е изд. – Берлин: Гос. изд. РСФСР, 1922. – 196 с.
114. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. – Нью-Йорк, 1886; – М., 1915. – 87 с.
115. *Дьюи Дж.* Школа и общество. – М.: Гос. изд. РСФСР, 1924. – 174 с.
116. *Дягилев Ф.М.* Становление науки и ее методологии: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского пед. ин-та, 1998. – 358 с.
117. *Егоров В.В.* Вода и организм: (новые факты и гипотезы): Проблемная лекция. – Москва: МГАВМИБ, 2006. – 55 с.
118. *Егоров В.В.* Структурно-контролируемые реакции в биомембранах и их аналогах: Проблемная лекция. – Москва: Московская гос. акад. ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И.Скрябина, 2006. – 49 с.
119. *Егулева Н.Н.* Видоизменение геометрических задач как средство развития познавательного интереса учащихся основной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2003. – 150 с.
120. *Ейгер Г.В., Рапопорт И.А.* Проблемные задачи в обучении иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. – М., 1992, № 5. – С. 17—22.
121. *Ерохин А.К.* Парадигмы европейского образования в проблемном поле социальной философии: Дис. ... канд. филос. наук. – Владивосток, 2004. – 202 с.

122. Жадобко Е.Б. Астрономия в познавательных задачах и вопросах на уроках природоведения: Практикум. – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2005. – 43 с.
123. Жадобко Е.Б. Культурные растения. Домашние животные: Познавательные задачи и вопросы. – М.: Чистые пруды, 2005. – 30 с.
124. Жариков Е.С. Гносеологический анализ научной проблемы: Автореф. дис. ... д-ра. филос. наук. – Киев, 1968. – 35 с.
125. Жинкин Н.И. Язык, речь, творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
126. Жуковская М.Э. Повышение культуры письменной речи. Экспериментальная учебная авторская программа / Под науч. ред. академика РАО, д-ра психол. наук, проф. И.А.Зимней. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 34 с.
127. Журбенко Н.Л. Методика обучения созданию вторичных текстов на основе ресурсов Интернета (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 26 с.
128. Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении (В помощь учителю и студенту). – Владимир: Владимир. пед. ин-т, 1973. – 187 с.
129. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение – М.: Знание, 1987. – 80 с. (Новое в жизни науке и технике. Сер. «Педагогика и психология», № 4).
130. Загвязинский В.И. Проблемность в школьном обучении: Материалы научно-практической конференции / Под ред. В.И.Загвязинского. – Тюмень, 1971. – 184 с.
131. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2006. – 156 с.
132. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 192 с.
133. Загузов Н.И. Технология подготовки и защиты кандидатской диссертации: Науч.-метод. пособие. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 114 с.
134. Задача – единица обучения, учебной деятельности и общения (задачный подход в образовании): Монография / Под общ. ред. академика РАО, д-ра психол. наук, проф. И.А.Зимней; редактор-составитель С.А.Чопчиян. – М., Старый Оскол: ООО ТНТ, 2007. – 152 с.
135. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников: Дис. ... в виде научного доклада д-ра психол. наук. – М., 1998. – 76 с.
136. Закирова С.К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 22 с.
137. Закон Российской Федерации «Об образовании». Текст с изменениями и дополнениями на 2009 год. – М.: ЭКСМО, 2009. – 93 с.
138. Замогилова Л.В. Проблемное обучение информатике в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 150 с.
139. Занков Л.В. Обучение и развитие. (Эксперим.-пед. исследование). – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
140. Зарипова И.Р. Решение познавательных задач в структуре формирования мышления учащихся (на материале математики): Дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2001. – 237 с.

141. Зельц О. Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности. – Бонн: Psychotechnische, 1924. – 104 с.

142. Земзюлина В.Д. Формирование культуры познавательной деятельности будущих инженеров в процессе проблемного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1989. – 21 с.

143. 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.: Компания Спутник +, 2005а. – С. 11–12.

144. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001а. – 432 с. (Серия «Психологи отечества»).

145. 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, 2001б. – С. 5–6.

146. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения / Программа и номинативное содержание лекций авторского курса; учебный план курса в системе повышения квалификации. – М.: МНПИ, 1999а. – 27 с.

147. Зимняя И.А. Образовательный стандарт в курсовом обучении иностранным языкам: возможность, необходимость, реальность // Образовательные стандарты в курсовом обучении иностранным языкам. – 2-е изд./ Под общ. ред. Г.А.Китайгородской, И.А.Зимней. – М.: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 1999б. – С. 5–14.

148. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – М., 2005б, № 11. – С. 14–20.

149. 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.

150. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация Логос, 1999в. – 384 с.

151. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. научных трудов. – Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – С. 10–17.

152. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., Просвещение, 1992. – 222 с.

153. Зимняя И.А. Психология чтения как вида речевой деятельности // Материалы всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста». – М.: Знание, 1989. – С. 67–69.

154. Зимняя И.А. Текст как продукт речевой деятельности // Смысловое восприятие речевого сообщения / Под ред. Т.М.Дридзе, А.А.Леонтьева. – М.: Наука, 1976. – 236 с.

155. Зимняя И.А., Морозова Н.А. Воспитание в системе образования: Экспериментальная учебная авторская программа / Под науч. ред. академика РАО, д-ра психол. наук, проф. И.А.Зимней. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 34 с.

156. *Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.* Проектная методика обучения английскому языку // *Иностр. языки в школе.* – 1991. – № 3. – С. 9–15.
157. *Зимняя И.А., Хараева Л.А.* Решение коммуникативных задач как средство взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности // *Коммуникативные задачи как средство оптимизации обучения иностранным языкам: Межведомственный сб. научных трудов / Под ред. Л.А.Хараевой.* – Нальчик: Изд-во Кабардино-Балкарского ун-та, 1988. – С. 3–5.
158. *Зинин С.А.* Методика проблемно-сопоставительного анализа и ее роль в совершенствовании изучения курса литературы в XI классе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 16 с.
159. *Зиновкина М.М.* Решение творческих управленческих задач с применением ТРИЗ в инновационном менеджменте: инновационные и технические системы: Учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., стер. – М.: МГИУ, 2005. – 368 с.
160. *Зинченко В.П.* Живое знание. – Самара: Самарский гос. пед. ин-т РАО, 1998. – 212 с.
161. *Иванов И.П.* Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2002. – 170 с.
162. *Иванова Л.С.* Проблемно-ориентированное сопровождение школьников с проявлениями дезадаптации: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 176 с.
163. *Иванова О.А.* Система подготовки педагогов к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: Дис. д-ра пед. наук: – Б.м., 2004. – 402 с.
164. *Ивин А.А.* Философия науки: Учеб. пособие для аспирантов и соискателей. – М.: URSS, 2007. – 262 с.
165. *Идиатулин В.С.* Принцип проблемности в когнитивной технологии обучения. – Ижевск: ИжГСХА, 2002. – 91 с.
166. *Изотова Е.И.* Комплекс технологических карт по курсу «Основы экологии» (в рамках интегрированной технологии обучения школьников решению экологических проблем). Ч. 1 Технологическая карта деятельности учителя в процессе обучения учащихся решению проблемных заданий. – Петрозаводск: Изд-во Скандинавия, 2003. – 35 с.
167. *Изотова Е.И.* Комплекс технологических карт по курсу «Основы экологии» (в рамках интегрированной технологии обучения школьников решению экологических проблем). Ч. 2 Технологическая карта деятельности учащихся по решению проблемных заданий. – Петрозаводск: Изд-во Скандинавия, 2003. – 23 с.
168. *Ильенков Э.В.* К вопросу о природе мышления (на материале анализа немецкой классической диалектики): Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1968. – 32 с.
169. *Ильенков Э.В.* Об идолах и идеалах. – М.: Политиздат, 1968. – 319 с.
170. *Ильенков Э.Д.* Диалектическая логика. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
171. *Ильин В.В.* Аксиология. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 213 с.
172. *Ильин В.В.* Критерии научности знания. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
173. *Ильин В.В.* Теория познания. Введение. Общие проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 168 с.
174. *Ильин Г.Л.* Философия и история образования. Психолого-педагогический аспект: Учеб. пособие. – М., 1999. – 45 с.
175. *Ильина Т.А.* Проблемное обучение – понятие и содержание // *Вестник высшей школы.* – М., 1976, № 2.

176. *Ильина Т.Ю.* Проблемное обучение информатике младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1995. – 15 с.
177. *Ильницкая И.А.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с. (Новое в жизни, науке и технике. Сер. «Педагогика и психология», № 1).
178. *Ильницкая И.А., Остапенко Л.В.* Развитие творческого потенциала личности дошкольника в процессе проблемного обучения. – Омск: ООИПКРО, 2001. – 54 с.
179. *Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знания /* Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
180. *Искандарова О.Ю.* Проблемно-коммуникативный подход как фактор активизации познавательной деятельности студентов (на материале изучения иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1997. – 19 с.
181. *Источниковедение.* Проблемные лекции: Учеб.-метод. модуль / сост.: Р.Б.Казakov, О.М.Медушевская, М.Ф.Румянцева; отв. ред. О.М.Медушевская. – М.: Изд-во Ипполитова, 2005. – 527 с.
182. *Йовкова М.Л.* Использование художественной литературы в целях активизации устно-речевых умений в рамках проблемно-тематического общения в старших классах болгарской школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 20 с.
183. *Кабанов В.Д.* Теория высокой скорости роста свиней и использование ее в лекции: Проблемная лекция. – М.: ФГОУ ВПО МГАВ Миб. им. К.И.Скрябина, 2005. – 42 с.
184. *Как развивать логическое мышление?: 800 занимательных задач для детей 6—15 лет /* А.З. Зак. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 140 с.
185. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
186. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс. – СПб.: Журнал Русская школа, 1905. – 138 с.
187. *Карнозова Л.М.* Самоопределение профессионала в проблемной ситуации: психосемиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1991. – 18 с.
188. *Карташов В.Ф.* Проблемное обучение астрономии. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 286 с.
189. *Килпатрик У.Х.* Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе / Пер. с англ., издание Е.Н.Янжул. - Л.: Издательство Брокгауз – Эфрон, 1925. – 43 с.
190. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.
191. *Китайгородская Г.А.* Курсовое обучение иностранным языкам методом активизации резервных возможностей личности как объект стандартизации // Образовательные стандарты в курсовом обучении иностранным языкам. – 2-е изд. / Под общ. ред. Г.А.Китайгородской, И.А.Зимней. – М.: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 1999. – С. 15—38.
192. *Китчак О.Д.* Психологические механизмы установления противоречия в мыслительной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 165 с.
193. *Клименченко О.Н.* Когнитивные и личностные детерминанты успешности мыслительной деятельности (на примере решения малых творческих задач): Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 178 с.

194. Князева О.Н. Технология освоения межпредметных задач как средство развития познавательной активности студентов медицинского ССУЗа: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2005. – 194 с.

195. Ковалев В.М. Проблемная лекция: Эффект «сверхмалых» доз (СМД): теория и практика / В.М.Ковалев, Е.А. Калашникова, Д.В.Белов. – Москва, 2005. – 35 с.

196. Ковалева Т.А. Решение коммуникативно-познавательных задач при обучении профессионально-ориентированному иноязычному информативному чтению будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2005. – 248 с.

197. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2000а. – 36 с.

198. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000б. – 417 с.

199. 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 21 веке – глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. – М.: Изд-во МПГУ, Лингвастарт, 2001. – С. 12—14.

200. Ковалевская Е.В. Задания для развития разговорной речи на французском языке (для слушателей 10-месячных курсов): Учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во МГИИЯ, 1987. – 80 с.

201. Ковалевская Е.В. Индивидуальное, диалогическое, групповое мышление – монолог, диалог, полилог (проблемный подход) // Компетентный 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.: Компания Спутник +, 2007а. – С. 41—43.

202. 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 дедеи и взрослых» / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. – М.: Компания Спутник +, 2006а. – С. 72—76.

203. Ковалевская Е.В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку // 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.: Компания Спутник +, 2006б. – С. 55—58.

204. Ковалевская Е.В. Организация учебного текста как фактор активизации мыслительной деятельности студента – основы формирования компетентности // Социальные компетенции/компетентности в образовательной программе ВПО / Под науч. ред. проф. И.А.Зимней. – М., Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007б. – С. 65—70.

205. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение иностранному языку – диалог формы и содержания // 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. 61—63.

206. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам). – М.: МНПИ, 2000в. – 247 с.

207. Ковалевская Е.В. Проблемность в интеграции различных подходов к преподаванию иностранных языков // Проблемы интеграции образования на пороге XXI века: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. I. / Под общ. ред. С.М.Усманова. – Бирск: Бирский гос. пед. ин-т, 1999а. – С. 144—147.

208. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Учебник для вузов. – М.: МНПИ, 1999б. – 120 с.

209. Ковалевская Е.В. Проблемность и проблематизация в обучении // Проблемное обучение в школе и вузе: активные методы и формы обучения: Материалы I Западно-Сибирской международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. – Нижневартовск: НГГУ, 2006в. – С. 5—16.

210. Ковалевская Е.В. Пять этапов мыслительного процесса – пять шагов к научной статье // 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. 47—50.

211. Ковалевская Е.В. Роль проблемного обучения в современном образовании (вместо предисловия) // 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.: Компания Спутник +, 2007в. – С 3—4.

212. Ковалевская Е.В. Учебное задание как дидактическое средство проблематизации проблемного обучения // 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.: Компания Спутник +, 2007г. – С. 102—108.

213. Ковалевская Е.В. Экспериментальное исследование учебной ценности проблемных ситуаций в ускоренном курсе французского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988а. – 24 с.

214. Ковалевская Е.В. Экспериментальное исследование учебной ценности проблемных ситуаций в ускоренном курсе французского языка: Дис.... канд. пед. наук. – М., 1988б. – 321 с.

215. 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.: Компания Спутник +, 2005. – С. 106—108.

216. Коваленко Т.Г. Биоинформационные оздоровительные технологии при проблемно-модульном обучении в системе физического воспитания и реабилитации студентов с ослабленным здоровьем: Дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2000. – 361 с.

217. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1997. – 35 с.

218. Когнитивное (познавательное) обучение: задачи, содержание, перспективы развития: Указ. литературы за 1990—2000 г. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. – 75 с.

219. Коджаспирова Г.М. История и философия образования в таблицах и схемах. – М.: Изд-во МГОПУ, НОУ, 1998. – 302 с.

220. *Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений / Пер. с польского Г.Е.Минца и В.Н.Поруса. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.

221. *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.

222. *Комаровская Е.В.* Психофизиологические особенности принятия решения у школьников и студентов в зависимости от качества жизни: Дис. ... канд. биол. наук. – Архангельск, 2003. – 162 с.

223. *Комиссарова Т.С.* Формирование пространственного мышления студентов – путь к познанию мира // 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. 25—28.

224. *Коммуникативные задачи как средство оптимизации обучения иностранным языкам: Межведомственный сб. научных трудов / Под. ред. Л.А.Хараевой.* – Нальчик: Изд-во Кабардино-Балкарского ун-та, 1988. – 110 с.

225. *Конструктивный потенциал и предварительные итоги первого этапа внедрения образовательных госстандартов второго поколения: проблемное поле модернизации социогуманитарного образования в современной России:* Материалы к межрегиональному семинару-совещанию МО РФ / Редкол.: М.Я. Бобров и др. – Барнаул; М., 2002. – 138 с.

226. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Министерство образования РФ.* – М., 2002. – 28 с.

227. *Коркина П.С.* Проблемность в обучении математике как стимул развития у учащихся познавательного интереса: Дис. ... канд. пед. наук. – Шадринск, 1994. – 219 с.

228. *Коробкова К.В.* Формирование информационно-компьютерной компетентности будущих учителей на основе использования проблемно-модульной технологии и метода проектов. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т., 2006. – 85 с.

229. *Королева Е.В.* Проблемные ситуации и способы их решения: Практик. пособие / Е.В.Королева, П.Г.Юрченко, Т.Н.Будыгина. – М.: АРКТИ, 2006. – 78 с.

230. *Короткова А.В.* Специфика ориентировочной основы мыслительной деятельности при решении комплексных проблем: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 302 с.

231. *Котина С.В.* Проблемная ситуация и принцип красоты в науке: Автореф. ... дис. д-ра филос. наук. – М., 1992. – 55 с.

232. *Котов А.А.* Функциональное развитие форм обобщения причинно-следственных отношений в процессе решения задач: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 129 с.

233. *Кочетова Т.Н.* Формирование творческого мышления студентов педагогического вуза средствами математических дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2004. – 18 с.

234. *Кравченко Н.Н.* Проблемно-развивающие технологические задачи как средство формирования готовности к технологической деятельности учащихся 5—6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 156 с.

235. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. – Самара: Изд-во Сам. ГПИ, 1994. – 165 с.

236. *Краевский В.В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград: Изд-во Перемена, 1996. – 86 с.

237. *Краткий психологический словарь* / Сост. Л.А.Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. – 432 с.
238. *Кронгауз М.А.* Семантика: задачи, задания, тесты: Учеб. пособие для студентов вузов. – Москва: Academia, 2006. – 249 с.
239. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
240. *Крутский А.Н.* Психодидактика. Ч. 1: Теоретические основы психодидактики. Проблемное обучение. – М., 1994. – 70 с.
241. *Кубышина Н.Н.* Роль проблемного обучения в развитии литературных способностей старшеклассников при изучении лирики А.С. Пушкина в гуманитарных классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 15 с.
242. *Кувшинова Е.С.* Теоретические основы учебника французского языка для I курса институтов и факультетов иностранных языков (для обучающихся без отрыва от производства): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1966. – 154 с.
243. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 4).
244. *Кудрявцев В.Т.* Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход. Часть I: Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна: Б.и., 1997а. – 176 с.
245. *Кудрявцев В.Т.* Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход. Часть II: Методологические проблемы психологии развития. – Дубна: Б. и., 1997б. – 88 с.
246. *Кудрявцев В.Т., Урмурзина Б.Г.* Творческий потенциал дошкольника: природа и структура мышления. – Актобе: Актыбинский государственный ун-т им. К.Жубанова, 2002. – 150 с.
247. Кудрявцев Т.В. Внедрение принципа проблемности в обучение. М.: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1968. – 23 с.
248. *Кудрявцев Т.В.* Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения // Советская педагогика. – М., 1967, № 8. – С. 61—72.
249. *Кудрявцев Т.В.* О проблемном обучении как способе умственного развития // Обучение и развитие. – М.: Просвещение, 1966. – С. 54—60.
250. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач). – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
251. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1971. – 31 с.
252. *Кудрявцев Т.В.* Система проблемного обучения // Проблемное и программированное обучение / Под ред. Т.В.Кудрявцева и А.М.Матюшкина. – М.: Изд-во Советская Россия, 1973. – 223 с.
253. *Кузнецова Ж.В.* *Проблемные ситуации и практические задания по курсу специальной психологии*: Учеб.-метод. пособие. – М.: Советский спорт, 2005. – 24 с.
254. *Кузнецова Н.Е., Шаталов М.А., Эстрин Э.Р.* Проблемное обучение химии: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Киров: Изд-во Вятского ГПУ, 1998. – 35 с.
255. *Куклина Е.Н.* Проблемно-рефлексивный подход к построению процесса формирования опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Сочи, 2004. – 233 с.

256. *Кульбеда В.В.* Задачный подход к саморазвитию педагогических компетенций учителя в инновационной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2004. – 162 с.
257. *Кун Т.* Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.
258. *Курлянова Н.В.* Содержательно-технологическое обеспечение процесса развития творческого мышления студентов: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005. – 173 с.
259. *Леонтьев А.А.* Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностр. яз. в школе. – М., 1972, № 1. – С. 24—30.
260. *Леонтьев А.А.* Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. – М.: Русский язык, 1980. – С. 55—64.
261. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
262. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. – М., 1983.
263. *Лернер И.А.* Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 49 с.
264. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 3).
265. *Лернер И.Я.* Педагогическая литература в проблемном обучении. – М.: АПН СССР, 1983, Вып. 6. – 47 с.
266. *Лернер И.Я.* Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М.: Педагогика, 1972. – 240 с.
267. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
268. *Лернер И.Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций. – М., Педагогика, 1996, № 2. – 54 с.
269. *Литвинов В.П.* Полилогос: проблемное поле. – Тольятти: Изд-во Международного дела, 1977. – 178 с.
270. *Лоповак Л.М.* Тысяча проблемных задач по математике: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1995. – 238 с.
271. *Мазунова Л.К.* Система овладения культурой письма в языковом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 52 с.
272. *Макаренко О.В.* Динамика когнитивного стиля «ригидность-флексibilität» через решение творческих задач учащимися (семиклассниками) (на материале задач естественнонаучного цикла): Дис. ... канд. психол. наук. – Бийск, 2003. – 164 с.
273. *Макарова В.Ю.* Развитие познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка с использованием поисковых задач (на основе поэтического текста): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 270 с.
274. *Максимова В.Н.* Проблемный подход к обучению в школе. – Л.: Дельта, 1973. – 124 с.
275. *Малафеев Р.И.* Проблемное обучение в преподавании физики: Автореф. дис. ... д-ра наук. – М., 1980. – 35 с.
276. *Малахова В.А.* Зависимость характера речевого высказывания от постановки мыслительной задачи (в разных возрастных группах): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1980. – 24 с.
277. *Малюченко, Г.Н.* Профилактика наркомании в образовательной среде: проблемно-ориентированный подход: Учеб. пособие для студентов вузов. – 2 изд., испр. и доп. – Саратов: Изд-во Саратовского гос. ун-та, 2002. – 99 с.

278. *Мамардашвили М.* Проблема человека в философии // О человеческом человеке / Под общ. ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – С. 8—22.
279. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М.: Педагогика, 1993. – 192 с.
280. *Масленникова Н.П.* Проблемное обучение биологии: Метод. пособие. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2001. – 51 с.
281. *Маслова Н.В.* Ноосферное образование. – 2-е изд. – М.: Новости, 2002. – 342 с.
282. *Маслова Н.В.* Ноосферное образование. М.: Институт холодинамики, 1999. – 308 с.
283. *Матюшкин А.М.* Актуальные вопросы проблемного обучения // Послесловие к кн. В. Оконя. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
284. *Матюшкин А.М.* К проблеме «шага» процесса усвоения // Новые исследования в педагогических науках: Сб. статей. – М., 1966, Вып. VII. – С. 12—16.
285. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003а. – 720 с. (Серия «Психологи отечества»).
286. *Матюшкин А.М.* Некоторые проблемы психологии мышления // Предисловие к сб. переводов с нем. и англ. «Психология мышления». – М.: Прогресс, 1965. – С. 3—7.
287. *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, 2003б. – С. 5—8.
288. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
289. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1973а. – 396 с.
290. *Матюшкин А.М.* Психологические основы проблемного и программированного обучения // Проблемное и программированное обучение / Под ред. Т.В.Кудрявцева и А.М.Матюшкина. – М.: Изд-во Советская Россия, 1973б. – 223 с.
291. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / Под ред. А.А.Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.
292. *Матюшкин А.М.* Теоретические вопросы проблемного обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – 275 с.
293. *Матюшкин А.М., Матюшкина А.А.* Проблемный и ценностный подходы к образованию в условиях устойчивого развития цивилизации (вступительная статья) // Проблемный и ценностный подходы к образованию в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы VIII Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». – М.: Изд-во Спутник +, 2008. – С. 5—9.
294. *Матюшкин А.М., Понукалин А.А.* Проблемные ситуации в психологической подготовке специалиста вуза // Вопросы психологии. – М., 1984, № 5. – С. 30—36.
295. *Махмутов М.И.* Еще раз к вопросу о проблемном обучении // Политическое самообразование. – М., 1984а, № 2. – С. 109—117.
296. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. – Каунас: Швиенса, 1983. – 219 с.
297. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
298. *Махмутов М.И.* Принципы проблемности в обучении // Вопросы психологии. – М., 1984б, № 5. – С. 30—36 с.

299. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии. – М.: Знание, Народное образование, 1967, № 4. – 24 с.
300. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
301. *Махмутов М.И.* Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972. – С. 157–182.
302. *Мельникова Е.Л.* Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. М.: АПК и ПРО, 2006. – 168 с.
303. *Мельникова С.В.* Историческая парадигма в проблемном поле исторических исследований: Дис. ... канд. филос. наук. – Хабаровск, 2006. – 162 с.
304. *Меновщиков В.Ю.* Психологическое консультирование: Работа с кризисными и проблемными ситуациями: Учеб.-метод. пособие. – М.: Смысл, 2002. – 182 с.
305. *Меркулова Д.Ю.* Проблематизация повседневности на основе классических философских концепций: Дис. ... канд. филос. наук. – Самара, 2004. – 184 с.
306. *Меркулова И.И.* Система проблемных заданий в обучении чтению // *Иностр. яз. в школе.* – М., 1991, № 6. – С. 8–12.
307. *Микитченко С.П.* Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 19 с.
308. *Милорадова Н.Г.* Мышление в дискуссиях и решениях задач: Учеб. пособие для студентов вузов. – М: Изд-во Ассоциация строительных вузов, 2000. – 157 с.
309. *Мильруд Р.П.* О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России // *Иностр. яз. в школе.* – М., 1997, № 6. – С. 7–12.
310. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? // *Иностр. яз. в школе.* – М., 1966, № 1. – С. 2–5.
311. *Миньяр-Белоручев Р.К., Турчина Б.И.* Приемы проблемного обучения в школе // *Иностр. яз. в школе.* – М., 1989, № 1. – С. 31–35.
312. *Миролубов А.А.* Основные проблемы методики второй половины 20-х и начала 30-х годов // *Иностр. яз. в школе.* – М., 1989, № 4. – С. 32–40.
313. *Мичурина К.А.* Зарубежный опыт стандартизации в обучении иностранным языкам // *Образовательные стандарты в курсовом обучении иностранным языкам.* – 2-е изд. / Под общ. ред. Г.А.Китайгородской, И.А. Зимней. – М.: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 1999. – С. 39-50.
314. *Моисеева О.М.* Опыт проектного обучения иностранному языку в средней школе (на материале французского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 16 с.
315. *Морозова Г.Б.* Психологический механизм решения проблемных ситуаций в педагогическом коллективе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 16 с.
316. *Морозова Н.А.* Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие, становление: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. – 41 с.
317. *Мороченкова И.А.* Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 181 с.
318. *Мохов А.Г.* Психолого-педагогические особенности формирования творческого мышления у старшеклассников в профильном техническом обучении с помощью проектно-продуктивных задач: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 189 с.
319. *Мусаев Э.И. Оглы.* Роль проблемного обучения физике в развитии познавательной активности учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Баку, 1989. – 18 с.

320. *Мусина Е.М.* Профессионально-ориентированные проблемные задачи по экономике для студентов технических специальностей среднего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 218 с.
321. *Мыльцева Н.А.* Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. – 42 с.
322. *Мырзабеков С.А.* Проблемный подход при изучении арифметики целых чисел в школах (классах) с углубленным изучением математики и на факультативных занятиях в 8-9 классах неполной средней школы (на материале делимости чисел): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 16 с.
323. *Надель-Червинская М.А., Червинская А.П., Червинский П.П. и др.* Иноязычная лексика русского языка: лингвopsихологический словарь-учебник для школ гуманитарного профиля (с методикой дидактической игры и творческих заданий). – Ростов н/Дону: Феникс, 1996. – 672 с.
324. *Назарова Т.С., Полат Е.С.* Средства обучения. Технология создания и использования: Учеб. пособие. – М.: Изд-во ИУРАО, 1998. – 204 с.
325. *Назарова Т.С., Шаповаленко В.С.* Экстремальная ситуация как обучающая модель // Педагогика, 1999, № 6. – С. 32-39.
326. *Нуеи Ба Зьонг.* Система проблемного обучения в советской психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989. – 19 с.
327. *Нечипоренко О.В.* Сельские локальные сообщества Горного Алтая: современное состояние, проблемные ситуации / Отв. ред. В.И. Бойко. – Новосибирск: Ин-т философии и права СО РАН, 2002. – 157 с.
328. *Никандров Н.Д.* Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика, 1998, № 4. – С. 3-8.
329. *Никандров Н.Д.* Ценности как основы целей воспитания // Педагогика, 1998, № 3. – С. 3-10.
330. *Николау Л.Л.* Технология проблемного обучения математике в начальных классах: Дис. ... канд. пед. наук. – Тирасполь, 2002. – 172 с.
331. *Никонорова Л.М.* Технология проблемно-модульного обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе. – Казань: Казанский гос. энергетический ун-т, 2004. – 95 с.
332. *Новейший философский словарь* / Сост. А.А. Грицианов. – Минск: Издатель В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
333. *Новейший философский словарь.* – 2-е изд. перераб. и доп. / Сост. и гл. научный ред. А.А. Грицианов. – Минск: Интерсервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
334. *Новичкова Н.М.* Проблемное обучение как средство гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 262 с.
335. *О проблемном обучении.* Сб. статей / Под ред. Т.В. Кудрявцева. – М.: Высшая школа. Вып. 1. – 1967.; Вып. 2. – 1969. – 64 с.; Вып. 3. – 1974. – 148 с.
336. *Образовательные стандарты в курсовом обучении* / Под ред. Г.А. Китайгородской, И.А. Зимней. – 2-е изд. – М.: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 1999. – 120 с.
337. *Овсянникова Г.А.* Роль внутренней и внешней наглядности в обучении говорению на иностранном языке: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 16 с.

338. *Огурэ Л.Б.* Многопредметная образовательная олимпиада как дидактическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 24 с.
339. *Окоть В.* Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
340. *Орлан И.В.* Методика физического воспитания студентов основного отделения вузов на основе спортивно ориентированной проблемно-модульной технологии обучения (на примере сельскохозяйственного вуза): Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 172 с.
341. *Осипова О.И.* Проблемные ситуации на уроках русской литературы в старших классах якутской школы: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 182 с.
342. *Основы педагогики и психологии высшей школы* / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.
343. *Павлюченкова Т.В.* Процессуальные характеристики решения тестовых задач: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 158 с.
344. *Лассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
345. *Пашевич Е.М.* Философско-методологический анализ проблемного обучения (деятельностный подход): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Минск, 1988. – 19 с.
346. *Певчева Т.В.* Обучение самостоятельной постановке проблемных вопросов и составлению задач как условие развития творческих возможностей учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 243 с.
347. *Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей* / Под ред. П.И. Пидкасистого. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
348. *Педагогический энциклопедический словарь.* – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2003 г. – 528 стр.
349. *Пивкин С.Д.* Лингво-психологические особенности подготовки менеджеров на основе проблемно-ситуативного подхода. – СПб.: ИНФО-ДА, 2003. – 94 с.
350. *Пивкин С.Д.* Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 265 с.
351. *Пигарев А.Ю.* Методические аспекты проблемного обучения в курсе «Концепция современного естествознания». Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002. – 122 с.
352. *Поля Д.* Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1959. – 207 с.
353. *Поля Д.* Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание / Пер. с англ. В.С. Бермана. – М.: Наука, 1970. – 452 с.
354. *Полат Е.С.* Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы (на материале английского языка): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 35 с.
355. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2007. – 368 с.
356. *Поливода И.М.* Информационно-коммуникативная культура как источник развития профессионального мышления студентов технического университета: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 172 с.
357. *Пономарев Я.А.* Проблемы психологии творчества: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1972. – 34 с.

358. Полков В.А. Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования. – М.: Агроконсалт, 2002. – 233 с.
359. Поппер К.Р. Логика и рост научного знания: Избр. работы / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
360. *Проблемное и программированное обучение*: Сб. (Предисловие) / Под ред. Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина. – М.: Советская Россия, 1973. – 223 с.
361. *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. – 168 с.
362. *Проблемное обучение в специальном вузе* / Тезисы докладов 12-й научно-методической конференции. – М.: Изд-во Военного ин-та иностранных языков, 1977. – 392 с.
363. *Проблемное обучение в условиях современных образовательных и информационных технологий*: Сб. материалов юбилейной учебно-методической конференции, посвященной 70-летию Курского гос. медицинского ин-та / Отв. ред. А.И.Лазарев. – Курск: Изд-во Курского гос. медицинского ун-та, 2005. – 411 с.
364. *Проблемное обучение в школе и вузе: активные методы и формы обучения*: Материалы I Западно-Сибирской международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. – Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2006. – 189 с.
365. *Проблемно-ориентированный подход к науке: Философия математики как концептуальный прагматизм* / Отв. ред. В.В.Целищев; Предисловие Ю.Л.Ершова. – Новосибирск: Наука, 2001. – 151с.
366. *Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе*: Межвузовский сб. научных трудов / Под ред. Т.С.Серовой. – Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – 307 с.
367. *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. – 113 с.
368. *Проблемность и межпредметность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации*: Материалы IV Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. – М.: Компания Спутник +, 2004. – 191 с.
369. *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. – Москва: Компания Спутник +, 2006. – 262 с.
370. *Проблемный метод в обучении иностранным языкам в школе и вузе*: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского пед. ин-та, 2005. – 116 с.
371. *Проблемный метод в обучении иностранным языкам*: Материалы региональной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского пед. ин-та, 2003. – 154 с.
372. *Проблемный подход к определению предметного содержания последипломного образования специалистов*: Сб. трудов межвузовской конференции. – Оренбург, 2002. – 94 с.

373. *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.: Компания Спутник +, 2005. – 182 с.
374. *Протасов В.В.* Проявление когнитивного стиля мышления личности в особенностях решения мыслительных задач: Дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2000. – 166 с.
375. *Психология мышления*: Сб. переводов с нем. и англ. / Под ред. и со вступительной статьей А.М.Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – 532 с.
376. *Психология труда в условиях проблемных ситуаций*: Межвузовский сб. научных трудов / Отв ред. А.А.Понукалин. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1996. – 225 с.
377. *Психология: Краткий психологический словарь*: Личность, образование, самообразование, профессия / Сост. М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.
378. *Психология*: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
379. *Пути повышения качества образования в XXI веке*: Сб. материалов научно-практической конференции. – М.: Лингвастарт, 1999. – 42 с.
380. *Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе*: Сб. научных трудов. Вып. 418 / Отв. ред. К.Г. Павлова. – М.: Изд-во МГЛУ, 1994. – 116 с.
381. *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.: Компания Спутник +, 2007. – С. 40–41.
382. *Путилин В.Д.* Теоретические основы подготовки учащихся средних учебных заведений к техническому творчеству: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1987. – 39 с.
383. *Пушкин В.Н.* Оперативное мышление в больших системах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1966. – 38 с.
384. *Пчелинцева Е.В.* Воспитание творческой направленности личности детей старшего дошкольного возраста на основе моделирования проблемно-поисковых ситуаций: Монография. – Великий Новгород: Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2005. – 132 с.
385. *Пчелинцева Е.В.* Воспитание творческой направленности личности детей старшего дошкольного возраста на основе моделирования проблемно-поисковых ситуаций: Дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2002. – 180 с.
386. *Райков Б.Е.* Исследовательский метод в педагогической работе. – 2-е изд. – Л.: Гос. изд. РСФСР, 1924. – 66 с.
387. *Рау Е.Ю.* Психолого-педагогическая система адаптации взрослых заикающихся к проблемным речевым ситуациям: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 15 с.
388. *Реан А.А.* Психология познания педагогом личности учащихся. – М.: Высшая школа, 1990. – 79 с.
389. *Редин Л.В.* Диалектика и творческое мышление: Учеб.-метод. пособие. – Казань: Казанский гос. технологический ун-т, 2006. – 131 с.
390. *Решетник П.М.* Содержание проблемно-задачной технологии обучения и условия ее реализации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1992. – 18 с.
391. *Рожкова А.А.* Оперативное решение творческих мыслительных задач в структуре познавательных способностей школьников: Дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2005. – 282 с.

392. Рожкова М.В. Пути реализации проблемного и ситуативно-речевого подходов к изучению синтаксиса на уроках русского языка (на материале 8-9 классов): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 205 с.
393. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. – Новосибирск: НГУ, 1998. – 291 с.
394. Роль проблемного обучения в преподавании естественных наук в условиях модернизации системы образования: Сб. научных трудов, посвященный юбилею д-ра пед. наук, проф. Малафеева Радиогела Ивановича / Отв. ред. Р.И.Малафеев. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 80 с.
395. Романченкова С.В. Формирование и развитие интереса к решению познавательных задач у младших школьников на предметах гуманитарного цикла: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2004. – 214 с.
396. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т.1 / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Изд-во Большая Российская энциклопедия, 1993. – 607 с.
397. Ротова Л.Н. Моделирование в обучении русскому языку. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского пед. ин-та, 1998. – 320 с.
398. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений мира. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
399. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
400. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-педагогические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
401. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Из-во АН СССР, 1958. – 147 с.
402. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
403. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
404. Рудницкая Е.Е. Формирование проблемного мышления студентов. – Киров: Изд-во Вятского гос. гуманитарного ун-та, 2003. – 108 с.
405. Ружинский А.Л. Моделирование русского аргументированного дискурса как основа обучения иностранных студентов советских вузов проблемной беседе на профессиональные темы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 22 с.
406. Рыков В.Г. Формирование интереса к профессии у учащихся ПТУ на занятиях спецдисциплин техническими средствами обучения и проблемными ситуациями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1991. – 20 с.
407. Рыкун А.А. Философская проблематизация применения новейших информационных технологий в научно-исследовательской деятельности личности: Дис. ... канд. филос. наук. – Пятигорск, 2004. – 177 с.
408. Ряшина В.В. Рефлексия проблемных жизненных ситуаций в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 20 с.
409. Сабирова Х.Э. Проблемный подход к обучению русскому языку студентов национальных групп педвузов: Дис. ... канд. пед. наук. – М, 1994. – 184 с.
410. Савенков А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 37 с.
411. Савруков Н.Т., Степанов Н.С., Алексеев В.А. Проблемное обучение студентов: Методика проведения практических занятий. – Чебоксары, 1998. – 25 с.

412. *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.
413. *Саутина Е.В.* Развитие основ проблемного мышления у младших школьников: Учеб.-метод. пособие. – Киров: Изд-во Вятского гос. гуманитарного, ун-та, 2002. – 52 с.
414. *Сафиуллина И.А.* Концепция проблемного обучения М.И.Махмутова как дидактическая система: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2001. – 188 с.
415. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
416. *Сафонова В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка в школе: Учеб. пособие. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.
417. *Саямян А.А.* Методика обучения решению проблемных задач на основе моделирования контекста речевого взаимодействия (английский язык, неязыковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2003. – 24 с.
418. *Свирина Л.О.* Формирование гуманистической направленности личности будущего учителя на основе применения системы проблемных педагогических ситуаций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1997. – 21 с.
419. *Сергиенко С.К.* Проблемно-аналитическая деловая игра как форма организации деятельности руководителей: Учеб. пособие для студентов. – М: Гос. ун-т управления, 2002. – 45 с.
420. *Серова Т.С.* Коммуникативность и проблемность в современных технологиях обучения в вузе // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. научных трудов / Отв. ред. Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – С. 3–10.
421. *Сидорова Е.Н.* Возрастная динамика психологической структуры поиска решения проблемных задач у школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988. – 19 с.
422. *Сидорова У.М.* Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР: Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия. – Москва: Сфера, 2005. – 57 с.
423. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
424. *Скаткин М.Н.* Современные проблемы дидактики. – М.: Советская педагогика, 1970, № 5. – 78 с.
425. *Скосарев Ю.П.* Проблемное обучение в медицинском вузе: Монография. – Курск: КГМУ, 2006. – 183 с.
426. *Славская К.А.* Мысль в действии. – М.: Политиздат, 1967. – 208 с.
427. *Сластенин В.А.* Педагогика: Программа учебного курса. – М.: Изд-во Московского открытого социального ун-та, 1996. – 40 с.
428. *Сластенин В.А., Тамарин В.Э.* Методологическая культура учителя // Советская педагогика. – М., 1990, № 7. – С. 82-88.
429. *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: Учеб. пособие для педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.
430. *Смоленцева А.А.* Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей: Учеб.-метод. пособие / А.А.Смоленцева, О.В.Суворова. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 110 с.

431. *Соловова Е.Н.* Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 44 с.
432. *Соловьев С.М.* Идеология: контрверзы теоретической проблематизации в XX веке: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 2004. – 140 с.
433. *Соловьева А.А.* Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в процессе решения лингвистических задач: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 189 с
434. *Солоненко А.Г.* Проблемность как принцип организации современной науки. – Москва: МАКС Пресс, 2006. – 164 с.
435. *Сорина Г.В.* Принятие решений как интеллектуальная деятельность: Монография. – М.: Гардарики, 2005. – 253 с.
436. *Спиридонов В.Ф.* Психология мышления. Решение задач и проблем: Учеб. пособие для студентов вузов. – Москва: Генезис, 2006. – 317 с.
437. *Старинные занимательные задачи / С.Н.Олехник, Ю.В.Нестеренко, М.К.Потапов.* – М.: Дрофа, 2002. – 173 с.
438. *Старовойтенко О.А.* Стратегия интеграционных процессов СНГ: Проблемная лекция для студентов. – Москва: Гос. ун-т управления, 2006. – 44 с.
439. *Степанищев А.Т.* Проблемные задачи по истории России: Практическое пособие для учителей. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 126 с.
440. *Сурин Ю.В.* Методическая система проблемно-развивающего обучения химии в средней школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 387 с.
441. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. – 7-е изд. – Киев: Рад. Школа, 1981. – 382 с.
442. *Сыровацкий О.В.* Познавательные грамматические задачи в процессе обучения чтению на немецком языке: Метод. разработка практических занятий для преподавателей и учителей. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2002. – 32 с.
443. *Табырца В.И.* Философская проблематизация социальной коммуникабельности: Дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2002. – 182 с.
444. *Тальзина Н.Ф.* Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов средних пед. учебных заведений. – М.: Академия, 1998. – 282 с.
445. *Тамбовкина Т.Ю.* Обучение оценочным высказываниям как способ активизации речемыслительной деятельности на начальном этапе обучения немецкому языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 16 с.
446. *Тарасова Э.Л.* Проблемные задачи в учебно-познавательной деятельности как средство развития личности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2006. – 226 с.
447. *Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера.* – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
448. *Терентьева В.И.* Стилевое решение в ситуации неопределенности и риска: системный подход. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2006. – 333 с.
449. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / Slovo, 2000. – 261 с.
450. *Тихомиров О.К.* Психология мышления: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – 4-е изд. стер. – М.: Академия, 2008. – 287 с.
451. *Ткаченко Т.А.* Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников: Метод. пособие и демонстрационный материал для логопедов, воспитателей и родителей. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2001. – 21с.

452. Трофимова Н.Н. Развитие мыслительных операций анализа и синтеза у студентов посредством системы проблемно-эвристических задач: Дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2000. – 214 с.
453. Тубальцева В.А. Формирование мотивации учебной деятельности курсантов ВВУЗ в проблемном обучении: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2004. – 160 с.
454. Туркина М.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 205 с.
455. Урмина И.А. Лидерство в проблемных ситуациях (теоретико-культурный анализ) – М, 2003. – 144 с.
456. Успенская Е.Е. Дифференциация учебного материала по уровням проблемности в процессе подготовки уроков гуманитарных дисциплин в средних профтехучилищах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1995. – 17 с.
457. Уточкин И.С. Психологические механизмы решения задачи по обнаружению сигнала: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 166 с.
458. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2 т.. Т. 2. – М.: Учпедгиз, 1939. – 416 с.
459. Федоряк Л.М. Формирование исследовательских умений у учащихся в проблемно-модульном обучении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1997. – 18 с.
460. Федотовская Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах (на примере общественно-политической тематики, английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 26 с.
461. Филиппенко Н.Г. Клиническая проблемная лекция в медицинском университете: Метод. рекомендации / Н.Г.Филиппенко, В.Б.Ласков, С.В.Поветкин. – Курск: Изд-во Курского гос. медицинского ун-та, 2006. – 17 с.
462. *Философия и педагогика каникул* // Новые ценности образования. Вып. 8. – М.: Инноватор, 1998. – 218 с.
463. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
464. *Философский энциклопедический словарь* / Под ред. Е.Ф. Губского и др. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 575 с.
465. *Философский энциклопедический словарь* / С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
466. *Философско-психологические проблемы развития образования* / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.
467. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. – М.: АСТ, 2007. – 633 с.
468. Франс А. Собрание сочинений. Т.1. М.: Гослитиздат, 1957. – 662 с.
469. Фридман Л.М., Маху В.И. Проблемная организация учебного процесса. – М.: Б.и., 1990. – 60 с.
470. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка: Автореф дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994.
471. Фуряева Т.В. Методология педагогики: тенденции развития // Образование XXI века: проблемы и перспективы. Магнитогорск: Магнитогорский ГПИ, 1998.
472. 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.

473. *Хамукова Б.Х.* Теория и практика интегративного подхода к реализации познавательно-воспитательных задач в национальной начальной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2002. – 30 с.

474. *Хилькевич А.П.* Решение проблем в науке, технике, практической деятельности. – М.: Наука, 1999. – 202 с.

475. *Хохлова Е.А.* Учебная проблема в проблемном обучении (на материале иностранного языка): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2005. – 24 с.

476. *Цветкова З.М.* Использование элементов проблемного обучения при подготовке преподавателей вузов. – Рязань: Изд-во Рязанского ГПИИЯ, 1983. – С. 3–11.

477. *Чабала Т.В.* Проблемно-проектный подход в развитии межкультурных компетенций педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2005. – 253

478. *Чарушников В.Д.* Элементы проблемно-программированного обучения. – Кстово: НФВИУ, 2003. – 9 с.

479. *Чеботарь Л.Г.* Развитие эмоционально-чувственной сферы как условие формирования творческого мышления учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2003. – 24 с.

480. *Чернова Г.М.* Использование текстов с неразвернутой ситуацией для стимулирования группового общения на уроке французского языка // Иностр. яз. в школе. – М., 1992, № 2. – С. 50–55.

481. *Чернышев А.С.* Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.

482. *Чистов Г.А.* Философия (историко-проблемный аспект): Курс лекций. Ч. 1. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 134 с.

483. *Чопчян С.А.* Конструирование учебных задач учащимися как способ повышения эффективности освоения учебного материала (основная школа, математика): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 24 с.

484. *Чошанов М.А.* Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1996. – 34 с.

485. *Чошанов М.А.* Теория и технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 157 с.

486. *Чубарова Л.А.* Индивидуализация проблемных ситуаций в учебном процессе вуза (на материале изучения немецкого языка на языковом факультете): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2003. – 25 с.

487. *Чумичев К.В.* Проблематизация интуиции в русской религиозно-философской парадигме «Логос». – Саратов: Саратовский гос. ун-т, 2002. – 23 с.

488. *Шабанова О.П.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов педвуза по черчению через проблемно-творческий подход: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 16 с.

489. *Шарова Н.В.* Влияние внешних условий решения задач на их субъективно-семантические структуры: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2003. – 226 с.

490. *Шаталов М.А.* Планы аудиторных и внеаудиторных занятий по курсу «Теория и методика проблемно-интегративного обучения химии»: Учеб.-метод. пособие для студентов пед. ин-тов. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2001. – 101с.

491. *Шаталов М.А.* Проблемное обучение химии в средней школе на основе межпредметной интеграции: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 240 с.

492. *Шаталов М.А.* Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода: Монография. – СПб.: РГПУ, 2004. – 103 с.
493. *Шаталов М.А.* Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2004. – 490 с.
494. *Шаталов М.А.* Технология проблемно-интегративного обучения: основы проектирования и реализации (на примере учебного предмета «Химия»): Монография. – Южно-Сахалинск: Изд-во Сахалинского гос. ун-та, 2000. – 159 с.
495. *Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения. Т. 3. – М: Просвещение, 1994. – 492 с.; Т. 4. – М.: Из-во Академии пед. наук РСФСР, 1965. – 328.
496. *Шашков А.Н.* Система поддержки принятия решений в диагностических проблемных ситуациях на основе нечеткой логики: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Уфа, 2000. – 16 .
497. *Швырев В.С.* Научное познание как деятельность. – М.: Прогресс, 1989. – 195 с.
498. *Шевченко Н.В.* Проблемно-игровые ситуации как средство развития творческих способностей младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 157 с.
499. *Шевченко Н.И.* Сборник проблемно-развивающих заданий по курсам «История Древнего мира» и «История Средних веков»: Учеб. пособие. – М.: Аркти, 2002. – 110 с.
500. *Шемтова О.Г.* Особенности информационных процессов в организационных системах: Проблемная лекция для студентов. – М.: Гос. ун-т управления, 2005. – 43 с.
501. *Ширяева В.А.* Основы сильного мышления: Учеб. пособие. – Саратов: Науч. кн., 2003. – 48 с.
502. *Ширяева Н.В.* Психологические условия развития математического мышления старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2006. – 197 с.
503. *Шматко В.Н.* Профессиональное самоопределение курсантов в учебном процессе военного института: проблемно-деятельностный подход: Дис. ... канд. пед. наук. – Биробиджан, 2005. – 207 с.
504. *Шрагина Л.И.* Психологические аспекты использования ТРИЗ в учебном процессе // Педагогика. – М., 1999, № 6. – С. 39-43.
505. *Штракс М.Г.* Гуманитарные знания и проблемное обучение. М.: Изд-во Московского гос. автомобильно-дорожного ин-та (техн. ун-та). – 26 с.
506. *Шульга Е.В.* Задачи как средство оптимизации процесса проблемного обучения математической деятельности в 5-6 классах: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2003. – 151 с.
507. *Щерба Л.В.* Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. – 182 с.
508. *Элиава Н.А.* Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1967. – С. 278–318.
509. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). – М: Тривавла, 1994. – 167 с.
510. *Юрчишина Г.В.* Занимательное чтение для школьников на английском языке: Учеб.-метод. пособие по чтению с проблемными заданиями. – Пятигорск: Пятигорский гос. лингвистический ун-т, 2004. – 124 с.
511. *Юткина С.В.* Развивающее обучение на уроке иностранного языка в школе (на материале понимания иноязычного текста): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1995. – 16 с.

512. Яворская И.Н. Особенности развития теоретического способа решения словесно-логических задач младшими школьниками: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. – 161 с.
513. Ян С.А. Условия эффективности процесса обучения с использованием систем проблемных ситуаций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рига, 1989. – 23 с.
514. Яценко И.И. Влияние принципов и приемов проблемного обучения на восприятие художественного текста иностранными студентами-нефилогами (подготовительный этап): Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1989. – 19 с.
515. Dewey J. Experience and nature. Boston, 1925.
516. Dewey J. How we think. Boston, 1933.
517. Hatchinson T. New Hotline, Teacher's Book. Oxford University Press, 5th impression, 2002. – 171 p.
518. Polya G. How to solve it. A new aspect of mathematical method. - N.Y., 1973.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Анисимова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, учитель-логопед школы с углубленным изучением иностранных языков № 1279 ЗАО г.Москвы

Ковалевская Елена Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного гуманитарного университета, генеральный директор Учебно-педагогического комплекса «Лингво-психологический колледж «Лингвастрат» (г.Москва)

Колесник Людмила Ивановна, доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иностранных языков Нижневартковского государственного гуманитарного университета

Матюшкин Алексей Михайлович, академик РАО, доктор психологических наук

Матюшкина Анна Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова

Микитченко Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного гуманитарного университета

Самсонова Нина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного гуманитарного университета

Хохлова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Бийского педагогического государственного университета им. В.М.Шукшина

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
------------------	---

Часть I. ТЕОРИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Глава 1. История становления и развития проблемного обучения в зарубежной и отечественной науке	8
Глава 2. Закономерности становления и развития теории проблемного обучения – подход, метод, система	24
2.1. Проблемное обучение как подход.....	26
2.2. Проблемное обучение как метод.....	42
2.3. Проблемное обучение как система	70
Глава 3. Особенности становления и развития теории проблемного обучения в философии, психологии, педагогике и методике на рубеже веков.....	106
3.1. Становление и развитие теории проблемного обучения в конце XX века	106
3.2. Становление и развитие теории проблемного обучения в начале XXI века или как сбываются научные прогнозы.....	115
Глава 4. От проблемности к проблематизации в обучении.....	127

Часть II. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Глава 1. Проблемность как главное условие обучения, воспитания и развития личности	140
1.1 Проблемность в историко-философском контексте	141
1.2. Проблемность в психолого-педагогическом контексте	143
1.3. Проблемность в лингво-психологическом и лингво-педагогическом контекстах.....	168
Глава 2. Проблемная ситуация как способ создания проблемности	179
2.1. Проблемная ситуация в историческом аспекте.....	179
2.2. Проблемная ситуация в психолого-педагогическом аспекте.....	183
2.3. Проблемная ситуация в лингво-психологическом и лингво-педагогическом аспектах.....	192

Глава 3. Проблемная задача как средство создания проблемной ситуации	196
3.1. Проблемная задача в историческом плане	196
3.2. Проблемная задача в психолого-педагогическом плане.....	202
3.3. Проблемная задача в лингво-психологическом и лингво-педагогическом планах	211
Глава 4. Учебная проблема как единица проблемного обучения	217
Глава 5. Проблематизация как механизм создания проблемности в обучении.....	230
Приложения	241
<i>Приложение 1</i>	242
<i>Приложение 2</i>	252
<i>Приложение 3</i>	256
Послесловие	260
Литература	270
Сведения об авторах	298

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 08.06.2010
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 18,75
Тираж 500 экз. Заказ 1070

Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

