



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

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	1
ИСТОКИ.....	2
Немного философии.....	3
«Мой финиш — горизонт...».....	8
Уроки истории.....	16
СУЩНОСТЬ.....	21
Понятийный аппарат.....	23
Развивающий смысл.....	30
ПЕРСПЕКТИВЫ.....	32

ВВЕДЕНИЕ

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

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

Усилия автора направлены на то, чтобы читатели смогли приобщиться к теоретическим

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

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

Следует отметить, что публикация основных теоретических работ в исследуемой области, обобщивших первоначально накопленный опыт и задавших ориентиры новым изысканиям, приходится в нашей стране на первую половину 70-х гг.² В последующие годы теоретическому анализу подвергались лишь отдельные аспекты проблемного обучения; внимание исследователей оказалось сконцентрированным на вопросах его конкретной технологии, методики. Расширяется диапазон учебных предметов, на материале которых реализуются идеи проблемного обучения в общеобразовательной школе. Из средней школы и ПТУ, где впервые были апробированы эти идеи, принцип проблемности смело вторгается в другие «сектора» образования — от детского сада до вуза. Причем в конце 70-х — начале 80-х гг. интерес принципу проблемности со стороны вузовской педагогики, пожалуй, даже превышал интерес к нему со стороны педагогики школьной. Показательна в этом смысле дискуссия, материалы которой систематически публиковались начиная с 1976 г. журналом «Вестник высшей школы».

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

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

ИСТОКИ

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

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

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

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

Вместе с тем интересующая нас концепция выросла не на пустом месте и не является «Иваном, не помнящим родства». Идея проблемности в обучении имеет глубокие исторические и научно-теоретические корни. Это и дает некоторым авторам повод утверждать, что проблемное обучение не есть нечто абсолютно новое, и связывать разработку его теории и практики лишь с косметическим ремонтом в храме традиционной дидактики³. При этом обычно ссылаются на то, что отдельные элементы проблемности были представлены в дидактических системах прошлого, а соответствующая концепция, по существу, обосновывалась в трудах ряда теоретиков еще до возникновения термина «проблемное обучение».

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

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

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

Немного философии

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

Важнейшая особенность исторически развивающейся познавательной деятельности человечества коренится в её творческом характере, в её направленности на открытие (создание) существенно нового в объективной действительности. Всеобщую схему, сердцевину этой творчески-преобразующей по своей природе деятельности составляет диалектика. Следовательно, теория и практика формирования творческих способностей в обучении должна быть **диалектически обоснованной.**

Критикуя школу за то, что она не учит детей мыслить, советский философ Э. В.

3 См. например *Ильина Т.А.* Проблемное обучение — понятие и содержание // Вестник высшей школы. — 1976. — №2.

Ильенков видел причину этого в недиалектическом характере традиционного обучения. Выход из такого положения дел он усматривал в целенаправленном развитии творческого мышления в обучении на основе диалектики как логики и теории познания современного материализма⁴.

Долгое время проблемы формирования творческих способностей решались с позиций узкого психологизма. Это отражало общее отношение исследователей к творчеству как сугубо внелогическому, субъективно-психологическому феномену. И хотя принципиальная возможность взаимосвязи логико-философского и психологического подходов к формированию творческих способностей в обучении была выявлена еще американским философом, психологом и педагогом Дж. Дьюи, данное понимание не нашло своего дальнейшего развития в теории и практике обучения. Тем самым создавалось препятствие для приобщения подрастающего поколения к исторически сложившейся культуре, всеобщей логике творческой деятельности человека. Объективная диалектика этой деятельности не превращалась во внутреннее достояние ребенка, подростка, юноши, молодого человека.

На таком фоне становилось все более очевидным, что процесс усвоения знаний в традиционном обучении фактически не связан с процессом их получения в науке. Это приводило к взаимоотношению науки и учебного предмета. Такое положение вещей было обусловлено следующим обстоятельством.

Любое научное знание представляет собой продукт совокупной познавательной деятельности многих поколений ученых, которая, как уже отмечалось выше, всегда имеет творческий характер. Даже превращаясь в «готовое», всякое научное знание (истина) вовсе не подлежит обязательному окостенению, не получает окончательно завершенной формы и по сему не утрачивает своих исторически творческих происхождения и природы. Разумеется, эти происхождения и природа на самом знании не «написаны», не выражены сколько-нибудь осязаемо в его структуре. Их невозможно усвоить непосредственным образом, а необходимо раскрыть в процессе развернутой творческой деятельности.

Творческое происхождение и природа сообщают «готовому» знанию особую **проблемность** для усваивающего его человека. «Готовому» знанию присуща как бы двойная (точнее — единая, но условно расщепленная на две ипостаси) проблемность для того, кто им овладевает. В ходе усвоения человек должен, с одной стороны, увидеть, принять и разрешить ту объективную проблему, продуктом решения которой и является это знание, с другой — реконструировать «отложившуюся» в нем логику породившей его человеческой мысли. Благодаря последнему «готовое» знание воспринимается как закономерный продукт исторического творчества людей, как явление культуры; процесс усвоения знания наполняется гуманистическим смыслом.

В условиях же традиционного, информативного обучения научные знания представлены в застывшей, «овещненной» форме — в виде догм и истин в последней инстанции. Единственной пищей для ученического ума (то есть содержанием образования) здесь оказываются «жареные рябчики абсолютного воззрения» (по выражению К. Маркса). И не только «жареные», но и пережеванные учителем, заботливо следящим за соблюдением его питомцами интеллектуальной диеты. Усвоение знаний сводится в таком случае к «задабливанию» абстрактно-результативных, «продуктивных» характеристик познавательной деятельности в отрыве от процесса возникновения и развития знаний. Разумеется, все это противоречит их объективно творческому происхождению и природе. Отсюда — несоответствие усвоения знаний учащимися и их генерирования в науке, отсутствие внутренней связи обучения и научного познания в общем и целом.

4 См. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. — М., 1968.

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.

На сегодняшний день в средней школе, ПТУ, вузе всеобщей формой введения учащихся в область истории изучаемого предмета является исторический экскурс. При этом последний выступает ненужным и необязательным придатком к основному учебному материалу, в лучшем случае лишь удовлетворяя стихийную любознательность отдельных учащихся. Современное состояние изучаемого предмета не постигается обучаемыми как логическое выражение его исторического развития.

В проблемном обучении принцип историзма, напротив, становится основой развертывания учебного процесса, от начала и до конца определяя его конкретную технологию. «Не нужно, конечно, думать, что каждый ребенок здесь вынужден самостоятельно изобретать все те формулы, которые сотни, а может быть, и тысячи лет назад уже изобрели до него люди ушедших поколений. Но повторить логику пройденного пути он должен»⁵

«Логика пройденного пути» есть не что иное, как универсальные (родовые) способности мыслительной деятельности людей, возникшие в истории познания. Усваивая их, индивид приобщается к этой истории. Этим и диктуется необходимость обращения практики формирования творческих способностей к философско-диалектической теории творчества.

Философско-диалектическая теория творчества является обобщением, отображением общечеловеческой истории творчества, творческой практики созидания материальной и духовной культуры. В содержание понятий и категорий этой теории вписываются исторически выработанные всеобщие схемы творческой деятельности человечества. Благодаря этому названная теория раскрывает такие характеристики творчества, которые служат фундаментом для понимания всей совокупности его частных форм.

В своем «чистом» и логически рафинированном виде исторически развитые всеобщие формы творчества закреплены в «высоких» сферах культуры — науке, искусстве, технике — и откристаллизованы в категориях диалектики. Поэтому в ходе формирования творческих способностей подрастающего поколения нужно с самого начала ориентироваться на их культурно развитые и диалектически осмысленные формы.

С творчеством тут складывается примерно та же ситуация, которая сложилась с человеческой чувственностью и которую ярко описал Э. В. Ильенков. Говоря о том, что всеобщие определения человеческой чувственности возникают и развиваются не просто по ходу глядения на вещи, а в процессе производства и потребления продуктов художественного труда, он подчеркивал: «...всеобщие моменты человеческой чувственности как таковые надо развить раньше и совершенно независимо от анализа искусства, чтобы затем понять, как они развиваются и формы художественного чувства. Но именно ради этого, чтобы выделить их и их человеческой определенности, и надо с самого начала ориентироваться на «высшие» формы, на те их развитые модификации, с которыми можно встретиться только в художественном творчестве. Секрет тут в том, что те моменты, которые процессом художественного развития не сохраняются, не воспроизводятся в его движении, не относятся и к числу специфически человеческих определений чувственности, созерцания, воображения»⁶.

Сходным образом те определения творчества, которые «удерживаются» современной наукой, техникой, искусством, философией, относятся к числу всеобщих определений творчества как такового, — они и должны быть усвоены каждым отдельным индивидом, начиная с дошкольного возраста (конечно, в подобающей этому возрасту форме и отвечающими ему

5 Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. — М., 1968. — С.202—203.

6 Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. — М., 1984. — С. 276.

путями) И поскольку, согласно известному афоризму К. Маркса «анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны» творчество ученого (в том числе философа), изобретателя, художника — единственно возможный «ключ» к творчеству ребенка, а не наоборот.

В диалектико-материалистической теории творчества глубоко обосновано положение о том, что логический стержень, универсально-всеобщую форму творческого процесса образует обнаружение и разрешение **диалектического противоречия**. К. Маркс называл противоречие источником всей диалектики, В. И. Ленин — ее ядром. Логика диалектического противоречия и служит основным предметом усвоения в проблемном обучении.

Творческое мышление — 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. При этом объектом может быть и само знание субъекта о нем.

Именно в отношении к объективно-диалектическому противоречию и проступает специфика человеческой деятельности, творчества, мышления. В этой связи показателен следующий пример.

Однажды в лаборатории И. П. Павлова производили такой эксперимент над собакой. Вначале у нее формировали и отрабатывали положительный слюноотделительный рефлекс на изображение окружности и отрицательный — на изображение эллипса. Затем круг поворачивали в поле ее зрения так, чтобы он постепенно превращался в эллипс. Собака начинала беспokoиться и в какой-то точке впадала либо в истерическое состояние, либо в апатию, отворачивалась от столь неприятного для нее зрелища. Два строго отработанных условнорефлекторных механизма, радикально противоположные по своему действию, включались одновременно и сталкивались в конфликте. Для собаки это было невыносимо — момент превращения **А** в **не-А**, момент, в котором отождествлялись противоположности. Здесь-то и пролегает четкая граница между творческим мышлением человека и условнорефлекторной деятельностью животного⁷.

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.

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, адекватные диалектически противоречивой логике развития объекта.

Так, перед К. Марксом, разгадавшим тайну рождения капитала из обмена товаров, возникло противоречие между всеобщностью закона обмена эквивалентов и непрерывным самовозрастанием стоимости капитала, которое и лежит в основе капиталистического производства.

В сфере рыночных отношений господствует закон обмена эквивалентов — равных стоимостей. Это означает, что товар, стоящий, к примеру, пять рублей, можно обменять на другие товары, которые стоят также пять рублен. Путем обмена нельзя превратить пять рублей в двадцать (если, понятно, исключить спекуляцию). Но откуда тогда берется капитал, «самовозрастающая стоимость»?

Эта проблема была зафиксирована уже в домарксо-вой политической экономии, в частно-

⁷ Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. — М., 1968. — С.168—169.

сти, представителями рикардианской («трудовой») теории стоимости. Они предложили искать решение за рамками обмена, обращения товаров, а именно — в труде. Не обращение, а труд, по их мнению, — единственный источник стоимости и, следовательно, капитала. Однако, правильно констатируя объективное противоречие, рикардианцы в своих попытках решить проблему в иной системе координат попросту сняли ее.

Иначе подходит к проблеме К. Маркс: «Превращение денег в капитал должно быть раскрыто на основе имманентных законов товарообмена, т. е. исходной точкой должен послужить нам обмен эквивалентов. Наш владелец денег, который представляет собой пока еще только личинку капиталиста, должен купить товары по их стоимости, продать их по их стоимости и все таки извлечь в конце этого процесса больше стоимости, чем он вложил в него. Его превращение в бабочку, в настоящего капиталиста, должно совершиться в сфере обращения и в то же время не в сфере обращения. Таковы условия проблемы. *Hic Rhodus, hic salta!* (Здесь Родос, здесь и прыгай!)»⁸.

Другими словами, процесс превращения «личинки» капиталиста в «бабочку» связан с появлением на рынке такого товара, который сам мог бы давать приращение стоимости (прибавочную стоимость) Такой товар с логической точки зрения парадоксален, поскольку его потребление оказывается одновременно и «созиданием стоимости»⁹. Задача теоретика — мысленно не покидая сферу обмена и не ставя под сомнение всеобщность закона обмена эквивалентов, найти этот таинственный товар в пространстве самого товарного рынка.

Решение задачи дал К. Маркс: «...владелец денег находит на рынке такой специфический товар; это — способность к труду, или рабочая сила»¹⁰. Будучи «специфическим товаром», живая рабочая сила полностью подчиняется всем законам товарного обмена, но в то же время обнаруживает способность к тому, что непосредственно противоречит этим законам, — способность к производству прибавочной стоимости, капитала.

Таким образом, К. Маркс разрешает противоречие между всеобщностью обмена эквивалентов (А) и самовозрастанием стоимости (не-А) путем поиска «третьего», в котором эти противоположности сходятся в единстве; этим «третьим» является рабочая сила. **«Диалектическое противоречие представляет собой форму эвристического (творческого. — В. К.) движения мышления от содержательной антиномии (между тезисом и антитезисом) к ее разрешению в синтезе третьего, нового понятия»**¹¹.

Таков путь подлинно культурного, цивилизованного мышления, который может и должен быть воспроизведен в процессе обучения. На его воспроизведение и направлено проблемное обучение.

Характеризуя эвристическую роль диалектического противоречия в процессе учебного познания, Д. В. Вилькеев приводит следующий пример из урока химии.

При изучении строения глюкозы и ее свойств учащиеся, пытаясь составить структурную формулу молекулы глюкозы, привлекают уже усвоенные ими знания об альдегидах и многоатомных спиртах. Они обнаруживают, что глюкозу можно отнести к многоатомным спиртам в силу наличия в ней гидроксида (ОН). Но наряду с этим выясняется, что глюкозу можно отнести и к альдегидам. Возникает противоречие между двумя предположениями, одинаково доказуемыми. Эти противоположные предположения принимают форму гипотез и рассматриваются в отдельности через постановку экспериментов. В итоге подтверждается действительная принадлежность глюкозы как к альдегидам, так и к спиртам. Однако противоречие остается пока неразрешенным. Противоречивые суждения учащихся рассматриваются в отношении друг к другу. Их соотнесение позволяет сделать окончательный вывод, что глюкозу следует считать веществом, обладающим свойствами и спиртов, и альдегидов. Составляется структурная формула глюкозы, синтезирующая в себе два противоположных определения.

⁸ Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. — Т 28. — С. 176—177.

⁹ Там же. — С. 178.

¹⁰ Там же.

¹¹ Батищев Г.С. Противоречие как категория диалектической логики. — М., 1963. — С.100.

В содержании проблемного обучения своеобразно преломляется всеобщая логика деятельностиного овладения механизмом возникновения и становления фундаментальных противоречий, относящихся к тем или иным областям предметной действительности. 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. Следовательно, уже на уровне диалектико-логических оснований проблемного обучения определяется его развивающая сущность: «...в условиях проблемного обучения принцип противоречия выступает как ведущий, ибо именно в проблемной ситуации перед человеком возникает противоречие, разрешение которого — движущая сила всякого развития, в том числе и психического. Именно поэтому проблемное обучение является теорией развивающего обучения»¹².

«Мой финиш — горизонт...»

Диалектическая логика задает общую стратегию формирования творческих способностей в обучении. Особенности же механизмы этого процесса изучаются психологией. Следует подчеркнуть, что отличительная черта теории проблемного обучения состоит в ее глубокой психологической обоснованности. Эта теория сознательно ставит своей целью использование собственно психологических закономерностей мышления для управления усвоением знаний. Почему же именно психологические аспекты имеют столь важное значение при разработке теории и практики данного типа обучения? Почему современная дидактика не может предложить оптимальных путей приобщения учащихся к культуре мышления без опоры на психологические закономерности самого процесса мышления?

Дело в том, что вне учета особенностей протекания живого процесса мышления и творчества изучаемых в психологии, дидактика и методика обучения превращаются в свод сугубо формальных норм, регламентации и предписаний, однозначно предопределяющих ход бес- субъектного и безличного учебного процесса. В традиционном обучении такой подход отчасти оправдывал себя — механическое заучивание знаний, тренаж умений и навыков не требовали обращения к конкретному субъекту учения. Напротив, субъективно-психологические факторы казались чем-то мешающим нормальному ходу учебного процесса, детально инсценируемому педагогом по раз и навсегда заданной схеме.

Сказывался своеобразный педагогический «идеализм»: предполагалось, что вооруженный методикой педагог способен вылепить некоего усредненного и бездушного субъекта, сознание которого простой сколок с нормативной программы обучения. Все, что сверх того, от лукавого. Конечно, такой субъект не мог существовать в действительности и оставался недостижимым идеалом традиционной дидактики хотя бы уже потому, что даже самые жесткие педагогические требования учащийся пропускает сквозь призму своего уникального и неповторимого опыта, перерабатывает их на свой лад. Тем не менее «бес» духовности и индивидуальности всеми правдами и неправдами изгонялся из стен школы.

Творческий процесс самостоятельного поиска новых знаний, построения новых способов действия всегда носит предельно субъективный, личностный характер. Только при учете этого его характера он может быть адекватно реализован, смоделирован в границах обучения. Именно поэтому 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.

Психология творческого мышления за почти столетний период своего существования на-

12 Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение — понятие и содержание. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы // Вестник высшей школы. — 1984. — № 4. — С. 31.

копила внушительный массив данных об особенностях протекания и механизмах развития мыслительной деятельности человека, и ей есть чем поделиться с дидактикой и методикой обучения. По мнению некоторых исследователей (Н. А. Менчинской, Т. В. Кудрявцева), в последние десятилетия наблюдается известная «экспансия» идей психологии мышления в область психологии обучения (например, идея проблемности была заимствована второй у первой). Аналогичная «экспансия» происходит и в отношении дидактики и методики обучения, во всяком случае — проблемного.

В психологии нашел обоснование тот факт, что метод изучения мышления в экспериментальной ситуации может при соответствующей обработке превратиться в педагогический метод воспитания мышления¹³.

Подлинной психологической основой концепции проблемного обучения стала теория мышления как продуктивного процесса, выдвинутая С. Л. Рубинштейном. Теория мышления С. Л. Рубинштейна была развита и конкретизирована его учениками и последователями (А. В. Брушлинским, А. М. Матюшкиным, К. А. Славской), в том числе применительно к вопросам проблемного обучения (А. В. Брушлинский, И. А. Ильницкая, А. М. Матюшкин, Л. В. Путляева, И. С. Якиманская).

Раскроем центральные положения этой теории.

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 мысленного преобразования. Предметный мир, таким образом, открывается человеку как исполненный проблемностью. Это и вызывает необходимость в мышлении.

«Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс...»¹⁴ Там, где нет проблемной ситуации, нет и мышления в строгом смысле слова. Проницательному, постигающему уму многое проблематично. Для того же, кто не привык мыслить самостоятельно, не существует проблем. Все представляется ему само собой разумеющимся, ибо разум его бездействует. Культурно развитое, творческое мышление стремится проблематизировать действительность; мышление неразвитое, шаблонное — депроблематизировать ее.

Подчеркнем, что речь идет не о выдумывании и нагромождении искусственных проблем (псевдопроблем), а об обнаружении и постановке реальных проблем. «...Первый признак мыслящего человека — это умение видеть проблемы **там, где они есть** (выделено нами. — В. К.)»¹⁵. При этом процесс вычленения проблемы в объекте познания представляет собой вполне «завершенный» творческий мыслительный акт, так как он связан с предварительной ориентировкой, анализом и преобразованием ситуации.

Недаром о творческом потенциале ученого нередко судят не по тем идеям, которые он выдвинул, а по характеру проблем, которые он поставил и тем самым очертил контуры будущего науки, задал ее перспективную направленность. И в самом деле, Наука обогащается не столько понятиями, теориями и т. п. готовыми конструкциями мышления, сколько проблемами, через разрешение которых рождаются на свет новые идеи. Проблема — своего рода «эмбрион» творческой мысли.

В проблеме, по словам С. Л. Рубинштейна, имеются неизвестные, как бы незаполненные места. Для их заполнения, для превращения неизвестного в известное необходимы соответствующие знания и способы деятельности, которые у человека поначалу отсутствуют. Необходимость поиска этих знаний и способов выражается в познавательной потребности субъек-

13 См.: Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М., 1958. — С. 141.

14 Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1989. — Т. 1. — С. 369.

15 Там же. — С. 374.

та. Без осознания и переживания такой необходимости процесс мышления невозможен. Будучи же осознанной в таком качестве, познавательная потребность побуждает мыслительную активность человека.

По определению С. Л. Рубинштейна, **мышление есть искание и открытие принципиально, существенно нового**. Заострим внимание на этом моменте творческое мышление направлено не на поиск новизны в мелочах, нюансах, несущественных вариациях или на простое перекомбинирование элементов старого (по принципу калейдоскопа), а на постижение сущности в явлениях на отражение этой сущности в новых понятиях, образах и способах действия.

Как отмечает А. М. Матюшкин неизвестное (новое знание или способ действия) в проблемной ситуации всегда характеризуется определенной степенью обобщенности то есть в форме неизвестного выступает некоторая закономерность, сущность данного круга явлений всеобщий принцип решения того или иного класса задач.

Так в наших экспериментах была использована следующая задача. Исходным материалом для ее составления послужило афористическое высказывание датского философа XIX века С. Кьеркегора о том что, если попав в лавку старьевщика вы увидите там доску, на которой написано «Здесь катают (стирают) белье» не удивляйтесь — доска может просто продаваться.

«Представьте себе что вы неким образом попали в европейский город прошлого века и очутились в лавке старьевщика. В этой лавке вы обнаружили доску с надписью «Здесь стирают белье». Действительно ли здесь стирают белье?» Решение задачи заключается в том, что белье здесь не стирают, а доска просто продается. На первый взгляд, это вполне конкретная задача, предполагающая вполне конкретное решение. Да и ларчик как будто бы просто открывался, не требуя усилий творческой мысли. Но... не станем спешить с выводами. Дело в том, что для решения испытуемые должны произвести элементарную абстракцию и обобщение — отвлечься от наличной известной функции доски как **вывески** (то есть от того, что непосредственно бросается в глаза) и выявить ее новую сущностную, специфически всеобщую функцию как **товара**, мысленно включив доску в новую систему отношений — «товарных». Этому предшествовал достаточно развернутый анализ ситуации, включающий в себя ряд проб, поисковых действий, выдвижение промежуточных гипотез.

Правильно решить задачу удалось далеко не всем испытуемым. Например, некоторые из них «зациклились» на том, что старьевщик одновременно занимается и продажей «утильсырья», и стиркой белья. Они, таким образом, чисто формально, через союз и связывали друг с другом противоположные компоненты ситуации, не выходя за пределы наличных условий задачи, которая решалась ими неадекватным, репродуктивным способом. Подлинное же, творческое, разрешение содержащегося в задаче противоречия состоит в раскрытии того, что» доска, оставаясь «самой собой» (**А**), оказывается вместе с тем носителем принципиально нового свойства — быть товаром (**не-А**).

По нашему мнению, творческое мышление хотя бы в минимальной степени всегда является теоретическим, так как оно ориентировано — подчеркнем еще раз — на обнаружение новых существенных, закономерных и необходимых свойств объектов и построение общих способов их преобразования.

Сказанное полностью относится и к решению практических задач, хотя момент теоретического размышления тут зачастую свернут и может почти не осознаваться самим субъектом. В своем, блистательном исследовании практического ума полковника Б. М. Теплов выделил в его составе целый ряд теоретических процедур¹⁶. Т. В. Кудрявцев убедительно, показал, что структура технического мышления, традиционно рассматриваемого как чисто утилитарное, на равных правах вбирает в себя теоретические понятия, наглядные образы и практические

16 См.: Теплов Б.М. Избр. труды. — М., 1985. — Т.1.

действия¹⁷.

Теоретические компоненты—различные способы фиксации всеобщего, существенного — в действительности органично вплетены и в ткань наглядно-образного мышления, на котором базируется, в частности, изобразительное творчество. Р. Арнхейм, проделавший тонкий психологический анализ этого вида творчества, считает возможным говорить даже об особых «изобразительных понятиях». Более того, по его мнению, «образование адекватных изобразительных понятий создает из человека художника»¹⁸. К аналогичным выводам приходит и Э.В. Ильенков — автор фундаментального философского исследования природы художественного воображения¹⁹.

Примечательно, что не ученый, а именно поэт (имевший, правда, классическое философское образование) выразил свое творческое кредо так:

Во всем мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины.
До оснований, до корней,
До сердцевины.

Б. Пастернак

Вернемся, однако, к проблеме новизны в творчестве и творческом мышлении.

Следует отметить, что новизна в творческом процессе не есть некая абсолютная, абстрактная и самодовлеющая его характеристика. Погоня за новизной самой по себе независимо от содержания создаваемых продуктов, их значимости для других людей и т. д. порой превращается в беспредметную активность, пустое и суетное оригинальничанье. И это не такая уж безобидная штука. Планы вроде поворота северных рек, слава Богу, не воплотившиеся в жизнь, и те проекты преобразования окружающей среды, которые уже, увы, осуществлены и сделали почти необратимой нашу критическую экологическую ситуацию, — печальное тому свидетельство.

Творчество как исходная сущностная сила человека (К. Маркс), как всеобщее средство производства и воспроизводства совокупной культуры человечества уже по определению гуманистично (хотя результаты его могут быть использованы и во вред роду человеческому — но нельзя же винить А. Эйнштейна в трагедии Хиросимы и Нагасаки!). Так что абстрактная новизна и оригинальность продуктов деятельности не может считаться главным критерием творчества. Таковым является лишь всестороннее развитие творческих сил общественного человека, понимаемое как самоценность и Цель исторического развития, на чем категорически настаивал К. Маркс. Другие критерии творчества, включая новизну и оригинальность, производны от этого и только через соотнесение с ним могут быть правильно осмыслены.

Кстати, гуманистический смысл проблемного обучения и состоит в том, что оно не просто предполагает деятельность учащихся по решению новых для них задач, но преследует в качестве основной и конечной цели развитие их творческих способностей. Это — первое.

Второе. С психологической (и педагогической) точки зрения, на передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества. Существуют два вида творчества: творчество как «открытие для себя» и творчество как «открытие для других» (Т.В. Кудрявцев).

Скажем, в процессе освоения окружающего мира ребенок сызмальства приобретает массу новых для себя знаний, овладевает новыми способами деятельности, которые уже стали достоянием человечества, вписались в орбиту совокупного опыта людей. «.. То, что в более ран-

17 См.: Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления.

18 Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. — М., 1974. — С.163.

19 См.: Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал.

ние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста»²⁰ — писал диалектик Г. Гегель (занимавший, между прочим, в свое время пост директора Нюрнбергской гимназии).

Правда, дети иногда настолько оригинально и неожиданно интерпретируют уже наработанные человечеством содержание и формы деятельности, что выходят за пределы объективно известного, делая «открытия для других». Ведь именно ребенок из мудрой сказки сумел увидеть наготу короля, которую не разглядели ослепленные ханжеством глаза всезнающих взрослых. А вот примеры совсем не сказочные: графика юной художницы Нади Рушевой, патенты на технические изобретения, выданные школьникам-кружковцам, и т. п. Однако все-таки в большинстве случаев психолог и педагог имеют дело с «открытиями для себя».

В определенном смысле сложный и многомерный процесс становления всей совокупности духовных способностей человека, в том числе творческих, справедливо рассматривается нашими психологами как присвоение исторически сложившихся форм культуры человечества — общественно выработанных способов действий с вещами, форм созерцания, мышления. Но с другой стороны, как мы теперь знаем, мышление — это искание и открытие нового. На наш взгляд, в противоборстве и единстве этих тенденций состоит основное противоречие умственного развития человека. Как же оно разрешается?

К сожалению, в психологии между процессами присвоения культуры индивидом и его творческой активности иногда возводится нечто вроде «китайской стены». При этом присвоение культуры трактуется как пассивное воспроизведение устоявшихся норм, образцов и эталонов человеческой деятельности, а творчество — как радикальный выход за рамки «присваивающей» деятельности. Так ли обстоит все на самом деле?

Замечательный русский мыслитель П. А. Флоренский писал, что культура есть среда, растящая и питающая личность (а вовсе не инкубатор или поточная линия воспроизводства унифицированных индивидов). В предметах культуры, созданной человечеством, отливаются не только готовые, «алгоритмизированные» способы действий с ними (пример А. Н. Леонтьева: в пиле овеществлена операция распиливания). В форме человеческой вещи «оседает» и та **проблема**, в процессе разрешения которой исторически возник способ производства этой вещи и действий с ней. Тот, кто созидает определенный фрагмент культуры, одновременно проблематизирует его для того, кто его осваивает (часто не явно, а подспудно). Стало быть, культура — не свод алгоритмов деятельности, а **система условий происхождения творческих способностей**, подлинное «предметно развернутое богатство человеческого существа» (К. Маркс). Культура поэтому не может быть навязана сколько-нибудь однозначно овладевающему ею индивиду. Ее проблемная сущность подразумевает творческий характер «присваивающей» деятельности индивида. Большая правда стоит за словами Б. Пастернака о том, что культура первому встречному в объятия не бросается.

Осознание проблемного начала культуры и ее творческое присвоение — единственный социально, психологически и педагогически оправданный способ развития человека.

Вступая в мир культуры, ребенок осуществляет ориентировочно-исследовательскую, творческую деятельность, связанную с анализом и синтезом общественных предметов, их внутренних соотношений и компонентов, экспериментирование (в том числе мысленное) с ними, опробование возможных способов преобразования предметных ситуаций. Здесь ребенку нередко приходится выходить не только за рамки наличных систем знаний, умений и навыков, но и за пределы требований исходной проблемной задачи, выдвигать новые цели и ставить новые проблемы.

Общеизвестна склонность детей к проблематизации непосредственно непроблематизиро-

20 Гегель Г.В.Ф. Соч. — Т. IV. — М., 1959. — С. 15.

ванного (например, взрослыми) содержания культуры. Большое число подтверждений этому мы находим хотя бы в прекрасной книге К. И. Чуковского «От двух до пяти». Интересно, что присвоение культуры ребенком протекает в творческой форме даже тогда, когда он овладевает такими ее составляющими, которые на первый взгляд имеют вполне определенный и даже косный характер. Таковы, к примеру, весьма устойчивые структуры человеческого языка, которые ребенок тем не менее усваивает в ходе решения специфических проблемных задач. Даже нормативный словарь он не в силах освоить помимо активного словотворчества, самостоятельного экспериментирования с частями слов (А. Г. Тамбовцева).

Вхождение индивида в культуру — это непрерывная цепочка «открытий для себя». Так что в фактах типа «открытия Америки» и «изобретения велосипеда» психолог и педагог не должны усматривать ничего предосудительного. Напротив, их задача — понять общность процессов «открытия для себя» и «открытия для других», реализуемых единым психологическим механизмом.

Отсюда — третье. Психологи придают особое значение закономерностям **процесса** творческого мышления. В фокусе психологического анализа оказывается именно процессуальная сторона мышления, ибо знаний об объективированных результатах творчества (словесно сформулированном решении задачи, технической конструкции) еще недостаточно для выявления специфики искания и открытия нового. Нет, мы не отрицаем того, что в предметных творениях людей в снятом виде присутствует напряжение породившего их процесса созидания. В художественных полотнах мы застаем силу воображения, в научных текстах или технических изобретениях — логику мысли и т. д. Но результативные, «продуктные» характеристики творчества и творческого мышления должны быть обязательно соотнесены с процессуальными — иначе целостной, конкретной картины творческой деятельности нам не построить.

Как замечал Г. Гегель, не только результат, но и приводящий к нему процесс должен быть истинным.

Тут нелишне будет сказать, что традиционная дидактика не испытывала особой нужды в учете процессуальных аспектов познавательной деятельности. Он вполне довольствовалась моделью сознания ученика как «черного ящика». На входе — педагогическое требование (воздействие), на выходе — ответная реакция, удовлетворяющая этому требованию. То, что при этом происходит внутри «черного ящика», рассмотрению не подлежало. А тем временем там действительно ничего особенного не происходило: извлекались из памяти зазубренные знания, актуализировались машинообразно отработанные умения и навыки...

Человеческое мышление бесконечно разнообразно. Мышление инженера отличается от мышления художника, европейца — от бушмена, ребенка — от взрослого, современного человека — от человека первобытного. К тому же в мыслительной деятельности отдельных людей наблюдаются существенные индивидуальные различия. За этим стоят профессиональные, культурные, возрастные, исторические и индивидуальные особенности интеллектуальной деятельности. Однако во всех перечисленных случаях проявляются некоторые универсальные механизмы, общие всем людям.

Один из таких универсальных механизмов мышления как искания и открытия нового (и для себя, и для других) выявил С. Л. Рубинштейн. Речь идет об анализе через синтез, который С. Л. Рубинштейн назвал «основным нервом процесса мышления». Суть его такова: в процессе мышления познаваемый объект включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые отображаются во все новых понятиях. Из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем раскрываются все новые свойства.

Например, испытуемому предлагается решить следующую задачу (она использовалась в экспериментальных исследованиях Л. Секея и других психологов). Требуется так уравновесить чашки весов, чтобы по прошествии некоторого времени это равновесие нарушилось

само собой, без вмешательства человека. Чтобы решить задачу, надо уравновесить чашки весов, установив на одной из них зажженную свечу, которая по мере сгорания уменьшается в весе, и потому равновесие нарушается. Основная трудность для испытуемых вызвана тем, что предъявленные им предметы (свеча и другие) фигурируют сначала в своих наиболее привычных свойствах (главное свойство свечи — давать свет, а не уменьшаться в весе). Для решения задачи необходимо раскрыть объект (свечу) в его новых качествах, «вычерпать» из него новое содержание, то есть обнаружить его скрытые, но существенные для данного случая свойства. Для этого нужно включить объект в другую систему связей и как бы посмотреть на него с другой стороны, «остранить» его, по выражению В. Б. Шкловского.

Бесконечное углубление мышления в новое содержание объектов внешнего мира, как считают представители школы С. Л. Рубинштейна, превращает мыслительную деятельность в универсально развивающийся, незапрограммированный и непредзаданный процесс. Творческому мышлению присуще саморазвитие, то есть оно не сковано в своем движении никаким «заранее установленным масштабом» (К Маркс). Гарант тому — объективная неисчерпаемость содержания познавательной деятельности человека. Все более глубокое постижение нового в действительности сопровождается возрастанием удельного веса неопределенности в человеческом знании, так как проникновение в новые пласты объективной реальности неминуемо влечет за собой постановку новых проблем, вызывающих необходимость в новых витках творческой мысли. Образно говоря, единственный ориентир мышления подобен горизонту, который по мере нашего приближения к нему удаляется от нас. «Мой финиш — горизонт» (В.Высоцкий) — так можно сформулировать девиз мыслящего существа.

Хорошо, может возразить нам читатель, вы рассуждаете о мышлении вообще, но ведь реальное мышление нацелено не на постижение вселенских глубин, а на решение какой-то конкретной задачи. Разве ее конечное требование не предопределяет хода мышления? Вот тут-то и представляется нам принципиально важным отличие **требования** задачи от **искомого** (или неизвестного) подмеченное А. В. Брушлинским.

По мнению А. В. Брушлинского, требование — это изначально заданный компонент задачи; оно сформулировано для человека вполне определенно. В отличие от него искомое вначале неизвестно человеку, раскрывается, формируется и уточняется им по ходу развертывания всего мыслительного процесса. В форме искомого обычно предстает основное и наиболее существенное отношение (принцип решения) проблемной задачи. Вспомним нашу задачу с доской-вывеской. Ее требование было конкретным: ответить на вопрос, стирают ли в лавке старьевщика белье. Но для удовлетворения этого требования испытуемому пришлось выйти за его конкретные рамки и сделать обобщение относительно новой функции доски как товара, которое и оказалось для него искомым.

Всякое искомое неизмеримо богаче любого конечного требования. Проблемная задача всегда имеет как бы двойное дно. Наружный, поверхностный слой — это данные, требования и соответствующие им цели (сформулированные вроде бы исчерпывающим образом), внутренний слой — это неопределенное поле поиска неизвестного, пространство свободного, спонтанного целеобразования. Если бы искомое и требование совпадали друг с другом, в мышлении попросту не было бы нужды. Таков, к примеру, феномен бюрократического «мышления». Решая какую-либо задачу, бюрократ ни на шаг не выходит за пределы известных ему «предписаний», а там, где такой выход необходим, терпит фиаско.

В несовпадении искомого и требования выражается внутренне противоречивая, конечно-бесконечная природа человеческого мышления.

Отождествление искомого и требования встречается довольно часто в работах по психологии мышления и ряду смежных с нею дисциплин, изучающих закономерности творческого процесса. На это обращает внимание А. В. Брушлинский. С этой точки

зрения он подвергает критике книгу известного американского математика Д. Пойа «Как решать задачу» (М., 1961), которая содержит большое количество основанных на здравом смысле советов типа: «Рассмотрите неизвестное», «Надо сосредоточиться на неизвестном», «С самого начала нужно ясно видеть, что является искомым» и т. д. «Это все равно, что посоветовать слепому «Внимательно смотрите вперед», — замечает А. В. Брушлинский. — Ведь неизвестное, искомое все-таки неизвестно, его еще только предстоит как-то наметить, постепенно выделить, шаг за шагом выанализировать все богатство его определений и т. д. Попробуй тут сразу и ясно увидеть, «что является искомым»!»²¹ (Это, конечно, не значит, что, скажем, педагогические методики формирования творческих способностей должны строиться по принципу «Пойди туда — не знаю куда, найди то — не знаю что». Не значит это и того, что невозможны никакие способы управления творческой деятельностью или вообще обучение ей. Но об этом — позже.)

То же и с присвоением культуры в процессе становления человеческого способа жизни — в отличие от животного. Формы жизнедеятельности животного в общем и целом закодированы в морфологии его тела. Развитие поведения животного осуществляется через упражнение этих закодированных (инстинктивных) форм применительно к тем или иным внешним ситуациям. Среда лишь корректирует это развитие. В отношении же человека речь идет не о корректировке готовых схем поведения под влиянием «социальной среды». Речь идет об активном присвоении таких — общественно выработанных по сути своей — способов действия, которые в морфологии человеческого тела вообще изначально никак не «оттиснуты», являются для человека не **данными**, а **исковыми** и составляют предмет его особой универсально-поисковой активности²².

Весьма поучительно, что уже дети дошкольного возраста активно преодолевают ограничения наличных требований и целей тех или иных задач, самостоятельно овладевают опытом творческой деятельности в ходе неорганизованного, стихийного присвоения культуры, в непосредственном общении с ближайшим окружением — родителями, сверстниками. По данным исследователя мышления дошкольников Н. Н. Поддьякова, в этом процессе дети осваивают достаточно сложные способы мыслительной деятельности, позволяющие раскрывать существенные свойства предметов; формирование этих способов нормативной программой обучения и воспитания в детском саду не предусматривается.

Больше того, «педагогически запущенные» отроки — герои Марка Твена Том Сойер и Гекльберри Финн в своей повседневной жизни демонстрируют массу проявлений развитой фантазии и смекалки. А финский ученый Ю. Энгештрем на полном серьезе тщательно разбирает особенности взаимоотношений этих героев для иллюстрации разработанной им теоретической модели психического «соразвития».

Для того чтобы наглядно проследить, как дети выходят за пределы непосредственно заданного при решении проблемных задач, преодолевают, говоря языком философов, порог «внешней целесообразности», приведем пример из нашего экспериментального исследования воображения пяти-шестилетних детей. Используемая нами игровая задача «Как спасти зайку?» (по логике построения весьма схожая с задачей про весы и свечу) предполагала перенос ребенком свойств знакомых ему предметов в новую (игровую) ситуацию.

Ребенку предлагалось поиграть с игрушечным зайкой. Экспериментатор говорил: «Представь себе, что зайка попал в кораблекрушение и остался один в открытом море». Затем он давал ребенку возможность ознакомиться с несколькими предметами — небольшой деревянной палочкой, игрушечной тарелочкой, листом чистой бумаги, ведерком, сдутым воздушным шариком — и просил выбрать из них те, при помощи которых можно спасти зайку. После того как ребенок выбрал необходимые, с его точки зрения, предметы, экспериментатор про-

21 Брушлинский А. В. К психологии творческого процесса // Человек, творчество, наука. — М., 1967. — С.33.

22 См.: Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал. — С.66.

сил его обосновать свой выбор.

Многие дети предлагали использовать для спасения зайки тарелочку и (или) ведерко, поскольку они могут плавать. Тогда взрослый говорил: «А далеко ли можно уплыть на тарелочке (ведерке)? Ведь в море бывает шторм, и зайка потонет — его просто захлестнет водой». Другие дети предлагали использовать для спасения зайки палочку в качестве бревна, вспоминая, что им рассказывали о том, как люди плавали на бревне в открытом море. Экспериментатор выставлял против этого решения тот же довод. Как видим, и в том и в другом случае дети стремились использовать предметы в готовом виде, механически перенести их внешние, эмпирические свойства в новую ситуацию.

Однако в экспериментах была выявлена группа таких детей, которые считали, что для спасения зайки можно использовать сдутый воздушный шарик и лист бумаги. Правда, для этой цели они предлагали надуть шарик («Зайка на шарике может улететь») и сделать из листа бумажный кораблик («Пусть плывет себе на кораблике»). Иными словами, у этой группы детей имела место установка на преобразование предметного материала. Задача на **выбор** превращалась ими в задачу на **преобразование**. Способность выйти за пределы непосредственно данного путем его преобразования (пусть мысленного) свидетельствует о достаточно высоком уровне развития творческих возможностей ребенка.

Завершая наш анализ психологических оснований проблемного обучения, обозначим некоторые вытекающие из него педагогические следствия. Во-первых, закономерности возникновения и разрешения проблемных ситуаций, которые были определены в психологии мышления, одновременно являются закономерностями, на базе которых строится управление процессом усвоения новых знаний и способов действий. Во-вторых, программный материал, содержание обучения, направленного на развитие творческих способностей, должно быть представлено системой проблемных задач различного уровня сложности. В-третьих, развитие творческого потенциала учащихся неразрывно связано с формированием у них способов теоретического мышления. В-четвертых, педагогу необходимо учитывать творческий характер присвоения подрастающим поколением общественно исторического опыта. В-пятых, «проекции» в плоскость обучения подлежат те теоретические и экспериментальные модели интеллектуальной деятельности, в которых воспроизводится надситуативно-преобразовательная природа мышления.

Уроки истории

К историко-педагогическим предпосылкам проблемного обучения мы относим идеи активизации обучения, которые высказывались учеными на протяжении всего становления и развития педагогики и даже еще до оформления ее в самостоятельную научную дисциплину (например, знаменитая майевтика Сократа). Это, как мы уже говорили, создает почву для пространенного утверждения, что проблемное обучение — явление не новое, а его концепция непосредственно вытекает из идей активизации. С нашей точки зрения, историческая связь концепции проблемного обучения с разнообразными представлениями педагогов об активизации носит значительно более опосредованный характер, чем это кажется некоторым современным авторам.

Мы не ставим перед собой задачи проследить предысторию концепции проблемного обучения, тем более что это сделано в монографии М. И. Махмутова²³. Наша цель скромнее — кратко обрисовать общую логику, на которой зиждутся идеи активизации обучения. Но и это не так-то просто.

Дело в том, что идеи активизации обучения не составляют целостной дидактической концепции. Они, как правило, проступают в отдельных теоретических принципах и способах по-

23 См. Махмутов М.И. Проблемное обучение. — С. 237—246.

строения конкретных методик, разработанных педагогами прошлого. Зачастую эти идеи взращивались на противоположных методологических платформах. К тому же различные варианты активизации обучения в истории педагогики преследовали разные цели — от гуманистических (свободное самораскрытие природных дарований ребенка — у Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталотци) до утилитарно-прагматических (формирование навыков практического мышления для улучшения подготовки учащихся к будущему профессиональному труду — у разработчиков так называемого исследовательского метода).

Было, однако, и то общее, что объединяло различные подходы к активизации обучения, — это в первую очередь пафос, стремление к преодолению и разрушению устоев рутинного, школярски-догматического обучения. Существуют и другие общие черты, свойственные указанным подходам. Попробуем выделить их.

Прежде всего обращает на себя внимание **натуралистическая направленность** идей активизации, конкретизирующаяся, в частности, в **принципе природосообразности** обучения и воспитания. Принцип природосообразности имеет две грани.

Во-первых, согласно данному принципу, источники творческой активности ребенка укоренены в его биологической природе. Педагог, опираясь на природные факторы детского развития, должен с максимальной осторожностью и деликатностью ввести ребенка в такую ситуацию, где его творческие возможности могут наиболее полно проявиться. В иных случаях педагогу лучше вообще самоустраниться. «...Гораздо благоразумнее воздержаться от всякого рода опасных попыток, имеющих своей целью помочь ребенку и хорошо говорить, и хорошо мыслить, достаточно будет того, если вы предохраните ребенка и от плохого разговора и от плохого мышления. Предоставьте активно действовать природе вместо вас...»²⁴ А представители просветительской педагогики по свидетельству Г. Гегеля вообще полагали что «обучение противоположно самостоятельному мышлению»²⁵.

Во вторых, принцип природосообразности признает общность законов развития природы как единого целого и развития способностей человека. Соответственно этому становление творческого потенциала ребенка мыслится как претворение в его деятельности всеобщих основ мироздания (Я. А. Коменский, С. Холл) всеохватывающего божественного начала (И.Г. Песталотци, Ф. Фребель)

Отсюда следует нужно устранить все то, что мешает нормальному естественному ходу развития и сообразовать логику и технологию обучения с этим ходом. Обучение тем самым обращается к ребенку (понимаемому как от природы творчески одаренное существо) и к его собственной спонтанной активности — в противовес установкам той авторитарной схоластико-догматической системы обучения, которая сложилась еще в «мрачные времена средневековья» и долго господствовала в Европе. Место механического зазубривания, слепого подражания и копирования образцов (то есть того, что противоречит естеству ребенка) должно было занять по замыслу новой педагогики, активное, сознательное и творческое усвоение знаний удовлетворяющее детскую природную любознательность.

«Крестный отец» дидактики как науки Я. А. Коменский резко выступает против традиционного обучения, которое вынуждает ребенка «мыслить чужим умом». Ж.Ж. Руссо призывает воспламенять детскую мысль новыми для ребенка вопросами. И. Г. Песталотци подчеркивает необходимость развития самостоятельного и творческого мышления учащихся на основе принципа наглядности. К. Д. Ушинский видит одну из центральных задач обучения в активизации детского мышления, способности приобретать новые знания. И т.д., и т.п.

Позднее Дж. Дьюи усматривал главный грех традиционного обучения в том, что в его рамках логика учебного предмета «от и до» задает траекторию формирования от природы сопротивляющемуся уму ребенка. все здесь сводится к простому заучиванию «рутинной формулы изложения», чем заглушается «собственное тонкое движение» детской мысли²⁶. Неаде-

24 Корнилов К.Н. Очерк психологии ребенка раннего возраста. — М., 1921. — С.105.

25 Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. — М., 1970. — Т.1. — С.422—423.

26 См.: Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. — Берлин, 1922. — С.58—59.

кватное естественной природе ребенка социально-педагогическое воздействие взрослого (учителя) парализует его природную способность и волю к творчеству.

Итак, гарантией раскрытия творческих возможностей в обучении является сообразование внешних педагогических воздействий с внутренними, природными свойствами ребенка. Но...

А. Дистервег настаивал на дополнении принципа природосообразности **принципом культуросообразности**, который требует учета общественной сущности деятельности ребенка. примечательно и такое высказывание Дж. Дьюи: «...истинной проблемой интеллектуального воспитания является превращение природных способностей в опытные, проверенные способности, — превращение более или менее случайного любопытства и отрывочных представлений в состояние бдительного, осторожного и глубокого исследования»²⁷. А это может быть осуществлено лишь социально выработанными средствами умственного воспитания.

Таким образом, А. Дистервег и Дж. Дьюи, в сущности, указывают на односторонность принципа природосообразности применительно к развитию творческих способностей учащихся. В чем же дело?

А вот в чем. С давних времен в педагогическом (да и вообще в гуманитарном) сознании с удивительной настойчивостью воспроизводится следующая догма: то, что исходит от природы, связано со свободой, творчеством, индивидуальностью и неповторимостью человека, а то, что исходит от культуры, — с подавлением его творческого начала и свободного волеизъявления, с унификацией. Но и рождаясь в мире и развиваясь в нем, человек «окультуривается», социализируется, и тут ничего не попишешь. И раз социализации не избежать, то самым разумным представляется создать в процессе воспитания надлежащие условия для проявления природных способностей и склонностей ребенка. Этой логики придерживалось большинство сторонников идей активного обучения.

Однако, стремясь раскрепостить творческую индивидуальность ребенка и возражая против той формы «культуросообразного» обучения, которая возводит барьер на пути ее свободного развития, они сами столкнулись с тем, что пытались преодолеть. Вместо социально-культурных ограничений, налагаемых на развитие творческих способностей обучением и воспитанием, задавались природные пределы этого развития. Судите сами.

Если творческие способности генетически предзаложены в телесной организации ребенка, то весь процесс его будущей жизнедеятельности — лишь реализация изначально заданной природой программы. В этом процессе не возникает ничего нового, а только разворачиваются доселе свернутые (в генетических кодах) наличные схемы жизнедеятельности. Здесь всякая нужда в развитии и творчестве как искании, открытии и созидании принципиально нового просто отпадает. Ребенок не только не становится свободным субъектом творческой активности, но и превращается в марионетку, управляемую стихийными телесно-природными силами по определенным биоалгоритмам. Это и означает перечеркивание специфики человеческого бытия как непрерывного саморазвития, «абсолютного движения становления» (К. Маркс).

К счастью, на деле все обстоит иначе. От рождения ребенок не владеет ни одним из специфически человеческих способов действия, которые он затем активно усваивает в условиях социально организованного процесса обучения и воспитания. Поэтому формирование человеческой психики осуществляется прижизненно (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин), с «нуля» до ее развитых форм. Тем более это касается развития творческих способностей человека, магистральный путь которого — присвоение индивидом исторически накопленного опыта творческой деятельности человечества. Но этот опыт не может быть запрограммирован (на то он и творческий!) и задан в виде некоего конечного эталона усваивающему его индивиду, а, наоборот, требует от индивида проявления поисковой, творческой активности.

Иногда говорят, что талант — это дар общества человеку. Мы бы позволили себе сказать

27 Там же. — С.59.

по-другому: талант — не дар, а скорее плата общества человеку за трудный, напряженный и подчас драматичный поиск своего места в мире культуры в качестве ее творца и созидателя собственной личности. (Вся эта сложная проблема и сегодня — предмет многочисленных споров и потому, конечно же, требует более глубокого анализа.)

Ну, а как быть со второй стороной принципа природосообразности? Ребенок — часть мира, и разве в его деятельности не проявляются всеобщие законы развития природы? Проявляются. Однако, признавая это, следует учитывать по крайней мере две вещи.

Во-первых, названные законы не являются вечными и неизменными основаниями, на которых покоится предустановленная гармония бытия. По своему характеру они — законы непрерывного саморазвития и самообновления Вселенной. А это значит, что всеобщие законы природы, преломляясь в деятельности и мышлении ребенка, не только не предопределяют особенностей развертывания его творческой активности, но и сообщают ей импульс к бесконечному саморазвитию, не скованному никакими наперед установленными мерками или эталонами.

Во-вторых, каждый вновь родившийся ребенок не имеет дела с природой «в чистом виде». Он сталкивается с природой, уже до него возделанной и преобразованной творческой деятельностью человечества. Но деятельность способна создавать из вещества природы и такие объекты, которые ей самой по себе несвойственны, — всю совокупность предметов цивилизации. Поэтому универсальные законы природы проявляются в творческой активности ребенка не прямо, а опосредованно — через освоение им общих форм созидательной деятельности человечества, в коих они и обрели собственно человеческое выражение.

Эти два весьма важных момента выскользнули из поля внимания исповедующей принцип природосообразности педагогики.

Следующая отличительная черта идей активизации обучения связана со стремлением их сторонников **преодолеть ограничения существующих словесно-догматических методов преподавания, вербализм в усвоении знаний** как препятствие для развития творческих способностей учащихся. Недоверие к истине, рожденной в словесном рассуждении, высказал философский эмпиризм, который призвал к опытному изучению чувственных фактов действительности. Соответственно, подлинное творческое мышление истолковывалось как сугубо **утилитарно-прагматическое**. Это понимание повлияло и на многих педагогов прошлого.

Сегодня критика вербализма в школьном обучении стала уже общим местом в педагогических трудах. Да что там школа — современные дошкольники, у которых вроде бы наиболее интенсивно должны развиваться действию-практические и наглядно-образные формы познания, демонстрируют яркие способности в сфере «разговорного жанра». Разумеется, линии умственного и речевого развития ребенка тесно переплетаются, но не сливаются друг с другом. Если бы мышление и речь совпадали, то, по остроумному замечанию Л. Фейербаха, самые большие болтуны были бы одновременно и самыми выдающимися мыслителями. Слово — лишь внешняя форма выражения мысли, которая не менее успешно воплощается и в практическом действии, и в поступке. Человек мыслит не словами, а реальными объектами при помощи слов. Сведение мышления к словесной эквилибристике — а она довольно распространена в обучении — конечно же, недопустимо.

Прогрессивные педагоги прошлого справедливо возражали против тотальной вербализации, присущей догматическому обучению, смысл которого был заключен в механическом заучивании словесных конструкций. Однако при этом было отождествлено дискурсивное (рассуждающее) мышление с мышлением теоретическим, говорение — с пониманием, рассуждение — с размышлением. Отсюда ясно, почему в различных подходах к активизации обучения фактически отсутствует звено усвоения **теоретических знаний и обобщенных способов действий**. Но, как мы попытались показать выше, творческое мышление — даже в своем действию-практическом и наглядно-образном вариантах — всегда хотя бы в минимальной

степени теоретично, ибо содержит в себе момент постижения существенных, закономерных свойств объекта. И согласитесь: схватывать суть дела в понятии (это основная характеристика теоретического, творческого мышления) и облекать ее в словесно-знаковую форму — процедуры взаимосвязанные, но не тождественные. Кроме того, в слове могут фиксироваться и несущественные, случайные признаки вещей. Эмпирическое мышление, отображающее именно такие признаки, не менее «словесно», нежели теоретическое.

Как бы там ни было, но в русле идей активного обучения во главу угла была поставлена задача развития утилитарно-эмпирического мышления. Я. А. Коменский, а вслед за ним и И.Г. Песталоцци прямо связывали активность учения с введением в обучение принципа наглядности. Естественно, против необходимости развивать чувственные составляющие познавательной деятельности возражать нет смысла. Однако в своей классической формулировке (исходящей от Я. А. Коменского и его последователей) принцип наглядности был нацелен на культивирование того типа мышления, которое «носит классифицирующий, каталогизирующий характер и обеспечивает ориентацию человека в системе уже накопленных сведений о внешних особенностях предметов... Такая ориентация совершенно необходима в «четыре стенах дома», при выполнении стереотипных трудовых операций, но она совершенно недостаточна как для овладения подлинным духом современной науки, так и началом творческого, содержательно-активного отношения к действительности...»²⁸. В таком виде принцип наглядности не только не обеспечивает активного учения и формирования в нем начатков творческого мышления, но и препятствует этому.

В конце прошлого — начале нынешнего века в европейской педагогике начал разрабатываться исследовательский метод обучения. Этот метод нашел дальнейшее теоретико-экспериментальное обоснование и в отечественной педагогике 20-х гг.²⁹. На его основе строился целый ряд новых подходов к обучению: «лабораторно-эвристический метод» (Ф. А. Винтергальтер), «опытно-исследовательский метод» (А.Я. Герд), «эвристический метод» (Армстронг) «естественнонаучный метод» (А. П. Пинкевич) «метод проектов» Килпатрика, дальтонплан и т. д. Исследовательский метод применяли — преимущественно в преподавании предметов естественнонаучного цикла — многие известные советские педагоги и методисты В. В. Половцев, Б. Б. Райков, С. Т. Шацкий, К. П. Ягодовский. Сущность его состоит в построении таких технологий обучения при которых учащийся становился в позицию открывателя новых знаний. Однако основной упор делался опять таки на развитие навыков эмпирического мышления в ходе практических занятий Исследовательский метод почти не касался преподавания теории изучаемого предмета. Надо сказать, что и теперь некоторые педагоги считают нецелесообразным проблемное выведение базовых основополагающих понятий допуская вместе с тем проблемное усвоение частных знаний умений и навыков.

Третья особенность идей активизации обучения заключается в том что их сторонники уделяли главное внимание **внешней стимуляции** познавательной активности. Это достигалось путем постановки новых вопросов демонстрации неожиданных эмпирических фактов и т.п. Самое важное тут — поставить учащегося в ситуацию затруднения, озадачить его, вызвать познавательный интерес «Все искусство воспитания и образования есть не более и не менее как искусство возбуждения» (А. Дистервер). Но вот интерес вызван, а дальше что? А дальше учащийся ввергался в стихию полностью самостоятельного, не контролируемого педагогом поиска (ведь любой контроль воспринимался как возврат на позиции авторитарно-догматического обучения). Примечательно, что в трудах представителей «активизаторского» течения в педагогике (за исключением отдельных методических работ) мы не найдем описания конкретных способов организации деятельности учащихся по разрешению проблем-

28 Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ. — М., 1974. — С.4.

29 Подробнее об этом см.: Махмутов М.И. Проблемное обучение. — С.239—241.

ных ситуаций. Это прямо вытекало из основной установки сторонников активизация — создать условия для раскрытия природных дарований при минимальном вмешательстве педагога в процесс их спонтанного саморазвертывания.

В рамках идей активизации отсутствовал целостный теоретико-методический подход к усвоению знаний, характерный для современной концепции проблемного обучения. Выдающиеся педагоги прошлого не оставили нам принципов разработки проблематизированной системы содержания обучения, средств управления творческой деятельностью учащихся, описания качественных особенностей учебных проблем. Тем не менее в их опубликованном наследии мы можем обнаружить ряд блестящих высказываний о необходимости развития творческого мышления, например: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к «им приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью... То, чего человек не приобрел путем своей самостоятельности, — не его» (А. Дистервег); «Плохой учитель преподносит истину, хороший — учит ее находить» (он же); «Изучать науку — не значит только приобретать сведения по этой науке, но... подвергаться своеобразному умственному возбуждению, сообщаемому данной наукой» (П.Ф. Каптерев). Каждое такое высказывание может послужить эпиграфом к любому фундаментальному труду по проблемному обучению.

Далее, элементы проблемного обучения присутствуют в некоторых дидактических системах прошлого. Но, как писал по этому поводу Т. В. Кудрявцев, «мы ведь говорим не об элементах, а о системе, стройной теории, о структуре взаимосвязанных понятий»³⁰. Это стоит учитывать тем, кто считает, что проблемное обучение — лишь хорошо забытое старое, или смешивает его с исследовательским методом.

Вместе с тем сторонниками идей активизации был сделан значительный шаг вперед они осознали необходимость разрушения основ рецептивно-догматической системы обучения и построения теории и практики обучения принципиально нового типа, в ряде случаев обозначив его пути (А. Дистервег). Однако идеи активизации, как справедливо указывает М.И.Махмутов, не обладали развитой философско-психологической базой, чем сдерживалось их продуктивное развитие. Добавим к этому, что в педагогическом сознании не получило должного резонанса солидное философско-диалектическое обоснование активного обучения, представленное в трудах Г. Гегеля и Ф. Фребеля.

Непростой оказалась история практического внедрения идей активизации. Они не смогли прижиться на почве рутинного школьного образования, которое сохраняло свою общую догматическую ориентацию и в эпоху А. Дистервега, и в эпоху Дж. Дьюи.

СУЩНОСТЬ

Настала пора поговорить о психолого-педагогической сущности проблемного обучения (хотя связанные с нею вопросы уже обсуждались нами выше). Для этой цели необходимо по меньшей мере, во-первых, проанализировать содержание основных понятий теории проблемного обучения, во-вторых — определить его статус как системы развивающего обучения.

Дабы сразу настроить читателя на определенную волну, кратко прокомментируем некоторые определения проблемного обучения, которые имеются в психолого-педагогической литературе.

Так, В. Оконь понимает под проблемным обучением «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем (постепенно

³⁰ Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение — понятие и содержание. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы // Вестник высшей школы. — 1984. — №4. — С.28.

к этому приобщаются сами ученики), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний»³¹ Тем самым видный польский дидакт ограничивается лишь описанием процессуальной стороны этого типа обучения, оставляя в тени его дидактический статус и целевую направленность, то, решению каких задач оно призвано служить. Разумеется, любая дефиниция (определение), по словам Ф. Энгельса, всегда односторонняя и бедна. Но суть дела она должна схватывать.

И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин, зачинатели проблемного обучения в нашей стране, усматривают его своеобразие «в том, что учащиеся систематически включаются учителем в процесс поиска доказательного решения новых для них проблем, благодаря чему они научаются самостоятельно добывать знания, применять ранее усвоенные и овладевают опытом творческой деятельности»³². Указание на эффект проблемного обучения (самостоятельное приобретение знаний, применение ранее усвоенных, овладение опытом творческой деятельности) является наиболее ценным в приведенном определении. Однако его авторы акцентируют свое внимание на моменте «включения» учащегося в процесс решения проблемы, то есть на активизации его познавательной деятельности, к чему проблемное обучение, конечно, не сводится.

А вот довольно пространное определение проблемного обучения, которое дает М.И. Махмутов: **«Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование коммунистического мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций. Проблемное обучение мы считаем ведущим элементом современной системы развивающего обучения, включающей содержание учебных курсов, разные типы обучения и способы организации учебно-воспитательного процесса в советской школе»**³³

Со стремлением автора «объять необъятное» (что вполне понятно — многие дефиниции проблемного обучения страдают крайней однобокостью) связаны как достоинства, так и недостатки сформулированного им определения. В нем справедливо отмечается, что проблемное обучение представляет собой тип развивающего обучения, который включает в себя систему дидактических методов, построенных на основе принципа проблемности. Бесспорно и то, что в проблемном обучении происходит развитие творческих способностей учащихся в процессе усвоения ими научных понятий и способов деятельности. Вместе с тем определение М. И. Махмутова перегружено ссылками на **неспецифические** для проблемного обучения особенности. Это, например, формирование коммунистического мировоззрения или устойчивых мотивов учения (устойчивые мотивы учения могут быть и у самых закоренелых зубрил — дело ведь не в устойчивости, а в качественном содержании этих мотивов). И, наконец, автор провозглашает проблемное обучение **элементом** современной системы развивающего обучения, в то же время справедливо характеризуя его как самостоятельную дидактическую систему (глава монографии М. И. Махмутова, в которой содержится рассматриваемое определение, так и называется: «Проблемное обучение как дидактическая система»).

Конечно, критиковать готовые дефиниции, к тому же вырванные из общего контекста

31 Оконь В. Основы проблемного обучения. — М., 1968. — С.68.

32 Дидактика средней школы. — М., 1975. — С.174.

33 Махмутов М.И. Проблемное обучение. — С.257.

изложения, не так уж трудно. Поэтому мы, также рискуя попасть под огонь критики, попробуем дать собственное толкование сущности проблемного обучения, опираясь при этом на опыт вышеупомянутых авторов.

С нашей точки зрения, проблемное обучение — это 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.

Традиционное и проблемное обучение резко отличаются друг от друга по схемам их построения. Схема традиционного, информативного обучения: сообщение «готовых» знаний учителем и их усвоение учащимися путем копирования способов действий, тренаж этих способов в стереотипных ситуациях и упражнения в выполнении учебных заданий с использованием усвоенных знаний, где они окончательно и жестко закрепляются. 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.

Понятийный аппарат

Теория проблемного обучения, как всякая научная теория, имеет свой собственный понятийный аппарат, который детально разработан в исследованиях Т. В. Кудрявцева, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, В. Оконя и других ученых. В их работах был выделен ряд основных понятий этой теории: проблемная ситуация, учебная проблема, проблемная задача, проблемный вопрос, способ разрешения проблемной ситуации, уровень проблемного обучения, где концентрированно выражены общие принципы функционирования системы проблемного обучения. Поэтому анализ содержания основных понятий теории предпринят здесь не ради уточнения терминов, а имеет прямое отношение к проектированию конкретных технологий проблемного обучения.

Концептуальный аппарат теории — не простой набор рядоположных друг другу понятий. Единственный логически оправданный путь построения научной теории начинается с определения **исходного понятия**, абстрактной «клеточки», из которой далее должен быть выделен весь ансамбль понятий.

В обсуждении вопроса об исходном понятии теории проблемного обучения у разных авторов мы встречаем различные мнения. Это во многом объясняется тем, что ее понятийный аппарат разрабатывался и разрабатывается как психологами, так и педагогами, рассматривающими эту «клеточку» сквозь призму специфического предмета своей науки. Например, если педагоги закрепляли статус «клеточки» за понятием «принцип проблемности в обучении» (М. И. Махмутов), то психологи — за понятиями «проблемная ситуация» и «способ разрешения проблемной ситуации» (Т. В. Кудрявцев). Однако теория проблемного обучения с самого начала возникла, развивалась и существует по сей день как единая психолого-педагогическая концепция. Следовательно, ее исходное понятие должно с необходимостью сочетать в себе психологическое и педагогическое содержание.

С нашей точки зрения, указанному требованию отвечает понятие **учебно-проблемной задачи**, или **учебной проблемы**. (Мы используем эти понятия как синонимы, хотя М. И. Махмутов и некоторые другие специалисты проводят разграничение между ними.)

Проблемная задача является единицей содержания проблемного обучения, а само это содержание — системой проблемных задач. Еще в 1967 году М. Н. Скаткин поставил вопрос о том, «как «запрограммировать» в учебном предмете деятельную сторону его содержания, направленную на подготовку людей, способных к творческой деятельности...»³⁴. Им же был намечен и общий путь решения. «Поскольку любая творческая деятельность состоит из решения ряда познавательных и практических задач, для каждого учебного предмета и каждого класса надо указать типы задач, которые должны уметь решать учащиеся, степень их сложности»³⁵. Таким образом, предлагался совершенно новый способ построения учебных программ, содержания обучения.

Год спустя вышла в свет книжка И. Я. Лернера³⁶, в которой был представлен оригинальный подход к проблематизации содержания школьного курса истории, а также конкретная система (а не отдельные примеры!) познавательных задач применительно к преподаванию этого курса в пятом-шестом классах. Примерно в это же время коллектив ученых, методистов и преподавателей под руководством Т.В.Кудрявцева приступает к разработке проблематизированного содержания обучения ряду дисциплин в профессионально-технических училищах³⁷. Интенсивный поиск способов «насыщения» содержания обучения разными типами проблемных задач развернулся в конце 60-х — начале 70-х годов в школах Татарии³⁸. Аналогичная работа шла в последующие годы на материале обучения в детском саду³⁹, средней школе⁴⁰, профессионально-техническом училище⁴¹, вузе⁴².

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 представим себе такую ситуацию. Допустим, мы сконструировали систему содержания обучения, способную дать определенный развивающий эффект по отношению к мышлению учащихся. Однако используемые нами способы трансляции этого содержания учащимся и его усвоения ими то есть методы обучения, снижают развивающий эффект до минимума. В этом случае у нас

34 Скаткин М. Н. Что надо знать о проблемах современной дидактики // Приложение к журналу «Народное образование». — 1967 — № 1 — С. 14.

35 Там же.

36 Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении истории.— М., 1968.

37 См. Пути активизации профессионально-технического обучения. — М., 1966; О проблемном обучении. — Вып. 1. — М., 1967; Вып. 2. — М., 1969; Вып. 3. — М., 1974.

38 См.: Проблемное обучение в школах Татарии. — Вып 1. — Казань, 1972; Вып. 2. — Казань, 1973.

39 См.: Давидчук А. Н. Конструктивное творчество дошкольников. — М., 1973; Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. — М., 1980

40 См.: Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. — М., 1983; Бим-Бад Б. М., Стрельцова Е. А. Познавательные задачи по литературе: (IV класс). — М., 1971; Соседова Е. И. Познавательные задачи по обществоведению.—Алма-Ата, 1979; Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. — М, 1982; Малафеев Р. И. Проблемное обучение физике в средней школе. — М., 1980; Иванова Л. А. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении физики. — М., 1983.

41 См.: Гольдин И. И. Проблемное обучение в профессионально-технических училищах. — М., 1979.

42 См.: Вергасов В. М. Проблемное обучение в высшей школе. — Киев, 1977; Штейнмец А. Э. Пособие для самостоятельной работы по общей психологии. — Смоленск, 1986; Скосарев Ю. П., Звягинцев Н. Ф., Новиков В.В. Методические указания по применению проблемных задач в подготовке студентов медицинского вуза. — М., 1984; Горская Л. В., Путляева Л. В. Преподавание специальных дисциплин в вузах связи методами проблемного обучения. — М., 1982; Из опыта проблемного обучения в вузах. — М., 1982; Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач.— Смоленск, 1983.

есть выход — мы можем усовершенствовать существующие методы как го перестроить их, наконец, заменить на другие. Но если содержание обучения изначально лишено развивающей направленности, нам не поможет ни один пусть самый мудрый, дидактический метод.

Читатель может возразить. Если взять, к примеру, школьный курс литературы, то в его-то содержание вошла по большей части классика — А. С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф. М. Достоевский. И тем не менее общепризнано что именно школьное преподавание литературы отбивает у многих охоту читать классиков на всю оставшуюся жизнь. Разве не методы обучения тому виной? Да, и методы — тоже. Но не только потому что нас с вами заставляли механически заучивать «Скажи ка, дядя, ведь недаром», иные из нас оказались начисто отсеченными от культуры. Суть дела в том что литературная классика проецировалась в содержание обучения уже в дидактически адаптированном виде. Ясно что дидактическая адаптация — необходимое условие проекции науки и культуры в плоскость содержания образования. Но только делать это можно по-разному — либо адекватно объективной логике становления изучаемого предмета и развитию сознания учащихся, либо неадекватно этим задачам. С мировой классикой школа знакомила своих питомцев в извращенно-препарированной форме, отраженной в программе, учебнике, в интерпретации учителя. Все содержание школьного курса литературы отливало в своды готовых схематизмов, формул «классовых оценок» и сентенций. Так препарировались «проводниками культуры» — методистами, авторами учебников и учителями — чувства Татьяны Лариной и метания Родиона Раскольникова.

Подводя итог сказанному, мы считаем уместным привести следующую мысль К. Маркса: «Предмет искусства — то же самое происходит со всяким другим продуктом — создает публику, понимающую искусство и способную наслаждаться красотой. Производство создает поэтому не только предмет для субъекта, но также и субъект для предмета»⁴³. И вот — злая ирония! — К. Маркса постигла та же участь, что и «дидактически препарированных» А.С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и Ф. М. Достоевского. Вчера апологеты казарменного социализма выхолостили из теории К. Маркса всё ее глубинное, внутренне проблематизированное содержание, превратив его в унылое скопище догматов. А сегодня с этой карикатурой на марксизм самозабвенно воюют целые орды «интеллектуальных проходимцев» (как их назвал Г. Гессе) от обществознания, которые даже не удосужились ознакомиться с Марксом по первоисточникам, но зато в свое время усердно конспектировали вульгаризованное изложение его идей официальными толкователями марксизма.

Вернемся, однако, к проблемному обучению. Как уже было сказано, по нашему мнению, основным источником развития творческих способностей в обучении выступает его проблемно представленное содержание. Проблемная задача является **объективным** образованием, извне противостоящим мышлению учащегося. Учебно-проблемная задача предъясняется учащемуся в качестве особой «объективной информационной системы» (Т. В. Кудрявцев) преподавателем, учебником или учебным пособием, средством наглядности, учебным компьютером. Даже в тех случаях, когда человек сам формулирует задачу, он как бы предъясняет ее самому себе, «отчуждает» ее и, начиная решать, вступает во взаимодействие с ней уже как с объектом. Учебно-проблемная задача (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 и дидактически трансформированное диалектическое противоречие предмета усвоения. При этом способ разрешения противоречия априорно учащемуся не известен.

43 Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. — Т. 46. — Ч. I. — С. 28.

Приведем пример простейшей проблемной задачи из работы М. И. Махмутова.

Учитель записал до начала урока на доске: $2+5\cdot3=21$ и $2+5\cdot3=17$ и закрыл запись занавеской. В этой задаче уже заложено объективное противоречие — между формой и содержанием (между знаками, выражающими два одинаковых действия, но два различных результата), между причиной и следствием, между данным и требованием (дано решение, требуется найти причину различия в результатах решения). Это объективное противоречие познания, отображенное в абстрактной математической форме и уже разрешенное в науке путем введения понятия «скобки» (тогда как учащиеся еще не знают правила очередности арифметических действий различной ступени). Противоречие самого понятия «скобки» как противоречие внутренних отношений задачи находится как бы в скрытом виде, внешне проявляясь в противоречии между ее данными и требованием. Именно это внутреннее противоречие объекта должно быть заострено так, чтобы оно воспринималось учащимися как две стороны одного понятия, как логическое противоречие.

Учитель раздвигает занавески, и учащиеся читают запись. Она вызывает их удивление. Когда они сопоставляют условия и результаты решения обоих примеров, то обнаруживают противоречие между ранее усвоенными правилами решения и новым фактом, к которому неприменимы эти правила. В их сознании возникает проблемная ситуация. Для учащихся данная задача проблемна, поскольку они не знают способа ее решения.

Механизм разрешения противоречия, 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». Это искомое «третье» и есть понятие «скобки». Учащимся это искомое пока неизвестно, но они уже знают, что оно должно одновременно подводиться и под характеристику **А**, и под характеристику **не-А**.

В разбираемом примере анализ данных может идти путем рассуждений о разной последовательности арифметических действий. Ученики сами объясняют, что в первом случае надо отдельно произвести действие $2 + 5$, а потом сумму (7) умножить на 3; во втором случае сначала умножить 5 и 3 и к произведению (15) прибавить 2. Для соблюдения именно такого порядка действий необходимо графически обозначить указанную их последовательность, то есть отделить особыми знаками $2+5$ и $5\cdot3$. Самостоятельный теоретический вывод учащихся учитель фиксирует термином «скобки», который и соответствует искомому новому понятию. В этом понятии отражен общий принцип решения задач, аналогичных рассмотренной.

Означает ли объективный характер проблемной задачи то, что это понятие вовсе или почти лишено психологического содержания? Отнюдь нет. Ведь она потому и задача, что способна озадачить учащегося. И уже в ее объективной структуре педагог сумеет спроектировать в свернутом виде условия происхождения тех мыслительных способностей учащихся, которые только предстоит сформировать в реальном учебном процессе. Больше того, в этой объективной структуре педагог сможет предметно воплотить источники специфически познавательной мотивации и эмоций учащихся, не прибегая впоследствии к побочным, не относящимся к содержанию обучения, средствам активизации (например, к приемам создания внешней «интересности» и «привлекательности» изучаемого материала, часто используемым и в традиционном обучении).

Другими словами, проблематизированное содержание обучения представляет собой, в сущности, проект развертывания творческой деятельности учащихся во всей полноте ее психологических параметров.

Следующее базовое понятие теории проблемного обучения — **проблемный вопрос**. Его содержание анализировалось в работах Т.В. Кудрявцева, М.И. Махмутова, И. Я. Лернера, Т. А. Ильиной, И. Г. Геращенко, В. В. Заботина, где мы находим

весьма неоднозначные его толкования. Проблемный вопрос, как и проблемная задача, является характеристикой объекта мышления. Но между ними есть и 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. Однако и во втором случае, по мере предварительного анализа вопроса, субъект уточняет условия его постановки, отчленяет условия от требования, то есть постепенно переформулирует вопрос в задачу.

Надо сказать, что вопросно-ответная форма обучения применялась в школе с незапамятных времен и сама по себе не способствовала развитию мышления. В практике традиционного обучения учитель задавал учащимся массу вопросов, но это были чисто репродуктивные, информационные вопросы, на которые у учащихся имелся заученный готовый ответ (например: «Сколько будет дважды два?» или «Какой город является столицей США?»).

Проблемный вопрос отличается от информационного тем, что он ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает к поиску неизвестного, нового знания.

В одних вопросах такая ориентация задается явно. Так, в ходе проведения проблемного занятия в политическом дискуссионном клубе для обсуждения предлагается вопрос: «Может ли полный хозрасчет привести первоначально к снижению заработной платы?» (пример И.Г. Геращенко). Или на уроке психологии в педагогическом училище мы ставили вопрос: «Способен ли человек, потерявший слух, воспринимать музыку?»

В других проблемных вопросах ориентация на противоречивую ситуацию задается исподволь, им присуща определенная «провокационность», способствующая вовлечению учащихся в эту ситуацию. Так, на уроке истории в шестом классе по теме «Падение Римской рабовладельческой республики учитель ставит перед учащимися вполне «безобидный» вопрос: «Почему пала Римская республика?» Из усвоенного ранее материала учащиеся знают, что рабовладельцы стремились уничтожить республику. Поэтому они без особого труда отвечают, что «удар республике нанесли рабовладельцы». Но учитель не соглашается с ними. «Это верная мысль, но не она является главной. Если я спрошу, кому в Риме принадлежало господство, то вы, не сомневаясь, скажете: рабовладельцам. Оказывается, — продолжает учитель, — те, кто господствовал в Риме, они же и разрушили республику. Как понять это противоречивое положение?» Эти рассуждения учителя вызвали недоумение и затруднение у учащихся, которое «развешал» сам учитель: «Рабовладельческую республику разрушили рабы, а рабовладельцы, напуганные революционным движением рабов, требовали скорейшего создания военной диктатуры, так как она лучше защищала их интересы от натиска рабов» (пример М. Ф. Морозова).

К числу остро проблемных относятся и так называемые вечные вопросы: «Что есть истина?», «Что есть добро?», «Что есть красота?», «Что есть человек?», ибо в них особо напряженно пульсирует дух противоречия. Развернутым сквозь века ответом на вопрос «Что есть человек?» является вся история гуманитарного знания. В древности его пытались решить, апеллируя к чисто внешним, эмпирическим признакам человеческого существа: «Человек есть двуногое без перьев». Однако тут же следовало остроумное опровержение этого ответа: «Выходит, что человек — это обшипанный петух?» Делались попытки определить природу человека и через его отдельные существенные свойства: человек — это политическое животное (Аристотель), животное, использующее знаки (Э. Кассирер), животное, созидющее орудия труда (Б. Франклин) и т. д. По-видимому, вопрос о том, что есть человек, как и другие «вечные» вопросы, останется навсегда открытым (не только по причине ограниченности тех или иных научных определений, но и в силу объективной неисчерпаемости, бесконечности человека). Вместе с тем мы считаем целесообразным

«сквозное» включение «вечных» вопросов в содержание проблемного обучения соответствующим дисциплинам на разных ступенях образования. Это может существенно повысить мировоззренческий потенциал обучения.

Вряд ли нужно специально доказывать, что проблемный вопрос учителя превращается в действенное средство развития творческого мышления учащегося лишь тогда, когда «принимается» последним как свой собственный. Еще более важное значение имеют проблемные вопросы, которые ставят сами дети. По этим вопросам можно судить не только о том, что ребенку неизвестно, но и о широте и глубине его наличных знаний (недаром же говорят: каков вопрос, таков и ответ), а отчасти — и об уровне его умственного развития.

Вспомним, как подчас дошкольники поражают нас глубиной и неожиданностью своих вопросов. «Откуда мы знаем, что все окружающее — не сон?», «Какая часть меня — действительно я?» — эти вопросы маленьких мыслителей приводит английский исследователь Г. Меттьюз, считающий возможным даже говорить о специфическом детском философствовании. Отвечая на детские вопросы взрослый должен максимально серьезно отнестись к этому непростому делу, оправдать «интеллектуальное доверие» к нему со стороны ребенка. Удовлетворяя неумную любознательность маленького человека, взрослый сам развивает у себя и творческое мышление, и фантазию. К сожалению, нередко бывает совсем наоборот. Взрослый в лучшем случае просто отмахивается от вопросов ребенка, а в худшем... Впрочем вот пример из книги К. Чуковского «От двух до пяти» Малыш спрашивает «Няня что за рай такой?» Няня отвечает «А это где яблоки, груши, апельсины, черешни» — «Понимаю рай — это компот», — «обобщает» малыш. Скажете — малость? Но ведь из таких «малостей» и складывается процесс воспитания мышления. Так что давайте будем осторожнее и тактичнее, коль скоро в наших с вами руках интеллектуальная судьба ребенка. Тем более необходимо это там, где педагог практикует в своей работе методы проблемного обучения.

Проблемные задачи и проблемные вопросы порождают в сознании учащихся **проблемные ситуации**. Это также одно из основных понятий обсуждаемой теории. Иногда проблемная ситуация рассматривается как познавательное затруднение субъекта, преодолеть которое можно лишь путем поиска новых знаний (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер). Действительно, в проблемной ситуации человек сталкивается с затруднением и необходимостью поиска способов его преодоления. Но факт затруднения — только внешнее выражение проблемной ситуации; остается неясным то какая психическая реальность стоит за этим затруднением. Качественно психологическую специфику проблемной ситуации выявляет А. В. Брушлинский. По его мнению «это довольно смутное, малоосознаваемое впечатление или переживание» как бы сигнализирующее «что-то не так», «что-то не то»⁴⁴. Эта формулировка подводит нас к тому, что проблемная ситуация есть не что иное как собое психическое состояние человека, то есть — в отличие от проблемной задачи и проблемного вопроса — явление субъективное.

Т. В. Кудрявцевым и автором этих строк было предложено понимание проблемной ситуации как сложного психического состояния, которое затрагивает как познавательную, так и мотивационно-эмоциональную сферу личности. Проблемная ситуация отражает субъективную **неопределенность** целей, условий, средств (или способов) деятельности и проявляется в познавательном затруднении человека. Нами выделено два общих типа проблемных ситуаций — первичные и вторичные⁴⁵.

Первичная проблемная ситуация возникает тогда, когда обучаемый, наталкиваясь на противоречие, еще не осознает его (по крайней мере полностью), хотя и

44 Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. — С. 38.

45 Мы не приводим здесь развернутых психолого-педагогических типологий проблемных ситуаций и способов их создания, так как они подробно рассмотрены в книжке И. А. Ильницкой «Проблемные ситуации и пути их создания на уроке» (М., 1985).

испытывает при этом недоумение, удивление, познавательный дискомфорт. Например, не владеющий способностью к логическому обобщению ученик первого класса на вопрос учителя: «Почему ты это дерево называешь дубом?» — отвечает: «Потому что у него есть ствол и ветки». Тогда учитель указывает на березу и спрашивает: «Так, по-твоему, и это дуб? Ведь здесь тоже есть ствол и ветки!» (пример К.П.Ягодного). Ребенок еще не осознает расхождение собственного суждения с фактом действительности как проявление логического противоречия между существенными и несущественными признаками предмета, между единичным и общим, однако испытывает некоторый интеллектуальный диссонанс, перерастающий в удивление.

Вторичная проблемная ситуация имеет место там, где проблема осознана и четко сформулирована, то есть субъект видит, в чем состоит противоречие. Так, проблемную ситуацию у студентов медицинского института, изучающих курс нормальной физиологии, вызвала следующая задача. Собаку привели в аудиторию и покормили мясом с целью продемонстрировать работу желудочных желез. Однако опыт не удался. Несмотря на то что мясо было съедено, из желез собаки на протяжении всей лекции» не выделилось ни капли секрета. Какова причина неудачи, если известно, что животное здорово и желудок находится в хорошем функциональном состоянии? (Задача составлена Л. А. Северьяновой.) Возникшая проблемная ситуация разрешается по уже знакомой нам из предшествующего изложения схеме анализа через синтез. Студенты должны мысленно «перенести» собаку из известного им контекста (в лабораторных условиях из желез собаки выделяется секрет) в новый (необычная для животного обстановка аудитории вызвала у него ответную реакцию напряжения, которая обусловила развитие торможения в пищеварительном центре нервной системы).

Психолого-педагогическое проектирование способов разрешения проблемной ситуации обеспечивает полноценную организацию творческой познавательной деятельности учащихся. В понятии «**способ разрешения проблемной ситуации**», которое также стоит в ряду основных в теории проблемного обучения, сконцентрирована специфика построения исследовательских и предметно-преобразующих действий учащихся по усвоению программного материала. Понятие «способ разрешения проблемной ситуации» употребляется нами как тождественное понятию «способ мыслительной (вообще — творческой) деятельности». Способ разрешения проблемной ситуации должен характеризоваться необходимой мерой обобщенности с целью его применения для решения конкретных систем задач.

Наряду с этим рассматриваемое понятие отображает особенности управления усвоением знаний в проблемном обучении. Кстати сказать, этому типу обучения нередко вменяется в вину то, что в его системе якобы отсутствует (или недостаточно представлено) звено управления усвоением знаний. При этом оппоненты обычно связывают такое управление с эмпирически-жесткой регламентацией усвоения, со своего рода «пооперационным диктантом» (по выражению Т. В.Кудрявцева). Впрочем, тут они правы — подобные формы управления и впрямь противоречат духу проблемного обучения.

Регуляция познавательной деятельности учащихся в проблемном обучении предполагает **нежесткое** управление усвоением знаний путем использования в учебном процессе **обобщенных алгоритмов**, содержащих общие принципы решения определенных классов задач (Т. В. Кудрявцев, И. И. Ракитин, В. В. Евдокимов). Эти принципы и ложатся в основу способов разрешения проблемных ситуаций. Обобщенные алгоритмы — это не алгоритмы в строгом смысле слова (то есть своды операций, прямо и безошибочно приводящих к требуемому результату); им свойственна известная «размытость», неполнота.

Как показало исследование И. И. Ракитина, учащимся необходимо давать

некоторые ориентиры, чтобы направить мысль в нужное русло. Но они не должны быть конкретными — в противном случае задача теряет свою проблемность. Надо расставить ориентиры в виде обобщенных проблемных вопросов, связанных с существенными моментами изучаемого материала. Тогда каждое конкретное действие учащийся будет строить сам, но общее направление его поиска будет нежестко задано. По мере овладения методом решения задач определенного типа объем материала между ориентирами нужно увеличивать, и в конце концов ориентиры могут быть сняты совсем. Тем самым обеспечивается переход от организации учебной деятельности к ее **самоорганизации**.

Высокий уровень сформированности у учащихся общих способов действий, раскрывающих для них условия происхождения новых фундаментальных понятий, — закономерный результат проблемного обучения. В этом пункте данная теория демонстрирует близость к другой теории развивающего обучения — теории учебной деятельности, на что справедливо указывает В. В. Давыдов⁴⁶.

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

Развивающий смысл

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

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

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

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

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

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

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

проблемного обучения, либо дидактические подходы, включающие в себя в качестве составной части элементы проблемности.

«А, — скажет иной читатель, — буквоедство все это. Хоть горшком назови, только в печь не ставь». Не скажите! По нашему мнению, совершенно неверно растворять понятие «проблемное обучение» в понятии «активизация обучения» или рассматривать первое на правах составной части второго. М. И. Махмутов вообще ставит вопрос альтернативно: «Активизация или проблемное обучение?»⁴⁷. Нам больше импонирует другая точка зрения: «Особенность современного этапа в развитии теории проблемного обучения заключается в том, что проблемное обучение не сводится лишь к активизации усвоения путем постановки перед учащимися проблем... Современные... знания психологии мышления позволяют не только ставить перед учащимися проблемы, но и создавать условия, служащие для управления их решением»⁴⁸. Следовательно, не активизация обучения вбирает в себя проблемное обучение, а проблемное обучение содержит в себе активизацию как необходимый этап, момент побуждения творческой активности.

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

Типичным примером активизирующего (но не развивающего в собственном смысле слова) влияния на творческие способности является гипноз⁴⁹. Так, в одном эксперименте испытуемому предлагается сыграть три шахматные партии с экс-чемпионом мира гроссмейстером М. Талем. Испытуемый проигрывает. Но вот гипнолог внушает ему образ легендарного шахматиста Поля Морфи. Испытуемый играет еще три партии. И на этот раз победа осталась за Талем. Однако оценка игры маститым шахматистом была следующей: «До гипноза я играл с человеком, едва передвигавшим фигуры. В состоянии гипноза передо мной сидел совсем другой человек, экспансивный, энергичный, смелый, который играл на два разряда лучше». Стало быть, в процессе гипноза гипнолог каким-то образом (пока мы не знаем — каким) актуализировал и активизировал когда-то (когда — нам тоже неизвестно) сформировавшиеся способности.

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

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

Активизирующий, а не развивающий характер носят и такие методики творческого тренинга, как «мозговой штурм», «синектика» и другие способы расшатывания

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

48 Кудрявцев Т. В., Матюшкин А. М. Предисловие // Проблемное и программированное обучение — М., 1973. — С. 6—7.

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

интеллектуальных стереотипов, нейтрализации психологической инерции действия. Эти методики и способы создают внешние условия для проявления сложившихся творческих способностей («атмосферу творчества»), но фактически не направляют изнутри процесс становления данных способностей как **психических новообразований**.

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

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

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

Как видим, способ организации учебной деятельности, при котором учащийся оказывается в позиции «открывателя» новых знаний, не универсален, хотя почему-то к нему нередко склонны сводить все проблемное обучение. На деле это лишь один из его уровней, а именно высший. На этом уровне складываются условия для максимального раскрытия и развития творческих способностей. Например, по данным В. А. Крутецкого, не которые учащиеся в процессе самостоятельной поисковой деятельности «открывали» для себя почти весь курс геометрии.

ПЕРСПЕКТИВЫ

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

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

Главный и всеобщий критерий «развитости» образования — степень его соответствия логике саморазвития общечеловеческой культуры. Ведь образование и

есть общественно организованная форма усвоения культуры подрастающими поколениями, в ходе которого закладываются начала личности и индивидуальности человека. Выше мы отмечали что культура является источником развития человека в силу своей внутренней проблематизированности. Поэтому будущее образования находится в тесной связи с перспективами проблемного обучения.

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

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

Решение задач — отнюдь не прерогатива мышления. В исследованиях Н. А. Бернштейна и А. В. Запорожца выявлен тот факт, что процесс формирования обыкновенного моторного действия (например, движения руки) включает в себя решение специфической моторной задачи, преодоление препятствия, свободное волеизъявление человека. Это отличает живое (по выражению Н. А. Бернштейна) движение от движения механического. Построению ребенком чувственного образа объекта предшествует развернутая ориентировочно-исследовательская деятельность в ситуации неопределенности (А. Н. Леонтьев, В.П.Зинченко). Специфически человеческие формы запоминания возникают в условиях решения проблемных задач (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко). Творческое происхождение присуще почти всем психическим функциям человека⁵⁰. Даже «характер, — пишет К.Дункер, — поскольку он образуется в жизни и через жизнь, есть нечто вроде типа решения задач»⁵¹.

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

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

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

Со всем этим не может не считаться практика развивающего обучения. Это вызывает

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

51 Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. — М., 1965 — С. 167.

необходимость применения принципа проблемности в целях не только развития мышления в процессе усвоения новых знаний, но и формирования «живых» движений на уроках физической культуры, отдельных сенсомоторных навыков при обучении труду и т. д.

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

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

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

Под избранным углом зрения весьма актуальной представляется нам задача **коренной проблематизации содержания образования** (в самом широком смысле слова) на всех его ступенях. Поясним это на примере дошкольного воспитания, что наиболее близко автору по роду его профессиональных занятий.

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

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

«Так что же, — скажет читатель, — вы ратуете за тотальную проблематизацию всего образования?» Да, в общем и целом — так. «Но ведь основатели проблемного обучения всегда выступали против его абсолютизации, постоянно подчеркивая, что оно имеет свои границы: какие-то знания нужно усваивать проблемно, какие-то непоблемно».

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

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

Усвоение проблематизированного содержания культуры нельзя свести к процессам информационного обмена, а проблемное обучение — к решению учащимися тех или иных проблемных задач. Проблемному обучению присущи специфические формы совместной деятельности и общения учащегося с учителем и соучениками.

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

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

Первый тип совместной деятельности построен на инструктивно-исполнительских началах. Взрослый предстает перед ребенком как вполне законченный носитель социально заданной суммы знаний, умений и навыков, которую ребенок должен усвоить путем копирования и подражания при скрупулезном контроле. Взрослый (тут он — метр, классная дама и мировой судья в одном лице) знает всю программу деятельности наперед и стремится предупредить возможные отклонения от нее. В идеале действия ребенка должны быть полностью идентичны культурным образцам, но именно в том виде, в каком они представлены в деятельности и сознании данного взрослого («делай как я»). Зона ближайшего и более отдаленного развития ребенка (ученика) в процессе усвоения им культурно заданного содержания оказывается ограниченной пределами локального опыта авторитарного взрослого, взявшего на себя ответственную функцию полноценного представления культуры для ребенка. Но для ребенка смотреть на мир глазами взрослого еще не значит смотреть на него глазами всего человечества — для этого сам взрослый должен быть достаточно культурен. Бескультурье взрослого здесь сказывается в том, что он, действуя от имени и по поручению Культуры (а на самом деле — с позиций своих субъективных представлений о ней), выхолащивает из нее проблемность. Поэтому культура усваивается ребенком в неадекватном, усеченном и отчужденном виде.

Этот тип совместной деятельности препятствует формированию творческих способностей. Он носит предельно дегуманистичный характер. В границах его нет места

общению ребенка со взрослым; между ними не устанавливается общность, а скорее происходит «подравнивание» ребенка под взрослого.

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

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

Следует отметить, что этот тип совместной деятельности иногда приписывают Сократу и его собеседникам-ученикам и усматривают в нем принцип построения знаменитой сократической беседы. Согласно расхожей версии Сократ-де лукавил: уже обладая готовой истиной, он лишь в ненавязчивой вопросно-ответной форме подталкивал своих собеседников к ней. Однако античный мудрец не имитировал состояния озадаченности. Он, смотревший на мир и человека в нем глазами философа, а не жреца, действительно не знал истины, хотя и был ближе к ней, чем его собеседники. Сократ не просто подтягивал сознание своих собеседников до уровня собственного мировоззрения⁵², а непосредственно в процессе эвристически напряженного диалога проектировал и строил их сознание в направлении его адекватности исторически выстраданным мировоззренческим нормам. Через это «проектирование» и «строительство» он одновременно познавал и исследовал диалектику человеческой души. Сократ потому и выразил кредо свое и своих учеников в лаконичной фразе: «Исследуем!»

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

Третий тип совместной деятельности — а именно он специфичен для проблемного обучения — принципиально отличается от первых двух. Содержание обучения и воспитания, педагогические принципы, методы и методические приемы задают лишь очень приблизительные ориентиры деятельности учителя, которая направлена на формирование у каждого ученика зафиксированных в культуре всеобщих человеческих способностей. Совместно строящийся взрослым и ребенком способ воспроизведения этих способностей в индивидуальных и неповторимых формах деятельности ребенка всегда является **особенным**. И уже в силу своей особенности этот способ не может быть предзадан и запрограммирован. Он всегда изначально неизвестен и взрослому и ребенку. Иными словами, в такой совместной деятельности ребенок и взрослый обретают общее искомое — сам **способ ее организации**.

Поэтому нам трудно согласиться с позицией С. Ю. Курганова — автора интересной книги по проблемам учебного диалога (которую мы всем настоятельно советуем прочесть),

⁵² Об этом очень точно сказал Г. Гегель: «...для него (Сократа. — В. К.) дело было не в том, чтобы создать себе, для своей личной охраны, небольшой корпус телохранителей, одетых в униформы, делающих одинаковые артикулы, произносящих одинаковые лозунги, которые все вместе обладали бы одним духом и в таком случае всегда носили бы его имя...» (Гегель Г. Работы разных лет. — Т. 1. — М., 1970. — С. 84).

противопоставляющего этот диалог проблемному обучению. Он, в частности, пишет: «В проблемном обучении учащийся «до некоторой степени сам открывает нечто новое (конечно, новое для него, но не для других)» (здесь автор приводит формулировку А. В. Брушлинского. — В. К.). То, что для ребенка составляет проблему, для учителя — пройденный наукой этап, лишь еще раз воспроизведенный на уроке. На наших уроках-диалогах спор учителя и детей часто выходил за грань известного и неизвестного — не только ребенку, но и взрослому»⁵³. Конечно, «горизонты» проблемности у учителя и учащегося в проблемном обучении разные: если для учащегося неизвестным выступает **принцип решения** поставленной задачи, то для учителя — **конкретные пути его поиска** учащимся.

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

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

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

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

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

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

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

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