

УДК 37.02

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ТЕОРИИ ЗАДАЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ

Ильевич Т.П.

*ГОУ ВПО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», Тирасполь,
e-mail: astra7107@rambler.ru*

В статье рассматриваются методологические противоречия в области изучения феномена «познавательная задача», развитие которого во многом определяет возможности и перспективы использования задачного подхода в современной дидактике. Анализ многочисленных исследований показывает сложность и многомерность теории задачного обучения, технологии которой ориентированы на эффективную реализацию образовательных стандартов нового поколения. Интегрированные направления исследований в педагогической науке, обосновывающие теорию и технологию задачной организации обучения, опираются на работы в области нейрофизиологии, кибернетики, педагогической психологии («мыследеятельностная педагогика», конструктивная дидактика, дидактическая инженерия), что свидетельствует об эволюции дидактического концепта «учебная задача». Тенденции развития технологий задачного обучения в западной дидактике пересекаются с проблемным полем российской дидактики, в теории и практике которой возникает серия синонимичных понятий: проблемная, эвристическая, межпредметная, ситуационная задача, практико-ориентированное, компетентностно-ориентированное задание. Можно утверждать, что в современной дидактике сложились методологические противоречия между типологией и видологией познавательных задач, личностно-ориентированным и компетентностно-ориентированным задачным обучением, а также особенностями моделирования репродуктивного и продуктивного задачного конструкта в образовательной деятельности.

Ключевые слова: учебная задача, познавательная задача, проблемная задача, компетентностно-ориентированное задание, задачная технология, задачный конструкт

CATEGORIAL APPARATUS OF THE THEORY OF TASK TRAINING IN MODERN DIDACTICS: METHODOLOGICAL CONTRADICTIONS

Ilevich T.P.

Shevchenko State University of Pridnestrovie, Tiraspol, e-mail: astra7107@rambler.ru

The article deals with methodological contradictions in the field of studying the phenomenon of the «cognitive task», the development of which largely determines the possibilities and prospects for using the problem approach in modern didactics. The analysis of numerous studies shows the complexity and multidimensionality of the theory of task-based learning, the technologies of which are oriented toward the effective implementation of educational standards of a new generation. The integrated directions of research in pedagogical science, which justify the theory and technology of the task organization of training, are based on the work in the field of neurophysiology, cybernetics, pedagogical psychology («thought-activity pedagogy», constructive didactics, didactic engineering), which testifies to the evolution of the didactic concept «educational task». The tendencies in the development of technologies of problem-based learning in Western didactics are suppressed with the problem field of Russian didactics, in the theory and practice of which a series of synonymous concepts arise: a problematic, heuristic, inter-subject, situational tasks, a practice-oriented, competence-oriented tasks. It can be argued that in modern didactics there have been methodological contradictions between typology and theology of cognitive tasks, personality-oriented and competence-oriented task learning, as well as the features of modeling the reproductive and productive task construct in educational activities.

Keywords: educational task, cognitive task, problem task, competence-oriented task, task technology, task construct

Во второй половине XX века с развитием мирового педагогического опыта в области изучения и использования дидактических единиц содержания обучения обозначились методологические ориентиры в разработке понятийного аппарата задачной теории обучения. Задачная организация обучения как дидактическое явление рассматривалась в психолого-педагогических исследованиях Г.А. Балла, Б. Блума, А.В. Брушлинского, П.Я. Гальперина, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, Д. Пойа и др. Значимость задачного подхода в обучении подчеркивается также А.И. Уманом и М.А. Федоро-

вой, которые отмечают, что учебная задача в форме учебного задания является сложным системным явлением, обеспечивающим переход от внешней (дидактической) стороны обучения к внутренней (личностной), тем самым пополняя индивидуально-личностный опыт обучаемого [1].

В ряде дидактических исследований выделилось несколько направлений развития методологии задачного обучения: таксономийный подход к разработке учебных задач (Б. Блум, П.Я. Гальперин, Д. Голоушова, Н.А. Глузман, М.В. Кларин, В.И. Ляудис, Д. Толлингерова, И.П. Пу-

нин, Н.С. Фролова), проблемно-задачное обучение (В.А. Андреев, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Б. Эльконин), компетентностно-ориентированное моделирование дидактических единиц (Г.Д. Алексеева, Л.А. Алькова, Е.В. Быстрицкая, Э.Ф. Зеер, И.А. Котова, Т.Е. Матвеева, О.В. Реутова, О.А. Сорокина, А.В. Хуторской и др.).

Целью исследования было изучение категории «учебная задача» в современной дидактике, осмысление и анализ ее производных как противоречивой системы дидактических понятий, включенных в организационную структуру различных образовательных технологий.

В последнее десятилетие в работах западных исследователей (М. Биджет, А. Брутон, Д.Б. Уилсон, Г. Крукс, Дж. Мерфи, М. Робертсон, В. Томлинсон, Р. Эллис и др.) теория и практика задачной организации процесса обучения опирается на опыт применения лингвистических конструктов и использование обучающей технологии «нетрадиционных заданий без предварительного объяснения» (Task Based Learning and Teaching). В целом категория «учебное задание» (Learning Task) имеет множество трактовок, суть которых сводится к деятельности по достижению учебной цели, оснащенной актуальной информацией и инструментальными установками действий обучаемых, а также условиями обратной связи (Feed-back). Однако неоднозначность понятия познавательной задачи в ряде случаев определяется использованием технических и информационных ресурсов. Так, А. Шихаде и К. Комб отмечают, что информатизация современного образования побуждает использовать комплекс «новых» познавательных заданий в соответствии с формами обучения: модульное тестирование; долгосрочные учебные интернет-проекты; онлайн-тестирование с последующей комплексной оценкой результата и пр. Кроме того, анализ ряда зарубежных работ (Р. Эллис, Х. Чжао) показывает, что чаще используются не отдельные задания, а «задачный конструкт», рассматриваемый как система познавательных заданий, спроектированных на основе психолого-педагогических, дидактических, культурно-образовательных, социально-коммуникативных и информационно-технологических параметров учебного процесса [2].

В российской дидактике задачный подход сложился в результате интеграции исследований познавательных процессов личности обучаемого в области нейрофизиологии, кибернетики, педагогической психологии, частных методик, а в последнее

время – благодаря инновационным направлениям педагогики (мыследеятельностная педагогика М.В. Кларина, конструктивная педагогика В.А. Трайнева, дидактическая инженерия Н.К. Нуриева, «смыслодидактика» И.В. Абакумовой и др.).

В работах И.Р. Федоровой подробно рассмотрены историко-педагогические аспекты становления и развития теории учебных задач, выделены ее этапы и предпосылки категоризации основных дидактических концептов. Автор указывает, что понятие «учебная задача» было предложено Д.Б. Элькониним и стало использоваться в дидактике в 1960-х гг. как способ структурирования познавательной деятельности обучаемых и дидактический элемент развивающих технологий обучения. Дидактический концепт «учебная задача» также прошел этапы категориальной эволюции, преобразовавшись в систему типологий познавательных заданий (таксономийный подход), являясь при этом многофункциональным компонентом обучающей, учебной, творческой и управленческой деятельности в образовании [3].

Сегодня теория задачного обучения вышла за рамки обычных представлений о методическом применении в дидактике категории «задача». Так, обосновывая методологию и методику мыследеятельностной педагогики, М.В. Кларин в качестве инновационного видения предлагает новый образовательный подход – технологию метапредмета «Задача». Смысловое значение данной технологии заключается в самостоятельном поиске обучаемыми способов решения учебного задания на основе процессов «понимания, моделирования, выдвижения и реализации способа решения» любой учебно-познавательной задачи. Автор указывает, что базовые методические основания метапредмета «Задача» уже разработаны в рамках развивающего обучения на основе категории «учебная задача», при этом также могут быть заимствованы принципы и структура практического инструментария технологии проблемного обучения. В мыследеятельностной педагогике также вводится новый тип учебного задания – «учебная задача предельного типа», примером которой может служить «задача-инструкция», «проектная задача», «задание на построение невозможных миров» и пр. [4].

Именно по причине разнообразия методических подходов и психолого-педагогических обоснований, по мнению М.Р. Кудяева, М.Б. Богус и М.К. Кятовой, познавательная задача «как терминологическая единица дидактики и психологии» не

может сегодня получить четкого понятийного концепта. При этом авторы пытаются привести несколько трактовок дефиниции «познавательная задача», рассматривая ее как: систему, состоящую из обязательных компонентов (предмет задачи, требования задачи); особый вид задания, предлагаемого учащимся на основе определенного способа подачи; побуждение на основании некоторых данных и пр. Авторы рассматривают также несколько подходов к классификации познавательных задач, разделяя их на типы в соответствии: с этапами познавательного процесса; с видами познавательной деятельности обучаемых, а также выделяя свою типологию творческих задач (поисковые, проблемные, задачи на сенсорной и рациональной основе) [5].

Вместе с тем И.А. Ларионова рассматривает познавательную задачу через призму технологии решения учебных заданий, что позволяет автору определять ее как «совокупность образной, вербальной и аналитической информации, отражающей конкретный процесс, установление причин, хода или результата» познавательных усилий, значимых для обучаемого. При этом автор подчеркивает, что учебная задача позволяет человеку «вживаться» в проблемное познавательное пространство, способствуя субъективному открытию новых обобщенных знаний (теоретических и практических), что также является прерогативой проблемного обучения. В целом автор отмечает, что традиционные представления о задачах и задачном обучении содержат терминологическую путаницу и препятствуют профессиональному подходу к системному использованию преподавателями заданий задачного класса [6].

В связи с этим рассмотрим разновидности и производные категории «учебная задача», используемые для описания вариантов познавательных заданий, а также попытаемся уточнить сущностные характеристики современной интерпретации данной категории. Наиболее часто встречаемые в методологических и методических работах синонимичные варианты учебных задач следующие: проблемно-развивающая задача, межпредметная задача, ситуационная задача, практико-ориентированное задание, компетентностно-ориентированное задание и пр.

Задачный подход, обозначенный В.И. Загвязинским как «технология проблемно-задачного обучения», рассматривается как алгоритм действий, реализация которых приведет к «развивающему эффекту» [7]. Данный результат процедурно обеспечивается организацией аналитико-син-

тетической деятельности, которая включает построение учебного познания как системы задач и разработку предписаний для того, чтобы учащиеся осознали сущность проблемного задания, восприняли и применили рекомендуемые способы решения проблемы и сумели проанализировать результат. При этом, допускается в структурировании познавательного процесса использование репродуктивных заданий, считая их частью творческо-поисковых задач.

Однако В.В. Сериков, описывая дидактику И.Я. Лернера, отмечает, что предметное знание как один из компонентов содержания образования не может быть эталоном результата обучения, поскольку само по себе не является результативным действием, определяющим успешность какого-либо этапа процесса обучения. Кроме того, умело сконструированная познавательная задача способна создать многомерное пространство познания и усвоения «способов деятельности, творческого и эмоционального опыта» обучаемых [8]. Иными словами, знание само по себе бездейственно, если обучающийся на способен им воспользоваться в решении какой-либо проблемы. В данном случае именно познавательная задача является средством побуждения ученика воспользоваться необходимым знанием (актуализация знанияемого фундамента) и совершить познавательное действие. По нашему мнению, этот признак является основным в определении категории «учебная задача». Данный подход позволяет предположить, что вопросы-задания репродуктивного характера, которые обычно используют преподаватели в системе обратной связи, не могут быть отнесены к категории «учебная задача», поскольку не имеют отношения к познавательному развитию обучаемых, а лишь служат для тренировки памяти и повторения уже усвоенной информации. Однако, репродуктивное задание может быть структурным компонентом познавательной задачи.

Эту позицию также поддерживают Л.Н. Хуторская, А.В. Хуторской и А.Д. Король, представляя в своих работах варианты ограничения или отказа от репродуктивных заданий в современной организации обучения. Авторы отмечают, что прогрессирующее развитие объема и доступности образовательной информации обесценивает методическую систему знанияемого подхода, а репродуктивные задания создают тормозящий эффект, негативно отражающийся на результатах развивающего учения, тем более что с помощью поисковой системы web-среды обучаемый может самостоятельно, быстро найти и применить учебную инфор-

мацию для решения любых учебных задач. В подобных условиях, подчеркивают авторы, учить необходимо не знаниям и умениям, а творчеству. При этом предлагается интерактивная «технология диалогического взаимодействия» субъектов обучения, дидактической единицей которой является «вопрос», понимаемый и как отдельное задание для организации рефлексивно-ориентированной учебно-познавательной деятельности, и как компонент эвристического задания [9].

Проблема соотношения репродуктивного и продуктивного познания рассматривается также в ряде когнитивно-дидактических исследований (Л.В. Ахметова, Л.А. Краснова, И.М. Осмоловская, С.В. Сергеев, В.Э. Штейнберг), актуальность которых обусловлена тенденцией усложнения, многообразия и увеличения объема образовательной информации, расширением общего информационного пространства, что в свою очередь влияет на производительность когнитивных процессов человека. Подтверждая эти факты, И.М. Осмоловская и Л.А. Краснова, анализируя методологические возможности и перспективы педагогической когнитивистики, указывают, что обучаемый сегодня может рассматриваться как «познающая система, которая работает с определенным набором индивидуальных средств, увеличивающих и развивающих его когнитивные возможности» [10, с. 18]. Методико-дидактической миссией педагога при этом является оснащение обучаемого эвристическим и информационно-коммуникативным инструментарием, в систему использования которого могут быть включены различные виды познавательных заданий (например, когнитивные карты, кластеры актуальной информации, визуальные и смысловые конструкты).

Подобная интеграция личностной ориентации, информативной когнитивистики и современных технологий web-среды порождает межпредметный характер проектирования системы познавательных задач. В свою очередь характеристики межпредметности познавательных задач были обозначены в исследовании Н.С. Подходовой и С.В. Арановой, в котором авторы выделяют отдельный вид познавательного задания – межпредметную задачу, связывая ее существенные признаки с контекстуально-жизненной направленностью содержания усваиваемого обучаемым социально-культурного опыта [11].

Компетентностный подход в организации образовательного процесса, порождая новые формы моделирования дидактических единиц, по мнению ряда

авторов (О.А. Сорокина, И.А. Ларионова, Ю.А. Шукшина), способствовал созданию учебных задач практико-ориентированного класса. Под «практико-ориентированным учебным заданием» понимается познавательная задача, обладающая свойствами интерактивности, продуктивности, индивидуальной направленности, а также способствующая приобретению обучаемыми фундаментальных, переходных (*transferable skills*) и технических навыков, позволяющих трансформировать и адаптировать знания и умения в различных видах профессионального труда. Так, О.А. Сорокина выделяет требования, которым должны отвечать профессионально-ориентированные задания: содержательный и процедурный компоненты учебного задания комбинируются с компетенциями обязательных дисциплин вариативной части учебного плана образовательной программы высшего образования; содержательным компонентом учебного задания является профессиональная (производственная) ситуация, способствующая непрерывному личностно-профессиональному развитию бакалавра (активизация мотивационной, когнитивной, деятельностной и рефлексивной сфер личности) [12].

Близким к понятию «практико-ориентированная задача» является дидактический концепт «компетентностно-ориентированное задание», который нашел отражение в работах А.В. Брежнева, Ю.С. Думиникэ, Т.Е. Матвеева, А.Л. Сиротюк, М.В. Томакова и др. Исследования Н.М. Жуковой, П.Ф. Кубрушко и М.В. Шингаревой показывают, что компетентностно-ориентированная задача является сложноорганизованной системой, подчиненной функциям, структуре, технологиям, содержанию и мониторингу образовательного процесса. Данный тип учебно-познавательных задач является обобщенным и предполагает моделирование и апробацию педагогом системы заданий, ориентированных на освоение обучаемыми образовательных компетенций, при этом структура отдельного задания включает условие, требование и конструкт. Авторы особое значение придают принципам моделирования компетентностно-ориентированных задач, таким как бинарность, функциональная полнота, фундаментальность и профессиональная направленность содержания, непрерывность, дифференциация и интеграция [13].

Результаты исследования методологических проблем организации современного процесса обучения на основе задачного подхода позволили выявить несколько противоречий: расхождение методик при-

менения групповых и индивидуальных учебных задач; различие векторов личностно-ориентированных и компетентностно-ориентированных познавательных заданий; однотипность познавательных задач в дидактико-технологических конструктах (проектное, интерактивное, контекстное обучение), что нарушает принципы интегративности и межпредметности усваиваемого содержания образования; очевидным также является методологическое и методическое «столкновение» репродуктивного и эвристического подхода в обучении. Вместе с тем перспективной видится проблема изучения уровней взаимосвязи и «совместимости» однонаправленных педагогических технологий и новых типов познавательных задач, порождаемых тенденциями развития информационного образовательного пространства.

Список литературы

1. Уман А.И., Федорова М.А. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – С. 104–110.
2. Ильевич Т.П. Методология современного задачного обучения в контексте логики образовательного процесса // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера: сборник науч. трудов Междунар. науч.-теор. конф. (Москва, 10–12 окт. 2017 г.) – М.: ИСРО РАО, 2017. – Т. 1. – С. 290–297.
3. Федорова И.Р. Историко-педагогический анализ становления теории учебных задач в 60–80 гг. XX в. (Общепедагогический аспект) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/17898.pdf> (дата обращения: 28.05.2017).
4. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика // Непрерывное образование: XXI век. 2016. – Вып. 1(13). URL: <http://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=3072> (дата обращения: 22.10.2017).
5. Кудяев М.Р. Развитие вербально-логического мышления обучаемых в процессе формирования когнитивного понимания текста (на материале гуманитарных дисциплин): монография / М.Р. Кудяев, М.Б. Богус, М.К. Кятова. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. – 150 с.
6. Ларионова И.А. Социально-психологические задачи: структура и принципы их решения / И.А. Ларионова // Педагогическое образование России. – 2013. – № 3. – С. 146–152.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 188 с.
8. Сериков В.В. Дидактика Лернера: идеи и их развития / В.В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т.1, № 3(39). – С. 19–30.
9. Хуторская Л.Н., Хуторской А.В., Король А.Д. Вопрос как педагогическая категория // Вестник Института образования человека. – 2015. – №2. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2015/200/> (дата обращения: 18.09.2017).
10. Осмоловская И.М., Краснова Л.А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения / И.М. Осмоловская, Л.А. Краснова // Образование и наука. – 2017. – Т. 1, № 7. – С. 9–24.
11. Подходова Н.С., Аранова С.В. Межпредметные задания. Матричный классификатор межпредметных заданий / Н.С. Подходова, С.В. Аранова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 6. – С. 143–153.
12. Сорокина О.А. Модель реализации профессионально-ориентированных проектных задач формирования инженерной компетентности будущих бакалавров // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. URL: <https://www.science-education.ru/article/view?id=25253> (дата обращения: 18.09.2017).
13. Жукова Н.М., Кубрушко П.Ф., Шингарева М.В. Механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах // Образование и наука. – 2015. – № 1 (1). – С. 68–79.