

А. А. ВЕРБИЦКИЙ

КОНТЕКСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В
России
и
США



Андрей Александрович Вербицкий

Контекстное образование в России и США

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=64856771

Контекстное образование в России и США: Монография. / Вербицкий А.

А.: Нестор-История; Москва, Санкт-Петербург; 2019

ISBN 978-5-4469-1644-3

Аннотация

В монографии анализируется проблемная ситуация в мировом образовательном пространстве, требующая перехода от традиционного «абстрактного метода школы» к практико-ориентированному образованию с опорой на фундаментальное содержание наук о природе, обществе и человеке. Показано, что основными источниками становления такой парадигмы являются эмпирические в своей основе педагогические инновации и обобщающая их психолого-педагогическая теория. Однако реформа российского образования, основное направление которой составляет компетентностный подход, пока не опирается на какую-либо психолого-педагогическую теорию. В качестве такой теории может выступить теория контекстного образования, развиваемая в одноименной научной школе.

В первой части монографии раскрывается сущность контекстного образования в России, его составные части (теория деятельности, многообразный эмпирический опыт и смыслообразующая категория «контекст»), раскрываются ее основные педагогические принципы, модели, технологии и условия их практического использования.

Вторая часть монографии, содержание которой опирается на опубликованные в США научные труды, посвящена раскрытию сущности контекстного подхода к развитию образования в этой стране. В монографии показано, что как в России, так и в США его становление первоначально обусловлено появлением и расширением инноваций, идущих со стороны педагогической практики учителей и преподавателей. При этом понятие «контекстное обучение» появилось в американской научной литературе на 11 лет позже, чем в России. Излагаются основные принципы, закономерности и особенности контекстного преподавания и учения в США, которые во многом отличаются от присущих российскому контекстному образованию.

Монография адресуется исследователям мировых тенденций перехода к современной образовательной парадигме, проблем реформы образования в России и развития образования в США, отслеживаемых на материале общего и различного в становлении и научной основе контекстного образования. Книга будет полезна также руководителям образования, преподавателям-практикам на всех уровнях системы непрерывного образования, а также студентам, обучающимся в бакалавриате и магистратуре, аспирантам, готовящим диссертации по педагогике и психологии.

В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

Содержание

Часть I	7
Введение	7
Глава 1	13
1.1. Основные направления реформы образования	13
1.2. Цели обучения и образования	19
1.3. Информация и знание	24
1.4. Содержание обучения и содержание образования	27
1.5. Проблема системности содержания образования	44
1.6. Заданный подход к проектированию содержания традиционного обучения	48
Конец ознакомительного фрагмента.	52

Андрей Вербицкий

Контекстное образование в России и США: Монография



© А. А. Вербицкий, 2019

© Издательство «Нестор-История», 2019

Часть I

Контекстное образование в России

Введение

Организация и результаты деятельности образовательных учреждений (по новому закону об образовании в РФ – организаций) на всех уровнях системы непрерывного образования должны соответствовать вызовам современного постиндустриального, информационного общества. На это должны быть нацелены все усилия по реформированию российского образования.

Очевидно, что проводимая с начала 1990-х гг. глубокая реформа системы образования привела к ее кардинальному изменению по сравнению с той, что существовала в СССР. Однако по своим внутренним, собственно педагогическим основам – дидактическим принципам, содержанию образования, формам, методам и способам его развертывания, типу образовательной среды, по сознанию субъектов образовательного процесса – педагогическая система остается прежней, традиционной, объяснительно-иллюстративной, научные основы которой были заложены еще в XVII в. и давно не отвечают современным вызовам.

Остаются неизменными и классическая организационная структуры школы, колледжа, вуза, нормативно-правовая основа организации образовательного процесса в виде учебных планов, программ, попредметного расписания. Все они выводят за пределы правовой нормы любые педагогические инновации, которые оказываются как бы незаконными. Скажем, в учебном плане вуза нет такой формы, как ролевая или деловая игра, и преподаватель вынужден втискивать ее в другие формы – школьного урока или практического занятия в университете.

Ясно, что на старом деревянном фундаменте нельзя возвести многоэтажный дом или небоскреб. Точно так же внедрение «по приказу» информационно-коммуникативных технологий, «метода проектов», иных педагогических инноваций на старом концептуальном и организационно-правовом фундаменте традиционного обучения не приведет к успеху, скорее наоборот. Новое, не затрагивающее «скрепы» традиционного обучения и воспитания, рано или поздно ассимилируется хорошо теоретически и методически обустроенным старым, не приводя к ожидаемому росту его качества.

Особой и чрезвычайно острой является проблема воспитания в ее единстве с обучением. В силу исторических социально-экономических, психологических и собственно педагогических причин *современное образование не представляет собой такого единства*. «Первую скрипку» играет обучение, подготовка к сдаче ЕГЭ; содержание обучения специ-

ально отбирается, а воспитание чаще всего сводится к внеклассным занятиям в школе и внеаудиторным в вузе, к получению необязательных «воспитательных услуг», причем за деньги родителей.

Педагогические инновации, касающиеся обучения, воспитания и всех компонентов педагогической системы – образовательной среды, целей, содержания образования, форм, методов и средств, включая новые информационные технологии, деятельность педагогов и обучающихся, – заполнили все образовательное пространство. И все они «незаконны» с позиций уходящей, но еще действующей и не собирающейся так просто уйти со сцены традиционной образовательной парадигмы.

Главным субъектом реформы образования, который должен реализовать на практике ее основные направления, является учитель школы, преподаватель колледжа, вуза, ФПК, не имея на то необходимых компетенций и совмещая, образно говоря, позицию простого каменщика и опытного проектанта-архитектора. И сделать это он должен без всякой опоры на какую-либо понятную ему психолого-педагогическую теорию.

Поскольку в государственных документах о реформе не задана какая-либо теоретическая основа, на которую педагог может опираться при принятии проектных решений по ее реализации, это порождает сознательное или неосознанное сопротивление реформе. При этом педагог перегружен

учебными часами и необходимостью подготовки постоянно растущей массы ничего не добавляющей к качеству образования отчетной и методической документации, требующей огромных личностных и материальных затрат.

Содержание традиционного обучения, доминирующего и на постсоветском образовательном пространстве, несет в себе информацию о прошлых ситуациях теоретического или практического характера. В современных условиях как быстрого производства, так и устаревания накопленной в мире информации и технологий производства обучающийся оказывается «повернутым» в прошлое, а не «развернутым» в будущее. Это приводит к потере для него личностного смысла учения, препятствует превращению учебной информации как носителя закрепленных в культуре значений в субъективные личностные смыслы, в знания как подструктуру личности.

На нынешнем этапе развития науки, технологий производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от традиционного метода передачи «обучаемым» абстрактной информации о прошлом к будущей социальной и профессиональной практике на всех уровнях образования при сохранении основ фундаментального теоретического содержания обучения и воспитания. Это и является сущностью нарождающейся новой образовательной парадигмы.

Рождение новой, отвечающей современным требованиям образовательной системы возможно при условии встречи образовательной традиции, буквально «беременной» масштабными педагогическими инновациями, с адекватной психолого-педагогической теорией, обобщающей этот опыт, делающей его научным фактом, предлагающей единый язык общения всех субъектов образования и показывающей пути создания эффективной образовательной практики.

Достаточно обширный и длительный опыт разработки и практического использования содержания и педагогических технологий контекстного образования в учебных заведениях профессионального, а в последние годы и общего среднего образования убеждает, что оно полностью отвечает основным характеристикам зарождающейся новой образовательной парадигмы и обладает значительным потенциалом в сфере повышения качества образования.

Сущностью контекстного образования является последовательное моделирование на языке наук с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) предметного, социального и морально-нравственного содержания усваиваемой профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных образовательных моделей: семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности они составляют динамическую модель движения деятельности от учебной к социопрактической (школьник) или к профессиональной (студент, слуша-

тель).

Сущность контекстного образования раскрывается в книге на материале высшей школы. Овладение студентом профессиональной деятельностью осуществляется в контекстном образовании как процесс движения его деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, а также множества промежуточных между ними, к собственно профессиональной деятельности. При должном научном обосновании здесь могут найти свое место любые педагогические технологии, разработанные в других психолого-педагогических теориях и подходах.

В приложении содержится глоссарий терминов и понятий, используемых в теории контекстного образования.

Глава 1

Проблемы развития российского образования

1.1. Основные направления реформы образования

Международный опыт показывает, что *в ситуациях кризиса, экономической стагнации, смены социально-экономического уклада общества* усиливается роль государства в преобразованиях системы образования. Обладая властными возможностями, финансовыми и материальными ресурсами, хотя и всегда ограниченными, органы государственного управления образованием принимают решения, касающиеся основных направлений модернизации, а фактически – реформы образования, и организуют контроль за их реализацией.

Это имеет место и в постсоветской России, где законодательно введены лицензирование, аттестация и аккредитация образовательных учреждений, платные образовательные услуги, оценка качества школьного образования посредством Единого государственного экзамена (ЕГЭ), дифференциация общего образования на средние общеобразова-

тельные школы, гимназии и лицеи, а вузы – на федеральные, национально-исследовательские и иные. Фактически расформирована система профтехучилищ, техникумы преобразованы в колледжи.

Принятие решения о подключении Россия к Болонскому процессу повлекло за собой законодательное введение многоуровневой системы профессионального образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), федеральных государственных образовательных стандартов компетентностного типа для общего и профессионального образования, балльно-рейтинговой системы оценки качества образования. Государство всячески стимулирует разного рода педагогические инновации, в частности, широкое распространение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) на базе компьютера. Этот список можно продолжить.

Все это означает, что в России законодательно введена система образования, кардинально отличающаяся от существовавшей в СССР, проведена не модернизация, а глубокая реформа российского образования [42].

Парадокс и, соответственно, проблема государственного масштаба заключается в том, что, будучи уже иной по своему «внешнему» контуру, описанному выше, образовательная система в своей основе остается традиционной по своему внутреннему, собственно педагогическому обустройству: дидактическим принципам, нормативно-правовой основе, содержанию образования, формам, методам и способам раз-

вертывания этого содержания в школе, колледже, вузе, типу образовательной среды, по традиционному сознанию субъектов образовательного процесса.

Не разрешив этот парадокс, вряд ли можно говорить о повышении качества образования, соответствующего вызовам времени, ради чего и предпринимается реформа образования, скромно называемая модернизацией.

Позволим себе некую аналогию. Представим, что принято решение модернизировать завод по производству автомобилей: выпускать не устаревшую модель, скажем, пресловутую «Оку», а какой-нибудь «мерседес». Усовершенствовали структуру управления производством, ввели систему мониторинга качества производимой продукции, даже увеличили финансирование предприятия. Но при этом оставили прежними устаревшее оборудование, комплектующие детали, технологии производства, работников предприятия, способных хорошо делать именно «Оку». Ясно, что при таких условиях вся затея с модернизацией не принесет успеха.

В обновленном в результате длящейся уже более четверти века непрерывной реформы российском образовании незыблемыми пока остаются устои традиционной педагогики. Основные из них следующие:

1. Доминируют сформулированные еще в XVII в. традиционные принципы: дидактики, сознательности, от простого к сложному, прочности, систематичности и последовательности и др.

2. Цели обучающихся подменяются задачами, заданиями, требованиями учителя, преподавателя.

3. Образование не является единством обучения и воспитания: содержание обучения планируется, а в «воспитательных мероприятиях» участие не обязательно; в школьном классе, студенческой аудитории обучают, а во внеклассных и внеаудиторных формах воспитывают.

4. Основным источником содержания обучения остается научная информация как дидактически преобразованное содержание наук на фоне малоуспешных попыток выбирать его в соответствии с требованиями практико-ориентированного компетентностного подхода.

5. Содержание обучения разбросано по многим учебным дисциплинам, хотя в социальной и профессиональной практике оно используется системно.

6. В содержании обучения реализуется задачный, а не проблемный подход, отвечающий вероятностным условиям жизни и профессиональной деятельности.

7. Несмотря на кардинально изменившееся содержание образования, доминируют канонизированные формы организации учебной деятельности: классно-урочная в школе и лекционно-семинарская в вузе, сходные по своим основным признакам,

8. Преобладают вербальные, сообщающие, монологические методы передачи информации учителем ученику, преподавателем студенту.

9. В результате введения Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в школе, тестов в колледже и вузе усилилась ориентация на измерение качества образования по объему информации, удержанной в памяти обучающегося, а не по его способности мыслить и применить знания на практике.

10. Несмотря на многочисленные инновации, остается незыблемой традиционная нормативно-правовая основа организации образовательного процесса в виде учебных планов и программ, выводящая за пределы правовой нормы любые педагогические инновации, которые оказываются как бы незаконными.

11. Традиционной педагогической системе присущ, впрочем, как и любой системе, консерватизм, стремящийся сохранить свои позиции в условиях любых модернизаций и реформ.

12. Реализация основных направлений реформы образования не опирается на адекватную научную, прежде всего психолого-педагогическую, теорию.

13. В этих условиях усиливается консерватизм педагогического сознания воспитателей, учителей, преподавателей, обучающихся и их родителей, работников управления образованием, общества в целом, не убежденных, что реформа ведет к повышению качества образования.

14. Учитель школы, преподаватель колледжа, вуза, оказавшийся в позиции создателя новой образовательной системы компетентностного типа без опоры на какую-либо понят-

ную психолого-педагогическую теорию, не обладает необходимыми проектными компетенциями. Это порождает сознательное или неосознанное сопротивление педагогов реформе.

15. Педагоги перегружены учебной нагрузкой и необходимостью подготовки огромной и постоянно растущей массы отчетной и методической документации.

16. Недостаточны финансовая и материально-техническая база многих образовательных организаций, не отвечающая требованиям реформы образовательная среда.

17. «Странности» понятийного аппарата, прописанные в новом Законе об образовании в России. Так, учебные дисциплины приравнены к модулям; обучение определяется как деятельность обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, как будто в компетенцию не входят знания, умения и навыки. Подобные примеры можно продолжить.

Особо нужно подчеркнуть отсутствие опоры в процессе реализации реформы на какую-либо признанную психолого-педагогическую теорию, которая позволила бы учителю, преподавателю, кафедре, учебному заведению и всей системе образования принимать научно обоснованные решения по реализации реформы. Подобную ситуацию невозможно себе представить, когда речь идет о проектировании и производстве какого-то инновационного технического устройства, о новых производственных технологиях вообще.

На этом фоне растет административный пресс на школу, колледж, вуз, на педагогов; все больше времени и сил они тратят на подготовку растущей массы документов, ничего не добавляющих к качеству образования, но отнимающих массу времени и сил педагогов и образовательных организаций. Кратко рассмотрим основные из этих проблем.

1.2. Цели обучения и образования

До момента переориентации российского образования на компетентностный подход, заданный государственными стандартами, цели обучения сводились главным образом к задаче усвоения основ наук (реально – первичных представлений о них) в общеобразовательной школе и формированию системы знаний, умений, навыков в структурах профессионального образования.

Главной задачей средней общеобразовательной школы, в соответствии с законодательством бывшего СССР, являлось «вооружение» учащихся глубокими и прочными знаниями основ наук. Цели воспитания стоят здесь как бы на втором плане. Также до сих пор на слуху такая цель образования, как подготовка подрастающего поколения к жизни и труду. Это относится к общеобразовательной школе, а о цели образования уже подросткового поколения здесь речь не идет.

Однако на современном этапе развития цивилизации цели должны быть другими. Речь идет об обеспечении в систе-

ме непрерывного образования не только усвоения обучающимися фундаментальных знаний, но прежде всего о создании условий для самоопределения и самореализации личности как главной цели, миссии образования. Однако пытаться достигнуть ее в условиях доминирования традиционной образовательной системы – все равно что пробовать на турбовинтовом двигателе взлететь в космос.

Непросто обстоит дело и в отношении конкретных целей обучения. В педагогике мало исследований по проблеме формулирования дидактических целей. Во многих учебниках и учебных пособиях по педагогике и дидактике раздел о целях либо не представлен, либо цели ученика сводятся к задачам, формулируемым учителем, хотя ясно, что «задача» и «цель» – совершенно разные категории.

К числу основных недостатков формулирования целей обучения относятся также следующие: 1) слишком общая, «недиагностическая» постановка целей, когда факт их достижения нельзя проверить объективными методами (например, развить творческое мышление обучающихся); 2) подмена целей темами учебной программы; 3) замена дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя [28]; 4) замена целей ученика задачами и заданиями педагога.

Понятие «цель» определяется практически во всех словарях как предвосхищение в сознании человека того результата, на достижение которого направлены действия, субъек-

тивный образ этого результата. Следовательно, любая деятельность человека может состояться только тогда, когда у него в сознании есть образ ее результата.

Цель – нечто субъективное, можно сказать интимное, поэтому нельзя поставить цель человеку, у которого нет такого образа. Но сплошь и рядом под целью имеют в виду задачу, которую, действительно, можно поставить. Поэтому, понимая, что у школьника или студента еще нет необходимого знания для постановки собственной цели, педагог заменяет цель обучаемого задачей, заданием, упражнением. Тем самым он лишает обучающегося функции целеполагания и целереализации, делает его обучаемым, объектом педагогических воздействий, а не субъектом учебной деятельности.

Традиционно логика рассмотрения целей образования выглядит следующим образом. Ведущей и определяющей, пишет известный педагог Т. А. Ильина, является генеральная цель, дающая общую направленность всему учебно-воспитательному процессу, т. е. «мысленное представление о том, каким в конечном итоге должен быть человек, которого хотят воспитать» [42, с. 53].

Концовка этого утверждения («которого хотят воспитать») с самого начала лишает обучаемого возможности постановки собственной цели. Именно это, а не «злая воля» учителя, в основном порождает авторитарную педагогику. В результате для школьника, студента учебный процесс оказывается «бесцельным». Т. А. Ильина пытается выйти из этого

положения следующим образом: в педагогическом процессе есть и личные цели учащихся, которыми определяются мотивы учения, на их формирование и направлены требования, предъявляемые учителем [42].

Получился логический круг: цели учащегося опять замкнулись на целях учителя, свелись к требованию к ученику выполнить что-то по заранее заданному правилу, алгоритму. Это одна из причин потери учеником, студентом смысла учения, поскольку он не может состоять только в выполнении требований учителя, преподавателя.

В условиях передачи учащимся известной информации, готовых способов и образцов решения задач, требований их припомнить и правильно применить под угрозой получения двойки, у них нет возможностей и желания собственного целеполагания и целереализации. Обучаемый как бы повернут в прошлое, будущее не выступает для него сколько-нибудь ясной перспективой применения информации, переводящей ее в статус знания. В этих условиях образование является «образцеванием»: человек занимает «ответную» позицию, оказываясь объектом педагогических манипуляций, а не субъектом собственной образовательной деятельности.

Что касается реальных целей ученика, студента, то у каждого из них есть свои, очень важные жизненные цели: сдать зачеты, экзамены, правильно ответить на вопросы тестов ЕГЭ, сделать так, чтобы не ругали родители, получить документ об образовании да просто получать удовольствие от

жизни в самый продуктивный и интересный период своей жизни. Только эти цели лежат в стороне от познавательной деятельности, учебного процесса и какого-либо отношения к развитию личности через образование не имеют.

Для того чтобы обучающийся стал субъектом познавательной деятельности, ему нужно, опираясь на прошлое, уже усвоенное знание и действуя в настоящем, развернуться в будущее – к неизвестным еще ему проблемным ситуациям, разрешение которых предполагает включение мышления и всех других психических функций, а не только внимания, восприятия, памяти и моторики, которые «эксплуатируются» в традиционном объяснительно-иллюстративном типе обучения.

Целеполагание и есть то, что обеспечивает обучающегося разворот «в будущее». Задача педагога – создать такие психолого-педагогические условия, которые задают контекст «прошлое – настоящее – будущее», а вместе с ним и смысл учебно-познавательной деятельности субъекта учения: школьника, студента, повышающего квалификацию слушателя.

Особо нужно обозначить проблему соотношения целей обучения и целей образования. Явно или неявно предполагается, что если обучающийся усвоил содержание обучения, выполнил задания ЕГЭ, сдал все зачеты и экзамены, защитил выпускную квалификационную работу и т. п., то цель образования достигнута, он образован. Но язык не поворачива-

ется назвать, скажем, компьютер образованным, он просто запрограммирован или, если хотите, обучен. Образованный человек – это результат реализации единства целей обучения и воспитания, соотношение которых будет рассмотрено ниже.

1.3. Информация и знание

Сразу после раздела о целях образования логично перейти к его содержанию. Но представляется обоснованным вначале разобраться, в каком виде должно проектироваться содержание обучения – в виде информации или знания. Проблема в том, что оба эти совершенно разные понятия в сознании преподавателя, педагогической литературе, учебниках, государственных документах, как правило, отождествляются. Отсюда повсеместное заблуждение: передача информации и есть передача знаний. Информацию можно передать, а вот знание можно только усвоить, присвоить.

Информация – это объективно заданная семиотическая, знаковая система (знаки языка, письменный или устный текст, формулы, графики и таблицы, кривые и т. п.), а знание – адекватное или неверное отражение человеком в своем сознании той реальности, о которой эта информация что-то сообщает, субъективный образ и смысл для него данного сообщения.

Иначе говоря, информация – это способ фиксации с помо-

щью знаков языка объективно существующих и закрепленных в культуре значений. Знание же – это нечто субъективное, «значение для меня», т. е. личностный смысл воспринимаемой информации. Если учебная информация не имеет для обучающегося личностного смысла, она не становится собственно знанием и забывается, как только школьник или студент «спихнул» зачет или экзамен.

Известно, что для разных людей смысл одной и той же информации может быть различным и даже противоположным. И не факт, что тот смысл, который вкладывает преподаватель в свою информацию, т. е. знание, которым он владеет, становится таким же и для обучающегося. Об усвоенном знании можно судить лишь по компетентному практическому действию и поступку на основе полученной информации.

Следовательно, только учебная информация, усвоенная на уровне личностных смыслов и поэтому ставшая знанием человека, способна выступать в качестве ориентировочной основы, средства осуществления компетентных практических действий и всей деятельности человека.

В традиционном объяснительно-иллюстративном обучении, где преобладают «сообщающие» методы, получаемая школьником или студентом информация сплошь и рядом оказывается для него абстрактной, пригодной лишь для сдачи экзаменов. Давно появился даже специальный термин – «формальные знания», которые закрывают человеку воз-

возможности компетентного практического действия и поступка, приводят его к ощущению бессмысленности учения.

Чтобы стать теоретически и практически компетентным, человеку нужно совершить в своем сознании двоякий переход – от знака (информации) к мысли, а от нее к действию или поступку. Только в этом случае информация становится осмысленным знанием.

Иначе говоря, чтобы получить статус знания, информация с самого начала должна усваиваться человеком как средство его собственного практического действия и поступка, в их контексте. Действия не только чисто академического, но и приближенного к ситуациям предстоящей социокультурной, практической, профессиональной и в том числе исследовательской деятельности.

Когда учащийся ответил на теоретические вопросы экзаменационного билета, но не справился с практическим заданием, содержащимся в третьем вопросе, он владеет информацией, но не знанием. Это явление известно как «формальное знание», которое закрывает человеку возможности компетентного практического действия, приводя к ощущению бессмысленности самого учения, накопления информации впустую. В обучении, где преобладают методы сообщения готовой информации, это явление можно наблюдать повсеместно.

Если иметь целью развитие творческого мышления человека, эти учебные ситуации должны быть проблемными,

отражающими проблемный характер жизни, деятельности и общения людей. Поэтому усвоение знаний предполагает включение в этот процесс не только внимания, восприятия, памяти и моторики, но и мышления, и всей личности человека.

Таким образом, учебная информация превращается в знание человека только в том случае, когда она не просто запоминается, а проходит через его собственную мысль и посредством этого становится ориентировочной основой практических действий, средством осуществления предстоящей профессиональной деятельности. Знание – это то, на основе чего люди способны компетентно действовать, что могут применять на практике, а не просто «владеть знаниями».

1.4. Содержание обучения и содержание образования

Основной целью современного образования является общекультурное, социальное и профессиональное развитие личности будущего выпускника школы, колледжа, вуза, овладение им целостной практической и профессиональной деятельностью. Однако доминирующее в настоящее время традиционное объяснительно-иллюстративное обучение не может решить эту сложнейшую задачу. Об этом можно судить хотя бы по длительному, растягивающемуся на несколько лет периоду адаптации выпускников вузов на производ-

ственном предприятии, в лечебном учреждении или любой другой сфере труда.

Содержанием школьного обучения являются дидактически адаптированные основы наук, представленные в виде аппарата математики, физики, химии и многих других учебных предметов. Профессиональная школа на любом ее уровне, возникшая исторически позже общеобразовательной и унаследовавшая ее основные черты, также тяготеет к организации усвоения обучающимися основ наук. А объем лабораторно-практических работ и практик в вузах традиционно намного меньше огромного массива сообщаемой студенту учебной информации. Она очень часто либо становится началом и концом его активности (сдал экзамен и забыл все, что учил), либо теряет для него личностный смысл, а основной целью становится успешное выполнение контрольных процедур.

Образование является своеобразной моделью своего прототипа – реальной жизни и профессиональной деятельности людей. А всякая модель – это абстрактное, искусственное представление реальности в какой-либо форме. Искусственное по многим признакам: по тому, что составляет содержание обучения, по той деятельности, которую выполняет студент, чтобы усвоить это содержание, по характеру образовательной среды, ответственности субъектов преподавательской и учебной деятельности и т. п.

На рис. 1 представлены соотношения между предметной и

социальной действительностью, науками, учебными предметами и учебной деятельностью. Исторически содержание бытия исследовалось множеством наук, каждая из которых выделила в нем свой предмет и описала реальность на абстрактном, понятийном уровне с помощью определенных знаковых систем. Тем самым произошло своего рода «переодевание» предметной и социальной действительности в иные, «виртуальные одежды», их замещение определенными знаковыми системами.

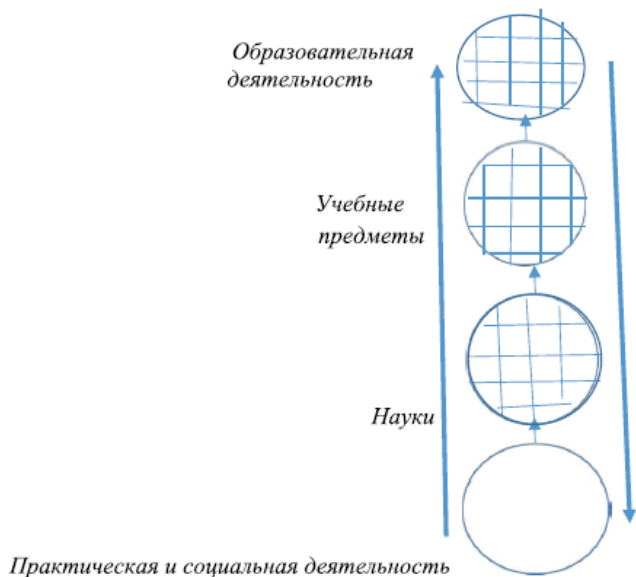


Рис. 1. Соотношения между практической и социальной

деятельностью человека, науками, учебными предметами и образовательной деятельностью

А поскольку наук множество, появилось и множество учебных предметов. Тем самым, фигурально выражаясь, целостное «зеркало» бытия оказалось разбитым на множество ничем не связанных «осколков» – наук и, соответственно, учебных предметов. Этот фактор, а также отсутствие видимой связи знаковых систем, в форме которых представлено содержание обучения, с реальной жизнью и деятельностью людей – одни из основных причин формальных знаний, трудностей их применения на практике, отсутствия интереса к обучению, нежелания многих выпускников вузов работать по специальности и многих других известных явлений.

В таком «виртуальном мире» уже нет людей и их деятельности, не случайно физика, химия, биология, а ныне и информатика получили название естественных наук. Все они исследуют объективные закономерности и соотношения природных явлений без вмешательства субъективного фактора, носителем которого является человек. Закономерности, описываемые «неестественными науками» – о человеке и его бытии, обществе и т. п., – также описываются в понятиях, с помощью знаковых систем, несущих необходимую информацию, которую точно так же еще предстоит превратить в личное знание каждого обучающегося.

Такого рода замещение – огромное приобретение челове-

ческой цивилизации. С помощью языка наук описываются закономерности бытия, которые можно усвоить за относительно короткое время в школе, колледже, вузе, не повторяя «тяжкий путь познания» человечества. Появилась возможность наследования интеллектуальной, технологической, социальной и духовной культуры в системе образования как особом социальном институте.

Однако основы наук – не само бытие, а лишь посредник между ним и познающим субъектом. Поэтому в условиях, когда основы наук провозглашаются главной целью образования, создаются объективные предпосылки отрыва теории от практики, опасность неадекватного отражения объективной действительности в сознании обучающегося. Не случайно давно известен феномен «абстрактных знаний», точнее, абстрактной информации, трудность и даже невозможность применить ее на практике.

Стремление Минобрнауки РФ заменить цель усвоения основ наук целями формирования общекультурных, общепрофессиональных и конкретно профессиональных компетенций – шаг в правильном направлении, но его реализация пока не принесла и вряд ли принесет ожидаемый успех без опоры на адекватную этой задаче психолого-педагогическую теорию.

На следующем уровне – учебных предметов – содержание бытия еще раз «переодевается», теперь уже в дидактические одежды: «основы наук» упрощаются до понимания

их учащимися того или иного возраста или класса, соответствующим образом «упаковываются» для удобства восприятия и усвоения, те или иные разделы науки опускаются, часто по случайной по отношению к ней как системе логике и т. п. Учащийся имеет дело уже не с бытием, жизнью, практикой и даже не с наукой, а со знаковыми системами учебников, учебных пособий, с речью преподавателя и... еще дальше отрывается от тех объективных отношений реальной действительности, которые учебная информация призвана отражать.

На последнем, четвертом уровне – образовательной деятельности – студент традиционно что-то слушает, записывает, выполняет задания преподавателя, отвечает на его вопросы. Это чисто академическая, т. е. искусственная процедура, абсолютно не похожая на ту, которая имеет место в профессиональной деятельности. Студент занимает здесь «ответную» позицию, тогда как специалист должен быть активным, инициативным, способным самостоятельно ставить и решать задачи и проблемы.

Не менее искусственными являются и основные формы в виде лекций и семинаров, в которые облекается деятельность студента по усвоению информации, т. к. деятельность врача, инженера, менеджера осуществляется отнюдь не в этих формах. То же можно сказать о методах обучения, с самого начала «придуманных» для усвоения учебной информации. А уж об отличиях социальных статусов и ответствен-

ности студента и специалиста и говорить нечего.

Для обучающегося, находящегося в «виртуальном пространстве» знаковых систем и даже хорошо «вооруженного» абстрактной информацией, вернуться к бытию, предметной и социальной практике, пробиваясь через все описанные уровни проектирования содержания, чрезвычайно сложно. Успешность такого возвращения зависит от того, как организована его образовательная деятельность, деятельность обучения и воспитания.

Необходимо прежде всего четко различать понятия «содержание обучения» и «содержание образования». Это необходимо, поскольку в научной литературе, а тем более в сознании учителя-практика, преподавателя они смешиваются, первое сводится ко второму либо наоборот. В одном абзаце учебной книги или монографии автор может писать о содержании обучения, а уже в следующем называть его содержанием образования.

Как это ни покажется странным, в педагогических словарях и энциклопедиях не найти термина «содержание обучения» [63], [68], хотя есть «содержание образования». А смысл термина «содержание образования», определяемого по отношению к общему среднему образованию, идентичен в обоих: это педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности, усвоение которых обеспечивает развитие личности.

Такое определение сразу вызывает вопросы. Как можно педагогически адаптировать умения и навыки, тем более опыт деятельности и опыт отношения к миру? Ведь они появляются лишь в результате осуществления образовательного процесса с тем или иным содержанием, принимающим соответствующие формы и разворачивающимся с помощью тех или иных методов и средств. И уж совершенно странно читать, что обучение – это передача знаний, умений, навыков и опыта; ими можно только овладеть посредством собственной активности.

Определение понятия «содержание обучения» можно найти в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре»: это совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения. Для научных дисциплин основу содержания обучения составляет усвоение понятий, приобретение знаний, а, скажем, применительно к обучению иностранному языку – комплекс знаний, умений, навыков, необходимый для практического владения им в ситуациях общения [86].

По сути, в этом определении приводится традиционное, классическое представление о содержании обучения. Но откуда берется содержание образования и образованность личности, если образование – это процесс и результат усвоения знаний, умений, навыков, т. е. содержания обучения? Каким-то непостижимым образом содержание образования оказывается содержанием обучения, а процесс образования

– процессом обучения.

Но нельзя же считать, скажем, компьютер образованным на том основании, что он обучен (точнее, запрограммирован) многому тому, что не в состоянии усвоить ни один человек. Поскольку образование представляет собой единство обучения и воспитания, вряд ли кому придет в голову говорить о воспитании компьютера. Но означает ли передача знаний, умений, навыков ученику, что он при этом еще и воспитывается?

В статье о понятии «обучение» «Российская педагогическая энциклопедия» так отвечает на этот вопрос: обучение – это совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание [81]. Выходит, что воспитание отделено от образования, и оба сводятся к обучению.

Понимая, очевидно, этот парадокс, И. Я. Лернер попытался уйти от него, предложив добавить к известным классическим компонентам содержания обучения – знания, умения и навыки – еще два, превращающие его в содержание образования: уже упомянутые опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Это предполагает проектирование содержания воспитания в содержании образования как его органичную составную часть [52], [77].

Такое содержание образования формируется на трех уровнях: общего теоретического представления, учебного

предмета и учебного материала. На уровне учебного материала оно приобретает форму учебников, слов учителя или преподавателя, учебных задач, текстов, упражнений и других материалов [60], т. е. преобразуется в учебную информацию, абстрактную знаковую систему.

Но снова содержание образования редуцируется к содержанию обучения! Ведь в учебных программах, учебниках, дидактических материалах нет ничего, кроме знаков русского или специального языка, символов, формул, графиков, т. е. той же семиотической системы. В лучшем случае там содержится лишь информация об опыте творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к действительности, какие-то указания относительно способов их формирования и т. п.

Учебные программы и учебники, пишут М. Н. Скаткин и В. В. Краевский, являются искусственными формами опредмечивания содержания, реально же оно существует в процессе обучения, внутри деятельности обучающего и обучаемого [74]. И это выводит проблему «содержание обучения или содержание образования?» из некоего теоретического тупика, но делает зависимым ее разрешение от того, какой тип учебной деятельности реализуется – не только от того, «чему учат», но и «как учат». Содержание образования обусловлено не только тем, *что*, какое содержание обучения усваивается, но и *как* это делается, в результате какого процесса.

Таким образом, чтобы понять, чем отличается содержание образования от содержания обучения, *нужно выйти за рамки учебной информации*, представленной в учебных программах, учебниках и других материалах (т. е. за рамки содержания обучения) и реализовать *принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения*. Это означает, что проектировать в виде этих материалов можно только содержание обучения, а не образования.

Действительно, нельзя представить в виде некоей информации даже умения и навыки как качества человека, не говоря уже об опыте творческой деятельности и опыте эмоционально-ценностного отношения к действительности. В учебных материалах можно дать указания (опять же в виде информации), что и как делать, чтобы в процессе обучения появились эти личностные, субъектные, а не объективно существующие структурные образования. А они могут появиться только в адекватных усваиваемому содержанию обучения формах общения преподавателя и учащихся и с помощью столь же адекватных методов осуществления процесса учебной деятельности.

В традиционном объяснительно-иллюстративном обучении такие указания даются в виде задач, которые нужно решить, заданий, которые требуется выполнить, вопросов, на которые нужно ответить. Но этого недостаточно для организации самостоятельной, внутренне мотивированной деятельности учения. К тому же школьники, студенты, слуша-

тели системы дополнительного образования, обучающиеся, как правило, не умеют учиться, их этому не учат. Поэтому распространено главным образом внешнее управление педагогом работой обучающихся под угрозой выставления низкой или отрицательной отметки, морального порицания и т. п.

Школьник, студент категорически не имеет права на ошибку: шаг влево, шаг вправо – и педагог «стреляет» в него чем-то из своего арсенала принуждения. Все это обуславливает авторитаризм учителя, «ответную» позицию ученика и, как следствие, отсутствие у многих интереса к учению и возможностей самоактуализации, выступает барьером на пути развития личности обучающегося.

Итак, содержание образования имеет двойственную природу: с одной стороны, это социальный опыт, опредмеченный в знаковой форме программы, учебника, дидактического материала, а с другой – деятельность обучающегося с этим формализованным опытом, организованная с помощью деятельности преподавателя. Факт образования возникает в процессе обучения, где только и могут появиться три остальные, наряду со знаниевой, составляющие структуры содержания образования, выделенные И. Я. Лернером: умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, действительности. Или не появиться – в зависимости от типа деятельности обучающегося.

Это требует определенного структурирования, выделения и описания в учебнике, пособии, компьютерной программе и других дидактических материалах основных приемов умственной работы. Они могут быть логическими приемами, применимыми к книге вообще, или специальными, направленными на усвоение содержания данного учебного материала. Содержание и процесс, взятые в единстве, можно определить как *учебный предмет*, представляющий собой целостность, куда входит содержание, которое нужно усвоить, деятельность учения и средства для его усвоения обучающимися, их развития и воспитания.

В содержании и способе построения учебного предмета должны отражаться не только теории, понятия и факты соответствующей науки, но и способ мышления, присущий данному этапу ее развития, и те методы познания, которыми она пользуется. В соответствии с этим в фундамент учебной дисциплины закладывается системная основа предмета науки и логика системного раскрытия этого предмета. Проектируется и деятельность школьника или студента по усвоению выделенного фундамента через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих основные типы профессиональных задач и проблем специалиста. Таким образом, проектируется учебный предмет и деятельность по усвоению его системного содержания [80].

Метод организации такой деятельности выполняет функцию познавательного орудия студента, усваиваемого в этой

же деятельности, и превращается в способ организации мысли о предмете. Усвоение метода происходит в деятельности, «потребляющей» его в качестве средства овладения системным содержанием учебного предмета. Содержание образования оказывается не только знаковой системой, но и предметом организованной по определенным правилам учебной деятельности студентов [80].

Значит, учебный предмет должен проектироваться не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как *предмет деятельности* обучающегося. Тогда усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте этой деятельности, знания будут выполнять функции ориентировочной основы, средства регуляции этой деятельности, а формы организации учебной работы студентов – функции воссоздания усваиваемого содержания в диалогическом общении педагога и обучающихся.

Очевидны преимущества проектирования и развертывания *учебного предмета как предмета учебной деятельности*:

- обучающийся с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практический, профессиональный;
- требования со стороны социальной практики и профессиональной деятельности оказываются системообразующими, создающими возможности проектирования и развертывания не только отдельных, ничем не связанных учебных

дисциплин, но и содержания всего обучения в школе, колледже, вузе;

- облегчается переход от учения к труду, к практической, социально-профессиональной деятельности.

Описанное построение учебного предмета позволяет содержательно решить проблему фундаментализации обучения в интегративном единстве с его профессионализацией. Ведь ориентация на компетентностный подход, на конкретные компетенции вместо усвоения основ наук может привести к утере фундаментальности образования, которой всегда была сильна российская система образования. Фундаментальность должна быть сохранена посредством выделения системных инвариантов каждой науки, ее основных структурных блоков, которые должен усвоить каждый обучающийся независимо от профиля его обучения или профессиональной подготовки.

Такой фундамент, составляющий основу науки, – не самоцель, а важное условие формирования практической компетентности школьника и предметно-профессиональной компетентности студента. Оно обуславливает необходимость развертки и усвоения выделенного фундамента в контексте социальной практики и профессиональной деятельности. Поэтому правомерно говорить не о фундаментальной дисциплине, а об отражении в учебном предмете фундамента науки, теперь уже в зависимости от профиля подготовки обучающегося.

При этом полезно руководствоваться мыслью академика А. Ф. Иоффе: «...нельзя преподавать одну и ту же физику – физику “вообще”, металлургу и электрику, врачу и агроному. Для агронома физика – это основа агротехники, светофизиологии, для врача – биофизика. Электрику физика (а не курс электротехники) должна дать основанное на квантовой механике учение об электродах в вакууме, полупроводниках и изоляторах – понимание механизмов намагничивания и сегнетоэлектричества» [43, с. 17–18].

Итак, *содержание обучения* — это специально отобранная и дидактически «упакованная» учебная информация. А *содержание образования* — уровень развития личности, ее предметной, социальной и морально-нравственной компетентности как результат использования комплекса педагогических технологий, реализующих проект взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по развертыванию содержания обучения. Следовательно, в содержание образования должно органично входить и содержание воспитания.

Трактовки цели, содержания обучения и содержания образования в традиционной дидактике фактически совпадают: главная цель обучения – усвоение «основ наук», содержание обучения – сами эти основы, вытекающие из них преимущественно академические умения и навыки; содержание образования – уровень их усвоения. Поэтому так сложно ученику, студенту, выпускнику школы или вуза применять

знания на практике.

Скажем, ученикам ставится задача усвоить некоторые знания, которые трактуются как осознанно воспринятая и фиксированная в памяти информация о действительности. Для этого могут использоваться экономные и простые методы устного рассказа, чтения, практического показа способов деятельности, наблюдения и т. п.

Однако: 1) не ставится вопрос выбора адекватной формы организации учебной деятельности; 2) воспринимается не реальная действительность, а знаки, выражающие ее в форме понятий, высказываний, формул, чертежей и т. п.; 3) «выносятся за скобки» проблема отсутствия у учащегося «образа будущего результата», цели, поскольку ему в готовом виде даются известные науке и преподавателю «образцы», которые нужно просто усвоить и воспроизвести.

В современном же понимании содержание образования представляет собой меру приобщения человека и личности к культуре – интеллектуальной, предметно-технологической, духовной, социальной, морально-нравственной. Целью становится «выращивание» личностного потенциала человека, воспитание его способностей к компетентной деятельности в предстоящих жизненных, профессиональных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели.

Успешность ее реализации зависит от типа образовательной среды, использования адекватных содержанию форм об-

щения педагога и обучающихся (монологических или диалогических), включения всего потенциала их психической активности, используемых педагогических технологий. Очевидно также, что при одинаковых содержании обучения и особенностях его развертывания школьники и студенты оказываются по-разному образованными. Это зависит от многих субъективных факторов: личности педагога, социальной, познавательной и профессиональной мотивации обучающегося, его индивидуальных психолого-физиологических особенностей и т. п.

Важно подчеркнуть, что образование школьника, бакалавра, магистра, аспиранта не ограничивается теоретическими знаниями и практическими умениями, навыками, которыми они должны овладеть. Необходимо проектировать и формировать морально-нравственную основу усваиваемой деятельности, ее социальное содержание, обеспечивающее в одном потоке активности обучающегося (а не только во внеклассных и внеаудиторных формах работы) воспитание его личности: нравственности, гражданственности, способности жить и работать в производственном коллективе, принимать совместные решения, нести за них ответственность и т. д.

1.5. Проблема системности содержания образования

Поскольку содержание обучения на любой ступени обра-

зования разбросано по многим учебным предметам, школьник, студент не получает целостной картины мира, в его сознании она «разодрана» на отдельные фрагменты, осколки «разбитого зеркала». Так сложилось в истории образования, что учебные дисциплины отражают содержание и логику не жизни и профессиональной деятельности людей, а логику деления науки на отдельные научные области со своими предметами: физика, химия, биология, математика и т. п. Этой структуре соответствует кафедральная структура вуза и деление на предметников в школе.

Каждая научная и, соответственно, учебная дисциплина «разговаривает» на своем языке, которым не владеют представители других наук (учебных дисциплин). В этой связи вспоминается библейское предание о Вавилонской башне, согласно которому после Всемирного потопа человечество было представлено одним народом, говорившим на одном языке. С востока люди пришли в землю Сеннаар в нижнем течении Тигра и Евфрата, где решили построить город Вавилон и башню высотой до неба. Но строительство было прервано Богом, который «смешал» язык людей, из-за чего они перестали понимать друг друга и не смогли продолжить строительство башни.

В результате даже хорошо усвоенное школьником или студентом содержание отдельных учебных предметов не представляет собой целостной картины мира. Возможность «склеить» осколки разбитого зеркала в целостный образ

мира и профессии предоставляется выпускникам самостоятельно уже не в логике разрозненных наук, а в логике целостной практической деятельности. Даже для адаптации к конкретной профессиональной деятельности бакалавру и даже магистру потребуется три-пять лет.

При этом процесс предметно-технологической адаптации на производстве даже более легкий, чем социальный. Социальная адаптация – это вхождение новичка в производственный коллектив, принятие его ценностей, способность взаимодействовать и принимать совместные решения в проблемных ситуациях, нести ответственность не только за себя, но и за коллектив, за общее дело и т. п. Ничему этому в объяснительно-иллюстративной системе обучения не учат; обучаемый поставлен в монологическую позицию «принципиального одиночки» (принцип индивидуализации), который должен в основном только слушать и запоминать информацию.

В результате компетентность выпускника школы, колледжа, вуза подобна детскому конструктору; даже если в каждой его ячейке лежат нужные детали, их еще предстоит собрать в реальную системную динамическую целостность. Во многом отсюда – разочарование в получаемой профессии, неспособность системно применять знания на практике, которая организована не попредметно, трудность и длительность адаптации выпускников на производстве.

Психологически обучающиеся поставлены в очень трудные условия. Преподаватель ведет одну, редко две-три учеб-

ных дисциплины, да и то не каждый владеет их содержанием в совершенстве. И преподавателей одних кафедр не интересует, что делается на соседних. А от студента требуется усвоить содержание всего множества предметов учебного плана, причем на высоком уровне.

В связи со сказанным нужно критически отнестись к одному из направлений педагогических исследований – поиску межпредметных связей. Исследователи их, конечно, находят, но представляется, что это выдуманная, «фантомная» проблема, годная лишь для написания диссертации. Такие связи по определению не могут быть системными и не покрывают все пространство первоначально попредметно разбросанного содержания обучения. Значит, искать решение проблемы формирования обучающимися целостного образа мира, общей и профессиональной культуры нужно в другом месте, одним из которых является компетентностный подход в случае его опоры на развитую психолого-педагогическую теорию.

Структурирование системного содержания образования должно осуществляться на основе реализации целого ряда требований: 1) логики развертывания учебного предмета как предмета учебной деятельности; 2) учета психологических закономерностей усвоения знаний обучающимися того или иного возраста; 3) логики науки; 4) требований семиотики (синтаксических, семантических и прагматических); 5) психолого-дидактических требований, определяю-

щих легкость и адекватность восприятия и усвоения этого содержания; 6) содержания и логики развертывания будущей профессиональной деятельности; 7) морально-нравственных требований к поведению и деятельности человека.

Система отраженных в моделях практической деятельности проблем, задач и ситуаций (способность их разрешения составляет сущность компетенций) может служить основой выстраивания межпредметного содержания обучения в качестве ориентировочной основы реальной социокультурной и профессиональной деятельности. При этом необходимо сохранять фундаментальность наук, выделяя в них прикладные аспекты, обеспечивающие формирование практических компетенций обучающихся.

1.6. Заданный подход к проектированию содержания традиционного обучения

Единицей проектирования практического содержания в традиционном обучении является *задача* и производное от нее *задание*. Считается, что решение задач не просто позволяет сформировать умения, навыки, компетенции, но и развить мышление обучающегося. Этому заблуждению способствуют психологи, которые считают именно задачу единицей мышления. И это несмотря на то что, как доказал С. Л. Рубинштейн, мышление рождается в проблемной, а не в задачной ситуации [71]. Психологи с этим не спорят, но в любом

варианте «развивающего обучения» называют задачей фактически учебную проблему.

Обращение к словарям, педагогической и психологической литературе показывает, что их невозможно строго различить. Все крутится в конечном счете вокруг определений в словаре С. И. Ожегова: задача – это «то, что требует исполнения, разрешения», а проблема – «сложный вопрос, задача, требующие разрешения» [61]. Но, во-первых, требовать может только человек, а во-вторых, сложная задача – тоже задача, отличающаяся только тем, что в ней может быть более длинный путь нахождения искомого.

Учебная задача представляет собой нечто объективное, *знаковую модель каких-то прошлых проблемных ситуаций*, встречавшихся в практическом или исследовательском опыте людей. Это формализованная, «вырожденная» проблемная ситуация с необходимым и достаточным набором данных и искомым, сформулированным в виде вопроса. В ней уже нет людей и их деятельности, а вместе с ними и субъективных компонентов.

А психологически учебная задача – это требование педагога к обучающемуся выполнить под угрозой двойки преобразование условий по заранее данному образцу, способу, алгоритму, что приведет к получению искомого – однозначно-го ответа, который в задачнике приводится в его конце. Не нужно думать, нужно просто помнить способ решения задачи.

Близким по смыслу задаче является задание, определяемое как то, что предписано для выполнения, какое-то требование к обучающемуся. Его отличает от задачи лишь менее строгая логическая структура словесной формулировки, а сходство состоит в требовании ответить на вопрос, выполнить какое-то упражнение, следуя известной процедуре. В случае и задачи, и задания студенту нужно припомнить нужную информацию и правильно ее применять.

По мнению А. Н. Леонтьева, задача – это цель, данная в определенных условиях [59]. Но с этим мнением нельзя согласиться, стоит только задать вопрос: «Кем поставлена цель?» Ответ очевиден: автором задачи или педагогом. Цель как субъективный образ будущего результата не может содержаться в задаче или в голове обучающегося, когда он приступает к ее решению. Поэтому на уроке или на лекции педагог заранее объясняет учащемуся способ решения, который нужно просто вспомнить при решении задачи. В подобных ситуациях возможны два психологически разных варианта действий учащегося, в которых обучаемый является объектом педагогического воздействия.

1. Обучаемый припоминает способ решения и находит искомое. Однако задача не имеет для человека личностного смысла, это «не его задача», а требование преподавателя. Реальной целью и мотивом для него является получение положительной отметки, одобрения, похвалы за выполнение этого требования или избегание «неуда», но отнюдь не решение

задачи.

2. Обучаемый не помнит способ решения, задача не решена, он получает отрицательную отметку, неодобрение, порицание. В сознании обучаемого возникают отрицательные эмоции, страх, фрустрация и т. п. Недаром обучающиеся больше всего боятся двоек.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.