

ПРОБЛЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

И.Г.Герашенко, Волгоградский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации (ВКИ (филиал) РУК), г. Волгоград

Н.В.Герашенко, Волгоградская государственная академия физической
культуры (ВГАФК), г. Волгоград

Рассмотрены некоторые аспекты современного проблемного образования как педагогической инновации (экзистенциальный, антропологический и др.). Показаны пути преодоления мнимой проблемности в образовании. Отмечены особенности проблемного образования в условиях современной конфликтной среды.

***Ключевые слова:** проблемное образование, педагогическая инновация, мнимая проблемность, антропологическая проблемность, экзистенциальная проблемность, проблемность в конфликтной среде.*

Проблемное образование является важнейшим принципом и формой организации современного педагогического процесса. Его истоки можно найти в педагогических размышлениях таких философов, как Лао Цзы, Конфуций, Будда, Гераклит, Протагор, Сократ, Платон и многих других. Первых древнегреческих мыслителей особенно интересовала парадоксальность процессов познания и усвоения знаний. Стихийная диалектика находила свое выражение в апориях, противоречиях, парадоксах и даже софизмах, которые широко использовались в различных педагогических системах Древней Греции. Во все последующие исторические эпохи проблемное обучение использовалось в большей или меньшей степени. Острая постановка философских и педагогических проблем всегда отличала выдающихся мыслителей. Анализ противоречий, начатый древними философами, был продолжен в антиномиях Канта, философии тождества Шеллинга, абсолютном идеализме Гегеля, иррациональной диалектике Ницше, экзистенциальной диалектике Сартра, диалектике дополнительности Башляра, религиозной диалектике Бердяева и Соловьева. Современная математика и символическая логика вынуждены решать постоянно возникающие математические и логические парадоксы (парадокс Кантора, парадокс Рассела, парадоксы импликации и т.д.), связанные с формализацией современного знания.

В педагогике 21 века проблемное образование иногда замалчивается, что связано с чрезмерной его рационализацией в 20 веке. Актуальным в настоящее время становится общекультурное осмысление проблемного образования, включение его в поликультурный контекст. Рациональность данного образования становится одним из аспектов (хотя и очень важным),

наряду с такими, как антропологическая, экзистенциальная или религиозная проблемность.

В современном проблемном образовании важно выделить культурологические, экзистенциально-антропологические и прагматические аспекты. Например, «общефилософская проблема человека конкретизируется в философской антропологии в проблему «человек и животное», «что отличает человека от животного»» [1]. Сходную мысль применительно к теории гуманистического психоанализа высказал Э.Фромм [2]. Проблема в образовании перестает быть только интеллектуальным затруднением, но превращается в моральное, эстетическое, прагматическое противоречие. Тем самым, проблемное обучение приобретает широкий культурологический аспект, когда любая серьезная проблема образования начинает поворачиваться разными гранями, высвечивая как собственную сущность, так и сущность современного педагогического процесса.

Проблемное образование можно определить как воспитание способностей видеть и решать проблемы, которые ставит сама жизнь. В этом заключается суть антропологического и прагматического подхода к проблемному образованию. Оно выходит далеко за рамки создания искусственных проблемных ситуаций средствами словесного вопрошания или столкновения двух противоположных точек зрения. Существует огромное количество реальных проблем, требующих своего решения, чтобы дополнять их умозрительно сконструированными для нужд учебного процесса. Проблема, которую ставит педагог, должна обладать некоторой проблемностью и для него самого. Важно, чтобы он находился не «над» процессом постановки и решения проблемы в положении человека, обладающего абсолютной истиной, а «внутри» объективной логики становления проблемы.

При этом, проблема в образовании приобретает поликультурные характеристики, когда, «например вода – это не только H-O-H, но и «жидкость», «море», «жажда», «буря», «снег», «потоп», «воспоминание об Атлантиде»» [3]. Это и есть подлинные межпредметные связи, при которых любая серьезная проблема приобретает выход в Универсум, становится многоаспектной и полифонирующе-противоречивой. Проблемное образование связано, в первую очередь, не столько с постановкой и решением вопросов в субъективном сознании, сколько с проблемным овладением противоречивым объектом. Вещи, созданные человеком – это одновременно и решенные, опредмеченные проблемы. Последние представляют собой необходимый «субстрат» для возникновения проблем в мышлении человека. Насколько ребенок обучается овладевать этим миром реальных проблем, в такой же мере его мышление приобретает творческий характер.

По тому, как человек относится к противоречиям, можно судить и об уровне проблемности его мышления. Если он со школьной скамьи приучен во всем видеть только то, что подтверждает законы и общие правила, которым его научили, то действительные факты, противоречащие этим законам, будут им или не замечаться, или (если от них никуда не денешься) приведут к глубокой

интеллектуальной депрессии. Задача проблемного образования заключается, поэтому, в воспитании способности выдерживать напряжение антиномии, не срывать в истерику при виде взаимоперехода противоположностей, как это имеет место даже у высших животных.

В проблеме дан исходный пункт в развитии сознания, поэтому ее можно определить не только в качестве такой формы мышления, которая является знанием о незнании, переходом от отсутствия знания о чем-либо к его наличию, но и формой отражения в мышлении противоречий действительности (В.Т.Кудрявцев). Всякое познание начинается с проблемы, независимо от того, кто будет субъектом познания: ученый, открывающий научную закономерность, или ученик, открывающий эту закономерность только для себя.

В педагогической литературе, посвященной проблемному обучению, проблема чаще всего определяется как вопрос, который вытекает из имеющихся у учащихся знаний и свидетельствует об их неполноте и необходимости дальнейшего поиска. Такое определение проблемы можно считать правильным для ограниченной сферы педагогической деятельности, ориентированной на рассудочные механизмы познания. И это определение сразу же выказывает свою формальность, когда речь заходит о педагогическом процессе в его сущности. Единство многообразного в проблемном образовании не схватывается определением проблемы как вопроса. Это единство отсутствует и в том случае, когда пытаются ввести специальный педагогический термин – учебная проблема. Возможность применения данного термина в методической работе не свидетельствует о его распространении на сущностные процессы проблемного образования. В последнем случае происходит редукция к эмпирическому пониманию.

Примером оптимальной проблемы в курсе физики будет проблема познания природы жидких кристаллов. Физика с самого начала своего возникновения исследовала в отдельности жидкости и кристаллы. Теперь проблема сформулирована по-другому: какова природа вещества, обладающего в одно и то же время свойствами жидкости и кристалла. Не надо бояться ставить в школьном курсе физики даже те проблемы, которые не решила пока наука. Это – один из способов преодоления школярства в образовании.

В преподавании важно отобразить ту ситуацию, что в науке все более проблемным становится использование понятий «структура», «состоять» и т.д. Так, по современным представлениям элементарная частица включает систему оболочек других виртуальных частиц, образующих ее структуру, т.е. в «состав» элементарной частицы входят другие частицы не в реальном виде, а в виртуальном состоянии. Данные положения можно использовать при создании проблемных ситуаций. Не случайно микромир, изучаемый физикой элементарных частиц, называют «странным миром». Станным он является потому, что не соответствует нашему здравому смыслу. Оказывается, не все может быть описано в понятиях житейской мудрости. В педагогическом

процессе поэтому следует различать обыденные, эмпирические и теоретические проблемы.

Когда в школьном курсе химии учеников знакомят с амфотерными соединениями, сразу же возникает проблема: оказывается, что амфотерное вещество обладает одновременно и свойствами кислоты, и свойствами основания. Выявление каждого из этих свойств зависит уже от той среды, в которой находится соединение. Проблема, таким образом, разрешается объективно. Трудности в изучении химии, как, впрочем, и других теоретических естественных наук, сопряжены с неустранимой противоречивостью многих положений. Строение атомов химических элементов не сводится к простому вращению отрицательно заряженных электронов вокруг положительно заряженного ядра. Противоречие заключается в том, что разнозаряженные частицы не только взаимно притягиваются, но и проникают друг в друга.

Проблемность в содержательном образовании обладает к тому же и качественно иной психологической окрашенностью для самого учащегося. Логика мышления начинает свободно двигаться по контурам противоречия, не впадая при этом в истерику, и возникает впечатление, имеющее под собой реальные основания, о включенности изнутри в объект познания, о тождественности логики мышления с логикой вещей. Субъективно это несет в себе положительную психологическую окраску.

В ходе обучения происходит самообоснование проблемы, которое можно выразить следующей схемой: проблема (1) – гипотеза – проблема (2) – идея – проблема (3) – теория – проблема (4) – практика – проблема (1). Проблема представляет собой не только исходный пункт и результат познания, но и опосредует собой переход от одного этапа обучения к другому. Философия образования исходит из того принципа, что этапы научного поиска в своей основе оказываются тождественными этапам педагогического поиска. Поэтому жесткое противопоставление науки и учебного предмета вряд ли правомерно.

Поликультурное образование предполагает формирование у молодежи культуры постановки и решения проблем. Умение ставить и решать проблемы является важным показателем общекультурного уровня. Как всякое начало определяет дальнейшее развитие объекта, так правильная постановка проблемы во многом определяет ее решение. Трудно согласиться, поэтому, с утверждением, что постановка проблемы ни в каком смысле и ни в каком отношении не является ее решением. Тем самым устанавливается жесткая граница между выдвиганием проблемы и началом ее решения, которая отсутствует в развитии и разрешении противоречий действительности. Антиномичная постановка содержательной проблемы в образовании в значительной мере становится уже ее решением и, наоборот, после того, как решение найдено, проблема для мышления не перестает существовать, а продолжает «пульсировать» в самом ответе, постоянно воспроизводясь в качестве антиномичного отношения. В отличие от формальной проблемы,

содержательной будет только та, которая существует вместе с процессом ее развития и решения.

Содержательной, например, является проблема человека и его существенных характеристик. В антропологической философии наметился новый подход по сравнению с рационализмом 17-19 веков: если раньше человека определяли как «разумное животное», «животное, изготавливающее орудия труда», «ансамбль общественных отношений», то в 20 столетии человек предстает, как «неустановленное животное» (Ницше), «эксцентричное животное» (Плеснер), «единство вопреки многообразию» (Франкл). Вместе с тем, основатели современной антропологии отмечают, что «единой же идеи человека у нас нет» (Шелер). Тем самым проблема остается в стадии постановки и начала решения.

Постановка проблемы не обязательно должна носить форму вербального вопроса. Проблема может ставиться и жестом, мимикой, выражением глаз или восклицанием как педагога, так и учащегося. Предметно-практическая постановка проблемы первична по отношению ко всему институционально оформленному проблемному образованию. Поэтому, если акцентировать внимание только на структуре вопросительного предложения, то основная часть проблем просто выпадает из поля зрения.

Необходимым моментом педагогического поиска является заострение выявленной проблемы до антиномичной формы. Это делается для того, чтобы «острием» антиномично сформулированной проблемы указать на путь ее оптимального решения. Как было отмечено уже Гегелем: «Но мыслящий разум заостряет, так сказать, притупившееся различие разного, простое многообразие представления, до существенного различия, до противоположности» [4]. Здесь содержится глубокий прагматический смысл. Острая постановка проблемы способствует наиболее эффективному ее решению. Максимальное обострение противоположностей в ходе образования будет непосредственным этапом, предшествующим разрешению противоречия. Таким же путем идет и мышление ученика. Чем более остро сформулирована проблема, тем она более свободна от затемняющих ее сущность элементов (мнимой проблемности, вербальной оболочки и т.д.), тем лучше видна правомерность правильной постановки проблемы, а значит и пути ее верного решения.

Оптимальное решение отдельной проблемы в рамках проблемного метода обучения может быть представлено следующим образом: обнаружение противоречивой ситуации, не устраняемой формально-логическими способами, и выражение ее в проблеме. При этом, проблема ставится так остро, как она стоит в действительности. Затем делается выбор наиболее подходящих возможных решений проблемы. Ситуация формального противоречия между двумя возможными решениями не всегда свидетельствует о ложности одного из них. Если фактические данные говорят в пользу обоих решений, то это значит, что вскрыто реальное противоречие, и каждое решение фиксирует одну из его сторон. Необходимо не отбрасывать одно из решений, изменяя оставшееся, а объединить их вместе в пределах единого, более конкретного

целого. После этого происходит выбор окончательного решения проблемы, являющегося ответом на основное противоречие в данной области знания.

Мнимая проблемность в образовании встречается гораздо чаще, чем это принято думать. Под лозунгом проблемности нередко используются обыкновенные формальные вопросы, которые практически не активизируют мышление школьников. Реальным основанием мнимой проблемности в образовании является абстрактное различие противоречий и проблем в историческом развитии мышления. Непротиворечивая форма мышления, возникающая в результате этого, создает условия для различия проблемы и противоречия в ходе образовательного процесса. Непротиворечивая форма мышления, конечно же, важна в обучении; отсутствие курса формальной логики в средней школе, а также для ряда специальностей в вузе, снижает общий культурный уровень учащихся.

Мнимая проблемность может находить свое выражение, например, в тестировании. Не отрицая возможности данного метода проверки знаний, следует согласиться с мнением некоторых американских исследователей, что большинство тестов на знание фактического материала заводит образование в тупик (У.Глассер). Даже самый продвинутый тест не в состоянии определить подлинно проблемный уровень развития мышления школьников, он воспроизводит лишь внешнюю (зачастую – мнимую) форму проблемности. Американский опыт образования свидетельствует в пользу данного вывода. Задача педагогического познания заключается в том, чтобы за внешней формой проявления увидеть внутреннее противоречие, понять формально-противоположное отношение, неизбежно возникающее в истории образования, в качестве необходимого момента содержательной противоположности.

Содержательное противоречие, отраженное в превращенной форме непротиворечивого педагогического мышления, приобретает форму противоположности, взятой в разное время и в разном отношении. Этим двум видам противоречий соответствуют два вида проблем. Внутреннее противоречие вызывает в образовании постановку содержательной проблемы, внешнее противоречие приобретает в обучении вид формальной или мнимой проблемы. Причем, в педагогике мнимые противоречия тесно переплетаются с реальными. Объективное существование превращенной формы обучения создает своеобразную «онтологическую» основу для появления мнимых проблем в образовании. Поэтому, механизм возникновения данных проблем в педагогике имеет не психологический характер (могут появиться или не появиться в зависимости от психологического настроения педагога) и не формально-логический (объясняемый неизбежностью заблуждения в ходе учебной деятельности), а философский характер (признающий реальное бытие формальной и содержательной формы в образовании).

Возникновение мнимых проблем происходит закономерно. Известно, что исторические личности и события появляются дважды: первый раз в виде трагедии, второй – в виде фарса. Аналогично обстоит дело и с мнимыми проблемами: средневековое схоластическое обучение и его современные

модификации – это две различные вещи. Если первое выступало как реальная односторонность, стимулировавшая развитие педагогики, и тем самым реализовавшая себя, то второе стало формальной односторонностью, лишенной возможностей дальнейшего плодотворного развития.

Мнимая проблема – это нечто большее, чем просто ошибка или заблуждение. Она является необходимым моментом в логике развития образования от абстрактной проблемы к конкретной и может быть преодолена путем развития самого образования через его формальные определения к содержательным. Показателем мнимой проблемы в дидактике будет такое состояние педагогического знания, при котором становятся видны подлинные причины ее возникновения, критерием же содержательной проблемы является постоянное воспроизводство данной проблемы на всем протяжении процесса образования, хотя и в различных формах. Например, проблема «в чем смысл жизни?» интересует человека всегда, но особенно в переломные моменты истории[5].

Мнимая проблемность в образовании может принимать форму головоломки, возникающей на определенном уровне развития педагогической теории и практики. Головоломка не обязательно должна быть вербально выражена, главное условие ее существования заключается в восприятии проблемы исключительно как субъективной трудности в мышлении. Проблема становится аномалией в обучении, которая должна быть любыми средствами изгнана из него. «Парадоксы действительности» полностью сводятся к парадоксам в мышлении, а идеалом педагогического процесса будет его абсолютная непротиворечивость. Основным критерием правомерности педагогической теории и решения головоломок является соглашение между большинством представителей данной теории образования.

К мнимой проблеме-головоломке очень близко понимание проблемы как парадокса. Парадокс в образовании – это воспроизводство противоречий, которые всеми средствами пытались изгнать из теории. Педагог вынужден задним числом признавать неустранимость противоречий в педагогике, которые необходимо возрождаются всякий раз, когда от них стремятся избавиться с помощью формально-логических процедур. Определение педагогической проблемы как парадокса не идет дальше превращенной формы проблемы, так как это определение выражает лишь внешний и случайный характер противоречия в обучении. Кроме того, парадокс предполагает необъяснимость причин его появления в процессе образования. Процедура самообоснования совершенно неприменима к данному термину, так как, оставаясь на точке зрения парадокса в образовании, невозможно объяснить ни закономерностей его возникновения в теоретико-педагогическом контексте, ни способов его действительного разрешения.

Инновационность современного проблемного образования объясняется, в том числе, и тем, что более конфликтной становится образовательная среда на всех уровнях подготовки [6]. В этих условиях проблемное обучение и воспитание приобретает новые аспекты. В частности, более проблемным

становится воспитательный процесс, поскольку в настоящее время отсутствуют общепризнанные моральные идеалы. Конкуренция между различными воспитательными программами (общечеловеческими, националистическими, потребительскими, религиозными и т.п.) ведет к ярко выраженной проблемности не только процесса обучения, но и воспитания.

Список использованных источников

1. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. С.43.
2. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.
3. Крымский С.Б., Парахонский Б.А., Мейзерский В.М. Эпистемология культуры. К.: Наукова думка, 1993. С.3.
4. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Соч. в 3-х т. М.: Мысль, 1970-1972. Т.2. С.68.
5. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. С.58-59.
6. Геращенко И.Г., Геращенко Н.В. Проблемное образование в конфликтной среде (философско-педагогический анализ). Saarbrucken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014, 121 p.

PROBLEM EDUCATION AS AN EDUCATIONAL INNOVATION

I.G.Gerashchenko, Volgograd Cooperative Institute (branch office) of Russian University of Cooperation (VCU (branch office) RUC), Volgograd
N.V.Gerashchenko, Volgograd State Academy of Physical Culture (VSAFC), Volgograd

Some aspects of modern problem education as a pedagogical innovation (existential, anthropological and etc.) have been considered. The ways of imaginary problematic nature's overcoming in the sphere of education have been shown. The features of the problem education in today's conflict environment have been highlighted.

Keywords: problem education, pedagogical innovation, imaginary problematic nature, anthropological problematic nature, existential problematic nature, problematic nature in the conflict environment.

Об авторах:

ГЕРАЩЕНКО Игорь Германович, доктор философских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин и педагогики Волгоградского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации gerachenko1@rambler.ru

ГЕРАЩЕНКО Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Волгоградской государственной академии физической культуры