

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В 60-80 ГГ. XX в. (ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Федорова И.Р.¹

¹ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет», 634061, г. Томск, ул. Киевская, д.60),
e-mail: irinia@sibmail.com

Темой данной статьи является анализ историко-педагогических условий 50-80 гг. 20-го вв., в рамках которых были созданы теоретико-методологические предпосылки для развития теории учебных задач. В этой связи обсуждаются наиболее значительные исследования представителей отечественной психолого-педагогической науки, способствовавшие возникновению и теоретическому обоснованию категории «учебная задача» в контексте исследования понятия «деятельность». Авторы рассматривают данное понятие в процессе его историко-педагогического развития в контексте его некоторых ключевых аспектов: появление понятия «учебная задача»; выделение этого понятия в самостоятельную дидактическую категорию; включение его в качестве неотъемлемого компонента в учебную деятельность; исследование его роли в профессиональном образовании; появление классификаций и систематик; исследование средств, способов и процессов решения; разработка необходимых предпосылок для эффективного использования задачного подхода к осуществлению исследований и разработок в различных областях и др.

Ключевые слова: учебная задача, общие компетенции, профессиональное образование, классификация учебных задач, систематика учебных задач, теоретико-методологические основания, проектирование учебных задач, категория деятельности

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF FORMATION OF THE THEORY OF LEARNING TASKS IN THE 20-40 YEARS XX CENTURY

Fedorova I.R.¹

¹Tomsk State Pedagogical University, 634061, Tomsk, street Kievskaja, 60), e-mail: irinia@sibmail.com

The Subject of this article is the analysis of the historical-pedagogical conditions, 50-80 20-th centuries, which were established theoretical and methodological background for the development of the theory of educational objectives. In this regard, we discuss the most significant study of national psychology and educational Sciences, contributed to the emergence and theoretical rationale for the category "educational objective" in the context of research on the concept of "activity". The authors consider this concept in the process of its historical and pedagogical development in the context of some key aspects: the emergence of the concept of "learning task"; the selection of this concept in the independent didactic-paying category; its inclusion as an integral component in educational activities; research-the investigation of its role in professional education; the emergence of classifications and were; the survey of tools, methods and processes; the development of the necessary prerequisites for effective use of task approach to the implementation of research and development in various fields and other

Keywords: learning task, general competence, professional education, classification of educational objectives, taxonomy of educational objectives, theoretical and methodological foundations, design of learning tasks, the category of activity

Главной темой нашего обсуждения в данной статье является анализ сложившихся в 60-80-е гг. историко-педагогических условий, которые способствовали появлению в дидактике категории *учебная задача*. Однако в первую очередь следует отметить, что необходимые – фундаментальные – теоретико-методологические основания для появления этой категории были созданы еще в 20-40-е гг. Труды таких выдающихся психологов этого периода, как М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др., были посвящены исследованиям и анализу категории «задача» в контексте теории деятельности. Последующие же годы стали этапом практической реализации учебных задач в контексте деятельностного

подхода.

Обсуждение и анализ

Ценнейшим достижением этого этапа развития педагогики в России мы рассматриваем тот факт, что в ходе процесса разработки теории деятельности из множества самых разнообразных категорий, наконец, выкристаллизовалось понятие «учебная задача», сразу же заняв одно из центральных мест в психологии и педагогике, чему способствовали и исследовательские изыскания, связанные непосредственно, с научно-обоснованным рассмотрением роли задачи в учебном процессе.

Сам термин «учебная задача» был предложен Д.Б. Элькониным (1904-1984) в 60-х гг. Конкретизируя данное понятие, он сформулировал одно из наиболее ценных ее свойств: «учебная задача может считаться по-настоящему решенной только тогда, когда в субъекте произошли заранее заданные изменения, т.е., он открыл и осознал способ ее решения. Способность к такому самоизменению может осуществляться в рамках учебной деятельности» [9].

Учебной задаче как орудию реализации деятельностного подхода стало уделяться как никогда большое внимание. И если ранее задачи в дидактике представляли собой определенные формы учебного материала и учебных заданий, то после 60-х гг., благодаря деятельности вышеописанных В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, учебная задача стала одним из центральных понятий в педагогике, получив статус категории и рассматриваясь в качестве элемента учебной деятельности и структурной единицы содержания обучения. Пойдя еще дальше своих предшественников, А.Н. Леонтьев (1903 – 1979) связал понятие учебной задачи с моментом целеосмысления. Именно ему принадлежит весьма часто цитируемое определение учебной задачи как «цели, данной в определенных условиях» [7].

В российской педагогике этого периода данную категорию изучали также А.В. Брушлинский (1933-2002), Е.Н. Кабанова-Меллер (1902-1997), Е.И. Машбиц (1928-1997), А.М. Матюшкин (1927-2004), Я.А. Пономарев (1920-1997), В.В. Репкин (1927), Л.М. Фридман (1916-2005).

Значительный вклад в развитие теории учебных задач внес Г.С. Костюк (1924-2010). Анализируя результаты исследований в советской психологии категории деятельности, он подчеркивал строгую необходимость учета ее содержательной, мотивационной и операционной сторон, находящихся друг с другом в неразрывной связи. Им было предложено рассматривать саму же деятельность субъекта (учащегося) как систему решения задач. «Понять новый объект – это решить некоторую, пусть маленькую познавательную задачу» [5, с. 198].

Далее Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская способствовали исследованиям мыслительной деятельности учащихся, помимо всего прочего, тем, что изучали роль соотношения

анализа и синтеза в решении учебных задач. Н.А. Менчинская, как и А.Н.Леонтьев, рассматривает учебную задачу в контексте целеполагания, а также учета других предъявляемых условий и требований, необходимых для ее решения, к которым она относит осознание проблемы, способы решения которой еще неизвестны; расчленение задачи на данные и искомые (осознание вопроса и данных); выявление зависимости между данными условия и вопросом, для чего часто бывают необходимыми гипотезы и частичная их проверка; осуществление решения; проверка решенной задачи [10, с.48]. Таким образом, этими учеными была доказана необходимость соблюдения определенной последовательности при решении учебной задачи, посредством чего обеспечивается, собственно, поисковость характера этой деятельности, иллюстрируя, что без поиска решения задача перестает быть самостоятельно решенной

Идею о поисковом характере учебной задачи поддерживает и В.В. Давыдов. Еще одним вкладом в дальнейшее развитие теории учебных задач стала его идея об их первостепенной в процессе развития теоретического мышления учащихся, которые, в поисках решения одних учебных задач находят общий способ подхода ко многим другим частным задачам. При этом В.В. Давыдов также обращает внимание на системность действий при решении учебной задачи, рассматривая в качестве первого ее принятие, а второго – преобразование входящей в такую задачу ситуации. Такой алгоритм стимулирует поиск исходного отношения предметных условий ситуации, которое будет основой для решения последующих задач, сопровождающегося моделированием и анализом учащимися этого исходного отношения, выделением его в частных условиях, контролем и оценкой процесса решения.

В эти же годы (к середине 60-х гг.) Е.Н. Кабанова–Меллер предлагает концепцию, связанную с формированием операций мышления. Развивая и углубляя идею о системности действий при решении учебных задач, она рассматривает эту системность в контексте отдельных операций, называя их приемами учебной работы. Данные приемы представляют собой систему действий для решения учебных задач и включающих в себя планирование, самоконтроль совместно с оценкой своих действий, организацию учения и отдыха, а также управление своими познавательными интересами и вниманием [4].

Необходимо заметить, что многие исследователи не только обсуждали в своих трудах преимущества применения учебных задач, но анализировали причины, по которым этот процесс мог бы потерять свою продуктивность. В частности, А.А. Смирнов и П.И Зинченко доказали, что преждевременное преобладания у учащихся некоторых установок, например, задач на запоминание, может негативно отразиться на эффективности запоминаемого материала. Более того, само понимание также имеет свои особенности в зависимости от того, в решении какого типа учебной задачи оно участвует. Данные исследования позволили взглянуть на процесс решения учебной задачи под новым углом зрения, делая значительный ак-

цент на необходимость владения педагогом искусства ставить перед учащимися задачу, например, согласно Г.С. Костюку, «понять те ли иные объекты, дифференцировать ее от других задач, в частности, не подменять преждевременно цель *понять* заданием просто *запомнить* тот или иной материал» [4].

Несмотря на произошедшие изменения в определении главных акцентов относительно роли учебных задач, наука все же не располагала достаточным количеством разработок общенаучного понятия этой категории. Этот аспект стал импульсом к появлению в 1971 г. новой научной дисциплины в структуре научного знания – проблемологии, авторами которой являются, в том числе, В.И. Брановицкий, В.М. Глушков, А.М. Довгялло, З.Л. Рабинович, А.А. Стогний и др. Ее целью стало исследование задач, а также средств, способов и процессов их решения. Анализировались такие фундаментальные вопросы, как, понятие, структура, условия возникновения, общая классификация, особенности отдельных видов задач и многие другие аспекты, позволяющие сделать учебный процесс более целенаправленным и эффективным. Не противоречащим всем вышеописанным прогрессивным педагогическим идеям стало появление примерно в это же время (конец 60-х - начало 70-х гг.) теории учебных задач Д. Толлингеровой. Первоначально этим чешским ученым предполагалось рассмотрение психологического аспекта их теории. Но далее выяснилось, что теория учебных задач может оказаться более полноценной и полезной, если она будет учитывать и педагогические, и методические подходы, в частности, специфику учебных целей, учебный материал и другие компоненты процесса обучения [2]. Разработка таксономии вооружила педагогов умением предусматривать предполагаемый результат и заранее проектировать учебные действия, составляя задачи так, чтобы их операционная структура соответствовала преследуемым педагогическим целям и учебному материалу. Она стала настоящим практическим руководством для проектирования учебных задач, т.к. предлагает выбор конкретных задач из всех пяти ее групп таксономии в зависимости от целей обучения.

Идеи о классифицировании учебных задач в зависимости от целей учебно-познавательной деятельности, обсуждаемые многими авторами в своих научных трудах, в работе Д. Толлингеровой обрели системность и завершенность, являя собой стройную, научно-обоснованную теорию для последующего создания многочисленных классификаций

В 70-80-е гг. темой исследования, механизма действия, разработки учебных задач, изучением оснований для классификаций занимались такие ученые, как Ю.К.Бабанский, Л.Л. Гурова, И.И. Ильясов, Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Кулюткин, И.Я. Лернер, А.В. Петровский, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов и большое количество других отечественных ученых. При этом очень важным мы считаем тот факт, что теория учебных задач, а также их проектирование начинает становиться неотъемлемой частью и профессионального

образования. В частности, большое внимание этому вопросу было уделено Н.Ф. Талызиной. Являясь приверженцем теории планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, в своих многочисленных трудах она также исследует вопросы возможностей формирования видов деятельности в контексте их соответствия целям обучения. По мнению Н.Ф. Талызиной, такую возможность с успехом предоставляют учебные задачи, которые она называет типовыми задачами, представляющими собой цель, выстраиваемую специалистом в процессе своей профессиональной деятельности. Многократное решение типовых задач на уровне инвариантного содержания обуславливает овладение учащимися обобщенными методами решения профессиональных задач, а также позволяет организовывать такие виды деятельности, которые могут оказаться подходящими для целого ряда дисциплин. Развивая далее свою концепцию, Н.Ф. Талызина развивала идею о том, что, помимо подлежащей усвоению программы знаний, по каждому предмету должна быть программа видов деятельности, в которые эти знания должны войти – как приемы деятельности, характерные для данной области знаний, так и логические приемы мышления. «Сформированные виды деятельности будут соответствовать целям обучения только в том случае, когда последние будут представлены в виде типовых задач, при решении которых должны использоваться усваиваемые знания» [8]. Т.В. Кудрявцев, говоря о роли учебных задач в профессиональном становлении личности, подразумевал под профессиональным мастерством «вытреннированную умелость, а ... достижение вершин в решении профессиональных творческих задач». Этому ученому принадлежит разработка концепции технического мышления применительно к психологическим особенностям деятельности человека с техническими объектами в условиях трудового обучения и воспитания, а также различных форм профессиональной подготовки и переподготовки. В рамках научных изысканий им и его коллегами был разработан экспериментальный факультативный курс "Основы профессионального творчества" для учащихся профтехучилищ, включающий решение учебно-профессиональных задач творческого характера [3]. Следствием прохождения данного курса стал тот факт, что студенты не только хорошо овладели способами и инструментами мыслительной деятельности, но и отчетливо ощутили изменения личностного характера.

В дальнейших своих исследованиях В.П. Кудрявцев называет такие учебные задачи конструктивно-техническими, характеризующимися некоторой степенью проблемности, и с помощью экспериментальных исследований доказывает, что наиболее адекватным творческой природе конструктивно-технических задач является комбинированный способ, когда «исходная идея рождается на основе детального анализа и первоначального преобразования ситуации и, преломляясь в схематических представлениях, видоизменяется в ходе дальнейших практических действий» [6].

На основе своих исследований ученый спроектировал структуру технического мышления, которая включает в себя такие элементы, как теоретические понятия, визуальные образы и практические действия и которая отображает, собственно, процесс решения учебных (творческих) задач.

С 70-х гг., продолжая начатую Н.Ф. Талызиной, В.П. Кудрявцевым и другими исследователями линию, отечественные ученые активно включаются в разработку различных подходов к профессиональному обучению, построенных на основе задачного подхода и стимулирующих учебно-исследовательскую деятельность студентов. Неотъемлемым компонентом таких разработок становятся творческие и эвристические задачи, выполнение которых требует не простого запоминания и осознания информационного материала, а, прежде всего, самостоятельности. В конце 80-х еще один существенный весомый вклад в разработку теоретических оснований для требований к учебным задачам внес отечественный психолог Г.А. Балл (1936), создав «необходимые предпосылки для эффективного использования задачного подхода к осуществлению исследований и разработок в различных областях» [1].

Подведя итог вышесказанному, мы можем сказать, что в течение советского периода педагогики, какой бы консервативной или обезличенной она ни была, какими бы идеалами ни определялись ее цели, поиски способов формирования прогрессивной, творческой, сознательной личности, совершенствующейся через деятельность, не прекращались.

Данный этап дал возможность выделить понятие «учебная задача» в самостоятельную дидактическую категорию, что сдвинуло возникновение нового к ней отношения и, соответственно, поставило новые требования перед этой категорией как к средству практической реализации деятельностного подхода. Если на предыдущем этапе в научных трудах речь шла о необходимости применения отдельных учебных задач, то на данном, то на данном этапе различными учеными исследована и обоснована необходимость применения в педагогическом процессе учебных задач в их системности, последовательности и единстве.

С учетом придания учебной задаче поискового характера ей начинает отводиться решающая роль в творческом развитии учащегося, что привело к созданию в отечественной психолого-педагогической науке в 60-х гг. идеи развивающего обучения. Еще одна концепция – концепция проблемного обучения – возникла в ходе поисков рациональных средств формирования способов решения конструктивно-технических задач.

Изучение механизма познания и значительное количество появившихся в этой связи классификаций уровней познания отечественных и зарубежных психологов вывела тематику учебных задач на качественно новый уровень, подведя под них научно-обоснованный фундамент.

На основе разработанной теоретико-методологической базы отечественными и зару-

бежными учеными созданы все предпосылки для дальнейших практических исследований и совершенствований прогрессивных методов обучения и воспитания, в частности, в области применения учебных задач в процессе учебной деятельности.

Можно с уверенностью констатировать, что к началу следующего этапа историографии учебных задач задачный подход нашел отражение при построении содержания обучения в разных областях и на разных образовательных ступенях

Список литературы

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Голоушова Д.. Статья к сравнительному анализу теорий учебных задач. – Прага. ГПИ 1986, 117 стр.
3. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т.: Жизненный путь и научное творчество Т. В. Кудрявцева (К 70-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. – 1984. – С.102 .
4. Кабанова-Меллер Е.Н. О проблеме конкретного и абстрактного в умственной деятельности учащихся // Вопр. психол. – 1961. - №6.
5. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. — 304 с. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). — ISBN 5-7155-0091-5.
6. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления: Процесс и способы решения технических задач. – М.: Педагогика, 1975.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, Издание 2-е, доп. 1965. – 570 с.
8. Менчинская Н.А. Очерки психологии обучения арифметике. Изд.2. – М.: Просвещение. – 1950 г. – 120 с.
9. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ / Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 126 с.
10. Эльконин Д.Д. Психическое развитие в детских возрастах//Избранные психологические труды/Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Воронеж, 2001.

Рецензенты:

Куликов С.Б., д.ф.н., профессор, декан факультета общеуниверситетских дисциплин ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск;

Соколова И.Ю., д.п.н., профессор кафедры послевузовской педагогики ФГБОУ ВПО
«Томский государственный педагогический университет», г. Томск.