

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 371

П. В. Шиварев

СИСТЕМА ВОПРОСОВ В АКСИОЛОГИЧЕСКИ- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

(на основе анализа опыта реализации программы INTEL
«Обучение для будущего»)

*По крайней мере, у вопросительной формы уже то преимущество, что она указывает путь к тому, что мы ищем: к подлинной проблеме, ничуть не похожей на предложения, которые она подчиняет себе.
Ж. Делез [2, с. 102]*

Аннотация. В статье рассматривается система вопросов, которая составляет основу учебных проектов, разработывавшихся в рамках реализации программы Intel «Обучение для будущего», и значение вопросов в решении воспитательных задач в современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: вопрос, основополагающий вопрос, программа Intel «Обучение для будущего», аксиологически-ориентированное проектирование, единство воспитания и обучения.

Abstract. The paper considers a number of problems forming the basis of training projects worked out under Intel® programme «Teach for the Future» and their role in achieving educational goals in modern socio-cultural situation

Index terms: problem, basic problem, Intel programme «Teach for the Future», axiology-oriented design, the unities of education and teaching.

Вместо введения. Новая актуальность старых вопросов

Введение федерального образовательного стандарта начального образования, возрождение воспитательной работы в школе, возвращение на государственном уровне к задачам духовно-нравственного развития школьников заново актуализируют и вопрос о путях осуществления этих мер.

Ситуация постмодерна, в том числе и как некое «духовное состояние» общества и человека, заключается в мозаичности (эклeктичности) культуры, доминировании принципов плюрализма, возникновении «эпохи комментариев», «традиции отказа от традиции», принципов Игры в мире, «умершего Бога», символической замене духовных объектов материальными посредством рекламы и недоверии к метанаррациям.

Эта ситуация делает как минимум неэффективной систему воспитания, основанную на передаче культурных ценностей с основой на традицию (национальную ли, религиозную ли, государственную ли...). Неэффективность эта проявляется в том, что

- в силу «заката метанарративов» как некоей общекультурной тенденции пафосные воспитательные речи оказываются пустословием;
- в силу мозаичности и эклeктичности культуры опора на традицию ведет к тому, что традиция размывается.

Человек, воспитываемый на традиционных ценностях, оказывается перед пустотой. Той пустотой, в которой сгорели эти ценности. Перед феноменами ГУЛага и Освенцима.

В современной культурной ситуации вопрошание становится едва ли не ключевым моментом в воспитании. Способность задать вопрос не с целью получить ответ, а с целью пойти дальше, вперед в своем самосовершенствовании – вот та ускользающая нить Ариадны, которую не могут разорвать ни эклeктика, ни мозаичность, ни кризис метанарраций, ни констатация смерти Бога (Ницше) и смерти человека (Фуко). Вопрошающий идет дальше.

Воспитание является ключевой целью и ценностью образования. Но не воспитание как усвоение традиционной нормы, а воспитание как освоение состояния вопрошающего творца.

О понятии «вопрос» и аспектах его изучения

Понятие «вопрос» не может быть точно определено в рамках одной науки именно в силу его специфики, требующей междисциплинарного изучения, с одной стороны, и понимания того контекста, в рамках которого задается «вопрос о вопросе», который по сути своей является логическим парадоксом, – с другой.

Для нашей работы контекстом является обсуждение

- значимости вопросов в образовании в их аксиологическом аспекте;
- роли, которую могут играть вопросы в решении задачи нравственного самовоспитания в процессе образования, основанного на использовании проектных педагогических технологий.

Основными аспектами вопроса в данном контексте будут логический, психологический и педагогический.

Логический анализ вопроса как объекта исследования дан в ряде работ отечественных авторов, в частности П. В. Копнина, П. С. Попова,

П. В. Таванца и др. Их исследования, относящиеся к 50-м гг. XX в., посвящены обсуждению проблемы соотношения языка и мышления. При этом, как бы ни понимался авторами вопрос – как «мыслительный акт» (П. С. Попов), «форма мышления» (П. В. Таванец), «специфическая форма суждения» (П. В. Копнин) – по сути, дискуссия может быть сведена к решению дилеммы: вопрос – самостоятельная форма мышления или разновидность суждения?

Психологические аспекты вопроса как феномена исследованы А. В. Брушлинским, М. И. Заболотневым, А. И. Журавлевым, А. А. Люблинской, С. Л. Рубинштейном и др.

Важность постановки вопросов в образовании как дидактических инструментов рассматривается в работах Ш. И. Ганелина, Е. А. Голанта, Б. П. Есипова, Б. В. Журавлева, В. В. Заботина, В. И. Загвязинского, М. Ф. Морозова, М. Н. Скаткина, А. И. Сорокиной, А. Н. Хмелева, Г. И. Шукиной и др. В них подчеркивается роль вопросов при изучении нового материала, указывается эффективность проблемной постановки вопросов в обучении для развития мышления, формирования исследовательских навыков и т. д.

В заданном выше контексте одним из наиболее ценных моментов является исследование связи вопросов и проблем. Так, например, В. В. Заботин вводит понятие «информационно-смысловое противоречие», имея в виду сочетание информации, кажущихся несовместимыми и порождающих проблемный вопрос, и утверждает необходимость использования вопросов в учебном процессе с целью развития у учащихся проблемного видения [3].

В рамках синергетического подхода с понятием «вопрос» связано одно из значений понятия «неопределенность», которая понимается как «вопрос» или ситуация вопроса, заданная извне либо изнутри объекта [7, с. 15].

Вообще значение вопросов в развитии знания переоценить довольно сложно. Вопрос не просто направляет процесс познания, он задает определенный уровень отношения к знанию. «Поскольку вопрос лежит в основании проблемы, постольку неправильно поставленный с научной точки зрения вопрос служит тормозом решения проблемы или же может во все увести от этого решения», – пишет М. Х. Хаджаров [9, с. 1].

Велика роль вопросов и в образовании: «Они, по существу, пронизывают всю обучающую и учебную деятельность. Благодаря вопросам формируется альтернативное мышление обучаемых, их познавательные интересы, выдвигаются и формируются различные дидактические и познавательные цели, происходит осмысление учебной информации, выработка убеждений обучаемых, совершенствование организационных форм обучения» [10, с. 2].

Более того, «при управлении познавательной деятельностью учащихся деятельность учителя состоит из двух компонентов: информации,

в ходе которой сообщаются знания, и организации поисковой деятельности учеников; соответственно им учебная деятельность приобретает характер репродукции (с элементами продукции) либо поисковый» [4, с. 59].

Таким образом, использование или неиспользование вопросительной формы в некотором смысле определяет тип учебной деятельности. При этом воспитательная роль вопросов, их аксиологический аспект исследованы, на наш взгляд, недостаточно.

О постановке вопросов в программе Intel «Обучение для будущего»

Прежде чем перейти к описанию того, как ставились вопросы в ходе реализации программы Intel «Обучение для будущего», сделаем небольшое отвлечение о дидактической и методической основах программы.

Создаваемые в рамках программы учебно-методические комплексы представляют собой специфическую дидактическую систему, в которой синтезированы:

- метод учебных проектов как педагогическая технология;
- информационные, в том числе компьютерные, технологии в образовании;
- методика развития мышления «более высокого уровня».

Как отмечает профессор А. В. Могилев, «методика развития высокого мышления, продвигаемая Интел в рамках программы “Обучение для будущего”, дополнит метод проектов» [5].

Суть данной методики заключается в использовании следующей системы вопросов: основополагающий – проблемные – частные (исследовательские).

Таким образом, система вопросов рассматривается как способ перехода к мышлению более высокого уровня. А сами эти уровни трактуются в контексте типологии Блума (к высшим уровням в ней относятся анализ, синтез и оценка). Указанная система вопросов является ключевым и достаточно сложным моментом системы обучения в рамках программы Intel, поэтому остановимся на ней подробнее.

В использовании вопросов, с точки зрения автора, значение имеет не столько сама форма, сколько тип вопросов (или тип постановки вопроса).

Так, обращение к вопросам, ориентированным на получение однозначного, известного уже ответа порождает поисковую деятельность, а применение наряду с ними проблемных вопросов – исследовательскую.

Как правило, постановка частных вопросов не вызывает затруднений, поэтому остановимся наиболее подробно на рассмотрении проблемных и основополагающих вопросов.

Проблемные вопросы. В ходе реализации программы Intel «Обучение для будущего» был наработан опыт принципиально иной, чем традиционная, постановки «ли-вопросов». В классических классификациях (см., например [8, 11]) их называют уточняющими.

Мы использовали такие вопросы как один из вариантов так называемых проблемных вопросов.

Речь идет о вопросах, направленных не столько на то, чтобы уточнить правильность того или иного тезиса (например, «Колумб ли открыл Америку?»), сколько на то, чтобы осуществить переход от поисковой деятельности, ориентированной на инвентаризацию фактов по теме, к исследовательской – направленной на обнаружение проблем в данной тематической области, формулирование соответствующих гипотез и уже затем поиск форм и методов исследования проблемы с целью получения ответа на вопрос.

Применительно к вопросу о Колумбе может быть развернуто, например, следующее рассуждение.

Известен факт, что Америку открыл в 1492 г. Христофор Колумб. Однако еще за пять столетий до Колумба в Америке побывали норманны, лучшие мореходы средневековой Европы, и, значит, формально именно они «открыли» Америку.

Кроме того, Колумб, «открывший Америку», считал, что он открыл путь в Индию, а Америкой континент назван по имени Америго Веспутчи, который первым доказал ошибку Колумба.

Так кто же открыл Америку: викинги, Колумб или Америго Веспутчи? Ответ зависит от нескольких моментов.

Во-первых, вопрос о том, кто открыл Америку, требует уточнения: для кого открыл? Для европейцев? Для папуасов? Для пингвинов в Антарктиде?

Во-вторых, что мы считаем «открытием»? Кто первый приплыл? Кто понял, куда приплыл? Или кто первый описал, как туда доплыть?

Постановка соответствующих вопросов порождает проблематизацию не только предметных знаний ученика (знаний того географического факта, что Америку открыл Колумб), но и метапредметных – за счет выхода на то, что такое «открытие».

Основополагающие вопросы. Кроме проблемных вопросов, в программе «Обучение для будущего» особое значение приобретают так называемые основополагающие вопросы (ОПВ).

Понятие «основополагающий вопрос» – одно из самых сложных в программе. Собственно, и учебное пособие по названной программе Intel не дает точной дефиниции этого понятия, однако указывает на ряд характеристик:

- 1) уходят вглубь учебной дисциплины;
- 2) возникают снова и снова на протяжении обучения;
- 3) побуждают задавать другие важные вопросы [6, с. 24].

Приведем в целях дальнейшего рассуждения характеристику проблемных вопросов:

- 1) являются конкретными предметными и теоретическими предпосылками к формированию ответов на основополагающие вопросы;
- 2) не имеют однозначного правильного ответа;

3) намеренно провоцируют учащихся и поддерживают их интерес [6, с. 25].

Сопоставляя указанные перечни, мы приходим к выводу, что вторая и третья характеристики основополагающих и проблемных вопросов по сути одно и то же, сказанное разными словами.

Данное понимание основополагающего вопроса во многом переключается с тем, которое мы встречаем у Линды Эдлер и Ричарда Пауля. Основополагающие вопросы трактуются ими в контексте идей о развитии критического мышления. В таком мышлении они и обретают свою функцию – вопросов, которые «используются для более глубокого осмысления и становятся этапом для дальнейшего задавания вопросов, развивают навыки критического мышления» [12; 13].

Такое понимание порождает ряд сложностей в трактовке разницы между основополагающими и проблемными вопросами. Указанные сложности обнаруживались в рамках реализации программы Intel «Обучение для будущего». Один из вариантов их сопоставления предлагает Н. Н. Скосырев: «ОПВ и проблемный вопрос – близкие понятия. Не совпадают они в психологической функции, которой проблемный вопрос обычно не имеет...» [1, с. 34].

Данный тезис представляется важным, но недостаточным, поскольку в контексте такого понимания ОПВ действительно является «средством побуждения учеников к самостоятельной исследовательской деятельности» [1, с. 31], что сводит список его характеристик к одной – психологической. Это не вполне верно, так как вопрос, как было показано выше, – феномен не только психологический, но и логический и педагогический.

Резюмируя сказанное, можно сделать несколько выводов относительно ОПВ:

- в российскую педагогику данное понятие попадает из английской и американской педагогики, связанной с развитием критического мышления (как вариант – мышления более высокого уровня);
- в России термин используется преимущественно в рамках реализации программы Intel «Обучение для будущего»;
- с нашей точки зрения, многие неточности в понимании ОПВ связаны с переводом термина «Essential Question» как «основополагающий вопрос». Более адекватно он переводится как существенный, сущностный (*essence* – сущность) вопрос;
- ОПВ нельзя, по-видимому, рассматривать вне всей системы вопросов, задаваемых в рамках программы Intel «Обучение для будущего»;
- удовлетворительное определение ОПВ отсутствует.

Исходя из вышеизложенного, попробуем дать авторское понимание того, что такое ОПВ, и выстроим модель связки вопросов в проектах, создаваемых в рамках программы Intel «Обучение для будущего».

Итак, основополагающий вопрос – это триединство

- специфической логико-мыслительной формы, фиксирующей проблемность (разрывность) знания, его неоднозначность, а в пределе – «аксиологическую несовместимость сколов» (логический аспект);
- формы психической активности, выражающей состояние неудовлетворенности наличным бытием и направляющей человека к исследованию его сущностных оснований, постановке различных задач и проблем (психологический аспект);
- дидактического инструмента, стимулирующего развитие критического мышления, с одной стороны, и обращение учащегося к ценностным основаниям изучаемого материала – с другой (педагогический аспект).

Для уяснения разницы между основополагающими, проблемными и частными вопросами приведем их сравнительную характеристику (таблица).

Сравнительная характеристика основополагающих, проблемных и частных вопросов

Параметры сравнения	Вопрос		
	основополагающий	проблемный	частный
Отношение к теме проекта	Надпредметен, шире темы, выходит за ее рамки	Предметен (метапредметен, если тема метаредметна), но находится в рамках темы	Предметен. Еще более узок, чем проблемный; несколько частных вопросов являются аспектами одного проблемного вопроса
Наличие правильного однозначного ответа	Правильный ответ отсутствует, точнее, носит субъективно-правильный характер, связанный с оценкой	Ответ, как правило, есть, однако он <ul style="list-style-type: none"> • неоднозначен; • не известен исследователю, является для него проблемой 	Ответ есть, и он <ul style="list-style-type: none"> • однозначен (как вариант – список пунктов); • не известен исследователю, является для него задачей
Тип решаемой задачи (проблемы)	Нравственная (личностная) проблема	Учебная проблема (предметная или метапредметная)	Учебная задача
Психолого-педагогическая функция	Аксиологическая, воспитывающая, мотивирующая	Мотивирующая, развивающая критическое мышление, исследование	Ориентирующая, направляющая поисковую деятельность

Остальные позиции, такие как «мотивирует», «интересен детям» и т. д., для этих вопросов должны являться общими.

С точки зрения автора, внедрение в дидактику не просто вопроса как дидактического инструмента, а взаимосвязанной системы (цепочки) вопро-

сов есть несомненный шаг вперед, но шаг недостаточный именно потому, что авторы ограничены идеей формирования критического мышления.

Однако для этого достаточно и проблемных вопросов, что прекрасно показывает проблемное обучение. Потенциал использования основополагающего вопроса больше. Этот потенциал связан с тем, что, на наш взгляд, образование является таковым только в том случае, если оно имеет аксиологическую (ценностную) направленность. В связи с этим можно сместить акцент в понимании основополагающего вопроса как «более широкого», чем проблемный, на понимание его как «более глубокого», «сущностного». Тогда рассмотренная выше таблица может быть дополнена еще несколькими строками.

Дополнительным моментом в аксиологически-ориентированных проектных технологиях, с точки зрения автора, должен стать еще один тип вопросов – практико-ориентированные вопросы («Как полученное знание меняет мою жизнь здесь и теперь?»).

Это означает, что при получении учебного ответа на все вопросы проекта необходимо увидеть учебную задачу как жизненную (социальную, личностную) и превратить учебный проект в социальный образовательный проект, т. е. проект, в котором учащийся не только понял что-то, но и обратил это понимание в конкретные действия проектного типа с целью его реализации в жизни.

При таком подходе проект становится аксиологически-ориентированным, т. е. обращает внимание учащегося на ценностные аспекты бытия. В такого рода проекте происходит обеспечение

- развития мышления, и не только критического, но и творческого;
- единства обучения и воспитания через связь изучаемого материала посредством системы вопросов с ценностными аспектами бытия;
- интегративного, целостного восприятия учащимся информации, понимания возможностей ее практического применения;
- включения учащегося в социально-значимую деятельность;
- развития личности учащегося, его нравственного самосовершенствования.

Литература

1. Алхимия проекта: метод. разработки мини-тренингов для слушателей программы Intel «Обучение для будущего»: материалы конф. Ассоциации РЕЛАРН / под ред. Е. Н. Ястребцевой, Я. С. Быховского. Секция «Школьный сектор». Самара – Волгоград – Астрахань, 30 мая – 4 июня. М., 2004. 164 с.

2. Делез Ж. Логика смысла / пер. с фр. М. Фуко. М.: Деловая книга; Екатеринбург: Раритет, 1998. 480 с.

3. Заботин В. В. О познавательной роли вопросов в обучении // Сов. педагогика. 1967. № 9.

4. Левина М. М., Теучеж Р. Х. О соотношении способов деятельности педагога и учащихся в процессе обучения // Новые исследования в пед. науках. № 6 (XIX). М., 1972. С. 59.

5. Могилев А. В. Материалы чата для тьюторов педагогических вузов на тему: «Как программа развивает самостоятельность и критическое мышление?» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.iteach.ru/chats/chat2005/chat_20_10_05.html

6. Обучение для будущего (при поддержке Microsoft): учеб. пособие. 4-е изд., испр. М.: Рус. редакция, 2004. 368 с.

7. Сарапулов Е. В. Феномен неопределенности в образовании (постановка проблемы) // Пед. наука, технология, практика. 2003. № 2 (15). С. 12–17.

8. Тарасова Э. П. Логика: метод. рекомендации для студентов заоч. отд-ния. Смоленск, 2008.

9. Хаджаров М. Х. Наука в ее рациональном развитии и ценностные аспекты знания. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/philosophy/print.php?subaction=showfull&id=1108503737&archive=0211&start_from=&ucat=1&

10. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н., Король А. Д. Вопрос как основа дистанционного диалога // Эйдос: интернет-журн. 2000. 12 июля. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2000/0712-01.htm>.

11. Шипунова О. Д. Логика и теория аргументации: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. С. 14–15.

12. Elder L., Paul R. Thinker's Guide Series // The Art of Asking Essential Questions. Publisher: Foundation for Critical Thinking, 2002. 48 p.

13. Elder L., Paul R. Thinker's Guide Series // Critical & Creative Thinking. Publisher: Foundation for Critical Thinking, 2004. 48 p.