

КОНСУЛЬТАЦИИ

С. С. Куклина

СИСТЕМА УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБЩЕНИЕМ

В статье рассматривается учебная деятельность школьников и предлагается система репродуктивных, поисковых и творческих учебных задач, с помощью которой учитель управляет процессом овладения учащимися иноязычным общением и их развитием как субъектов учебной деятельности и общения.

An educational activity of schoolboys is considered in the article. A system of reproductive, exploring and creative tasks is suggested. With the help of it a teacher rules over process of foreign contact's mastering by students and their development like a subject of educational activity and contact.

В связи с изменением образовательной парадигмы на личностно ориентированную, личностно деятельностную учащиеся приобретают статус субъектов учебно-воспитательного процесса, его равноправных и равноактивных с учителем участников. Исходя из этого процесс обучения рассматривается как совместная предметная деятельность преподавания и учения [9, с. 138], результатом которой является новое состояние школьников, овладевших некоторой долей социального опыта и благодаря этому поднявшихся на более высокую ступень в своем индивидуальном, субъектном и личностном развитии.

Что касается деятельности преподавания, то она представляет собой управление учебной деятельностью (УД) учащихся, приводящую «в движение все внутренние и внешние механизмы процесса обучения» [5, с. 346]. П. И. Пидкасистый в качестве средства управления УД предлагает использовать систему задач, расположенных в порядке нарастания познавательной самостоятельности учеников в их решении [9, с. 142]. Овладение же социальным опытом, сопровождающееся развитием индивидуальности учащихся, происходит *только* в ходе их активной самостоятельной УД, «являющейся формой существования школьника, как субъекта учения» [там же, с. 159]. Сказанное побуждает нас рассмотреть УД, чтобы затем воспользоваться ею как «инструментом» для описания процесса овладения иноязычным общением и выявления системы учебных задач, с помощью которых учитель управляет этим процессом.

Учебная деятельность как процесс решения учебной задачи (Г. И. Вергелес, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, И. И. Ильсов, В. В. Репкин, Д. Б. Эльконин и др.) протекает в предметной ситуации, содержание которой составляет не-

которая часть социального опыта, предназначенного для усвоения. Принятие учебной задачи обуславливается личностной значимостью для школьника данной доли социального опыта и способов работы с ним, а также их соответствием его интересам, потребностям и эмоциональному состоянию. Результатом является готовность ученика решать учебную задачу. Она (готовность) влечет за собой систему учебных и предметных действий с предметным содержанием УД, внешне реализуемую с помощью системы определенного языка и направленную на достижение цели УД, а именно – заранее запланированных изменений в школьнике как ее субъекте.

В эту систему входят действия по анализу выделенного предметного содержания и установлению характерного для него отношения объектов, сравнению его с ранее усвоенным, чтобы найти способы их приобретения и новые, специфичные лишь для данного предметного содержания, опираясь на которые он может решить конкретную предметную задачу. Они сопровождаются учебными действиями по составлению плана решения учебной задачи и моделированию наиболее общего отношения объектов. В опоре на модель ученик выполняет некоторое количество учебных и предметных действий с помощью требующегося набора операций, осуществляет контроль над их правильностью и оценку точности выполнения и овладевает способом решения новой учебной задачи.

В итоге школьник присваивает некоторый фрагмент социального опыта, продвигающий его формирование как субъекта УД на ступеньку вверх. В дальнейшем этот индивидуальный опыт (И. А. Зимняя), реализуемый в способах и средствах УД, дает ученику возможность решать более сложные учебные задачи в новых предметных ситуациях. Воспользуемся изложенным для вскрытия особенностей протекания учебной деятельности по овладению иноязычным общением, являющимся частью социального опыта, подлежащего усвоению учащимися в общеобразовательной школе.

Начнем с того, что конечной целью языкового образования является становление индивидуальности школьника, который по своим индивидуальным, субъектным и личностным качествам способен, реально готов и желает «осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка», включаясь «в диалог культур» [10, с. 3–4]. В связи с этим процесс овладения иноязычным общением представляет собой постепенное поэтапное продвижение к указанной цели через познание, преобразование и присвоение социального опыта, выделенного для усвоения на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе.

В пользу этого говорит и тот факт, что в основе иноязычного общения лежит «интеegrативное, комплексное и многокомпонентное» умение общаться [8, с. 30], в значительной степени обусловленное владением учащимися такими видами речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и пись-

мо. В свою очередь их функционирование обеспечивается совокупностью речевых и двигательноречевых навыков, которые благодаря своим качествам являются условиями эффективного осуществления названных видов речевой деятельности. Вполне естественно, что для развития такого умения требуется довольно длительный отрезок времени.

Исходя из этого, методисты делят процесс обучения иноязычному общению на несколько этапов. Формирование навыков и умений иноязычного общения, пишет Р. К. Миньяр-Белоручев, «распадается на три следующие этапа: ознакомление, тренировку и практику» [7, с. 65]. Характеризуя упражнения, адекватные названным этапам, он совершенно справедливо отмечает, что ознакомительные упражнения в чистом виде встречаются крайне редко, ибо само ознакомление обычно комбинируется с другими видами УД, чаще всего с тренировкой [там же, с. 67]. Это нашло отражение в двухэтапной схеме овладения иноязычным общением, представленной в большинстве действующих методических работ (И. А. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Я. М. Колкер, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова, В. М. Филатов, А. Н. Щукин и др.).

В отличие от перечисленных авторов, Е. И. Пассов выделяет три этапа овладения речевым материалом до уровня умения: этап формирования навыков, этап их совершенствования и этап развития речевого умения [8, с. 129]. На каждом из этапов учащиеся включаются в упражнения, которые по своим качественным характеристикам моделируют общение, а это значит, что они одновременно создают условия для овладения им. В то же время на перечисленных этапах в центре внимания учеников находится главным образом языковая и речевая материал, и учитель побуждает их включиться в общение не для планирования совместной деятельности, получения интересной информации, обсуждения важной для всех проблемы и т. п., а для усвоения этого материала до уровня умения, т. е. использования в аудировании, говорении, чтении и письме как средства общения.

Чтобы создать условия для развития специальных умений в общении, Е. И. Пассов предложил четвертый этап, назвав его этапом обучения общению [там же, с. 131]. Здесь школьники принимают участие в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности, обслуживаемых иноязычным общением при их планировании, осуществлении и подведении итогов. Поэтому на данном этапе можно говорить о функционировании общения, успех которого зависит от качеств умений и навыков различных видов иноязычной речевой деятельности, сформированных на трех предыдущих этапах. Именно такой последовательности мы следуем, ибо она принимает во внимание стадии процесса усвоения как такового (С. Л. Рубинштейн) и дает представление о постепенном переходе иностранного языка из цели обучения в средство [4, с. 32], с помощью которого происходит усвоение социального опыта.

На каждом из перечисленных этапов учащиеся включаются в разные виды УД, которые по способам выполнения входящих в них действий традиционно

делятся на две группы. Для первой из них – репродуктивной или воспроизводящей УД – характерны в основном алгоритмические действия по точно описанным правилам или образцам, заданным учителем, и в хорошо известных условиях. В продуктивной или творческой, созидательной УД ученики или усовершенствуют уже известный способ действия, представленный в новых условиях, или создают новый способ, ранее не имевший место в их индивидуальном опыте.

Однако, как справедливо указывает В. П. Беспалько, создание нового способа действия, характерного для продуктивной деятельности творческого типа, «всегда опирается на предшествующий опыт в поисковой деятельности» [2, с. 54], когда учащимся требуется применить один из усвоенных способов действия в новой, ранее не встречавшейся ситуации. В связи с этим далее мы будем вести речь о таких видах УД, как репродуктивная, поисковая и творческая. Будучи связаны генетически, они представляют собой три ступени овладения социальным опытом, поднимаясь по которым, ученик постепенно присваивает такую совокупность способов действий, которая делает его активным, сознательным, ответственным и свободным субъектом УД.

Выше мы указали, что присвоение способов выполнения учебных действий имеет место по ходу решения школьниками учебных задач. Поскольку учебная задача, как пишет И. А. Зимняя, «это основная единица учебной деятельности» [3, с. 199], то она должна обладать всеми признаками последней. Иными словами, учебная задача должна быть адекватна тому виду УД, способами которого овладевают учащиеся. Это позволяет нам говорить о репродуктивных, поисковых и творческих учебных задачах, предназначенных для достижения целей соответствующих им видов УД.

В психолого-педагогической литературе (Г. А. Балл, В. П. Беспалько, И. А. Зимняя, Е. И. Машбиц, Л. М. Фридман и др.), вслед за С. Л. Рубинштейном, задача понимается как некоторая цель, достижение которой осуществляется с помощью определенных действий в определенных условиях. Поэтому В. П. Беспалько назвал цель, действия и ситуацию (условия) компонентами задачи и дал их характеристику на разных уровнях усвоения материала.

Так, на уровне ознакомления с материалом «в задаче заданы цель, ситуация и действия по ее решению», на уровне осмысления – «цель и ситуация, а от учащихся требуется применить ранее усвоенные действия по ее решению». Задачи для уровня закрепления включают «цель, но неясна ситуация, в которой цель может быть достигнута», поэтому от учащихся требуется уточнить ситуацию и «применить ранее усвоенные действия». И, наконец, уровню овладения материалом присуща задача, где «известна лишь в общей форме цель деятельности, а поиску подвергается и подходящая ситуация, и действия, ведущие к достижению цели» [2, с. 55–56].

Попытаемся соотнести описанные варианты компонентного состава задач с названными выше видами учебных задач, воспользовавшись характери-

стикой способов их решения. Последние представляют собой «процедуры», которые при их «осуществлении решателем» обеспечивают решение этих задач [1, с. 37]. Первый вариант компонентного состава задачи позволяет ее решателю воспроизвести усваиваемый материал с незначительными изменениями, действуя по алгоритму, заданному учителем. Именно этими условиями ученик может воспользоваться, приступая к решению второго варианта задач. Кроме того, чтобы проще запомнить основные алгоритмы деятельности, школьнику также приходится использовать действия, которыми он овладел ранее при решении аналогичных задач, сравнивать их с только что усвоенными и выбирать наиболее рациональный способ принятия решения. Все это присуще репродуктивной алгоритмической деятельности, поэтому для первых двух вариантов компонентного состава задач характерны репродуктивные действия.

Третий вариант требует поисковой эвристической деятельности, выполняемой по вновь созданному или преобразованному способу решения путем нахождения нужных действий среди тех, которые были усвоены при решении репродуктивных задач разной степени сложности. Это позволяет нам утверждать, что данный вариант компонентного состава задачи отражает специфику поисковых учебных задач. Последний вариант задачи характеризуется тем, что ученик действует «без правил» или «создавая новые правила действия» [2, с. 56] и используя их для получения «принципиально нового результата» [1, с. 106], что присуще продуктивной деятельности творческого типа и адекватной ей учебной задаче соответственно.

Таким образом, характеристика учебных действий, выполняемых школьниками для достижения определенного уровня усвоения материала в ходе решения присущих ему задач, позволила соотнести компонентный состав последних с репродуктивными, поисковыми и творческими учебными задачами как единицами соответствующих им видов УД. Она также показала, что итоговым результатом, полученным в ходе решения совокупности этих задач, является такое овладение материалом, которое обеспечивает их решателям способность оперировать им в различных условиях на практике (С. А. Рубинштейн), являясь показателем их субъектности (И. А. Зимняя).

Исходя из этого, совокупность репродуктивных, поисковых и творческих учебных задач является той системой, которая, по мнению Е. И. Машбица, «должна конструироваться для достижения не только ближайших целей» (овладение иноязычным общением в цикле уроков по теме), «но и отдаленных» [6, с. 112–113]. В качестве последних в нашем случае выступает развитие ученика как субъекта УД и иноязычного общения.

Покажем, каким образом с помощью данной системы учебных задач учитель управляет УД школьников на каждом из четырех этапов овладения иноязычным общением. В качестве примера возьмем говорение как одну из устных форм общения. Начнем с того, что целью первого этапа является формирование навыков

говoreния в ходе усвоения вновь введенного лексико-грамматического материала и обобщенных способов овладения им на уровне предложения-фразы.

Здесь учащиеся вступают в репродуктивную УД, и им предлагаются учебные и предметные (речевые) задачи репродуктивного характера, представленные в речевых ситуациях незначительного интеллектуального затруднения (И. А. Зимняя). В соответствии с условиями репродуктивных задач, переработка материала выполняется с помощью имитативных действий, когда ученики осуществляют репродукцию содержания и формы воспринятого, или подстановочные действия при репродукции формы, наполняемой новым содержанием, или действия по трансформации, за которыми идут самостоятельные репродуктивные действия, базирующиеся на формах, усвоенных при выполнении предыдущих действий. Для того чтобы навыки приобрели качества, обеспечивающие их включение в говорение, учащихся необходимо провести через репродуктивные задачи разной степени сложности.

Второй этап предназначен для совершенствования лексико-грамматических навыков в ходе работы с учебными разговорными текстами – образцами будущих монологических и диалогических высказываний учащихся. В данном случае учащиеся в начале включаются в репродуктивную УД, решая учебные задачи трансформационного и собственно репродуктивного характера, а затем в поисковую, предполагающую решение адекватных ей учебных задач. В ходе анализа условий поисковой задачи происходит выявление обобщенного способа действия для построения монологического или диалогического высказывания по содержанию текста и ведется поиск необходимых для этого лексико-грамматических и логико-синтаксических средств.

Цель третьего этапа требует развития у учащихся умений говорения с помощью комплексов речевых упражнений. В них школьники включаются в продуктивную УД и решают вначале поисковые, а затем творческие задачи в речевых ситуациях значительного интеллектуального затруднения. Вслед за построением высказываний по предложенной модели обучающиеся действуют самостоятельно, как этого требует творческая задача. Они формулируют задачу, решают ее, осуществляя контроль за ходом решения и его результатом.

На этапе развития умения общаться при обслуживании познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности школьники решают творческие задачи, направленные на получение запланированного продукта в новых, ранее не встречавшихся ситуациях. Для этого привлекаются сведения из других областей знаний, а также навыки и умения той деятельности, которая имеет место в тот или иной момент учебного процесса. Успешное функционирование общения при организации и обслуживании этих видов деятельности является результатом УД школьников, овладевших иноязычным общением в рамках определенной темы и сделавших шаг в становлении своей индивидуальности как субъектов учебной деятельности и иноязычного общения.

Литература

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Лихачев Б. Т. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
6. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев, 1987. – 176 с.
7. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
9. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 637 с.
10. Примерные программы по иностранным языкам // Иностр. языки в шк. – 2005. – № 5. – С. 2–33.

М. Г. Мишакина

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье рассмотрены особенности формирования межпредметных компетенций старшеклассников посредством моделирования естественнонаучных задач и осмысления методологической функции математических моделей в естественнонаучном познании.

The publication tackles upon the peculiarities of forming interdisciplinary competencies of high-school students through the modeling of natural science problems and understanding of the methodological function of mathematical models in natural-science cognition.

Тенденции развития системы образования как в мире, так и в нашей стране связаны с потребностью общества в гуманитаризации образования, его ориентации на всестороннее развитие личности учащихся в соответствии с нравственными нормами, выработанными человечеством, мировоззренческими установками и связанными с ними идеалами и принципами научного познания. В качестве од-