УДК 372.881

DOI: 10.15593/2224-9389/2016.3.9

О.П. Казакова

Уральский государственный педагогический
университет, Екатеринбург, Россия

Получена: 09.09.2016

Принята: 13.09.2016

Опубликована: 30.09.2016

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК СТРУКТУРНАЯ ЕДИНИЦА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Эффективность подготовки будущих специалистов любого профиля зависит от того, насколько близко ее содержание реальной профессиональной деятельности. Зачастую содержание учебных предметов не отражает всех наработок, которые уже есть в теории, и еще меньше учитывает варьирующиеся условия производственной жизни.

Наше исследование опирается на задачный подход к построению педагогического содержания, предполагающий структурирование учебного процесса в виде блоков различных учебных задач, моделирующих те профессиональные действия, которые должны будут выполняться специалистом в его профессиональной деятельности. При этом виды учебных задач, несомненно, должны отражать вариативность любой деятельности, с одной стороны, и соответствовать логике поэтапного формирования умений, с другой.

Предлагаемый подход описывается на примере подготовки будущих преподавателей иностранного языка для специальных целей. Вариативность целей порождает вариативность методических систем подготовки, изменение всех их компонентов и в первую очередь изменение содержания обучения. Методическая система преподавателя иностранного языка, как и любая педагогическая система, строится как совокупность структурных единиц, важнейшими из которых являются цели, объекты, субъекты, содержание обучения. При изменении цели изучения иностранного языка меняется вся система, но на практике зачастую имеет место работа «по накатанной», когда провозглашаются новые цели, но содержание обучения остается на прежнем уровне.

Одна из причин такой ригидности системы является неподготовленность преподавателей, несформированность их методического мышления, которое должно обладать высокой степенью гибкости. Автор предлагает рассматривать задачу как средство формирования методического мышления будущих преподавателей, обращает внимание на необходимость учета внутренних и внешних факторов, характеризующих различные ситуации и цели изучения иностранного языка.

Ключевые слова: *задачный подход, учитель иностранного языка, педагогическое содержание, язык для специальных целей, методическая система, методическое мышление.*

O.P. Kazakova

Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia

Received: 09.09.2016

Accepted: 13.09.2016

Published: 30.09.2016

TASK AS A STRUCTURAL ITEM OF PEDAGOGICAL CONTENT

Efficiency of future specialists' training in every educational sphere depends on the fact how the teaching content is connected with their real professional activities. The subjects' content does not often reflect all the results of investigations which have been done in the theory, and it seldom considers varying working conditions.

Our research is based on the task approach for pedagogical content when the teaching and learning process is structured as a system of some learning tasks as models of professional activities. All the kinds of these tasks have to reflect the variety of each activity and the logic of step-by-step abilities building.

This approach is presented in the context of LSP-teachers' training. Variety of purposes leads to varieties of methodological systems, to change all the components, first of all to change teaching content. The LSP-teachers' methodological system, as any other pedagogical system, is a complex of some structure items, purposes, objects, teaching content being the most important among them. If learning purposes have been changed, the whole system has to be changed, too, though in practice the teachers continue to work traditionally: new purposes have been declared and teaching content remains unchanged.

One of reasons for such constriction, as we see it, is in the system of teachers' training, methodological thinking is not being built on the level of mobility and flexibility. The author suggests considering the learning tasks as means for building future teachers' methodological thinking and draws attention to the fact that it is important to consider internal and external factors which form some situations and purposes of foreign language learning.

Keywords: *task approach, foreign language teacher, pedagogical content, language for specific purposes, methodological system, methodological thinking.*

Проблема содержания обучения всегда является актуальной, именно ответ на вопрос «Чему учить?» становится определяющим при организации учебного процесса по подготовке будущих специалистов. В рамках своего исследования мы ориентируемся на подготовку будущих преподавателей иностранного языка для специальных целей.

Результаты наших наблюдений и реализации спецкурса для старшекурсников «Теория и методика обучения иностранному языку для специальных целей» [6] показывают, что в основном вузовское обучение ориентировано на подготовку учителей иностранного языка для средней школы, в то время как разнообразные цели изучения иностранного языка затрагивают и другие организационные формы, в том числе индивидуальное обучение. С этой точки зрения мы выделяем иностранный язык для общих (непрофессиональных) целей и иностранный язык для профессиональных целей. Кроме того, что вузовская программа не охватывает многие из целей, очень мало внимания уделяется таким вещам, как дифференциация процесса обучения в зависимости от потребностей субъекта учения, его возрастных характеристик и особенностей его стиля учения. Очевидно, что методика обучения должна учитывать весь комплекс факторов, которые специфичны для той или иной методической системы.

Определяя методическую систему, мы опираемся на работы исследователей, которые рассматривают педагогическую систему как «совокупность взаимодействующих элементов частных систем и связей, обеспечивающих возможность воздействовать в течение педагогического процесса, т.е. управлять им» [10, с. 28]. При выделении элементов педагогической системы их количество может быть различным, но к основным мы бы отнесли цели системы, управляющие системой (эту функцию в подавляющем большинстве случаев выполняет учитель), объект педагогического воздействия, который одновременно является субъектом учения, содержание педагогического процесса, а также методы, средства и организационные формы обучения. Следуя той же логике, мы предлагаем понимать *под методической системой сово-*

купность элементов, обеспечивающих учебный процесс по достижению определенной цели.

Как и в любой другой системе, детерминирующую функцию выполняет цель, и очень важно, что смена цели должна приводить к пересмотру всех компонентов системы, в противном случае будет иметь место иллюзия стремления к цели, смена внешней оболочки. К сожалению, именно этот вариант мы зачастую имеем в вузовской подготовке: частая смена федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования не позволяет преподавателям переосмыслить новые цели, а изменения в рабочих учебных программах ограничиваются сменой обложек.

Наша работа направлена на поиск эффективных путей подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей, исходя из вышеизложенного, мы должны научить будущих учителей разрабатывать методические системы согласно той ситуации, в которой он преподает. Выпускник вуза, который на протяжении всего обучения имел дело только с ситуацией средней школы, обречен на путь проб и ошибок, оказавшись в других условиях (дошкольное обучение, лингвистический центр, индивидуальное или корпоративное обучение). Поиск релевантных путей преподавания может затянуться на долгое время или процесс обучения строится по изученным канонам. Таким образом, важным компонентом педагогического содержания подготовки будущих преподавателей должно стать развитие мобильности методического мышления, которое позволит корректировать педагогическую деятельность с учетом условий, потребностей и возможностей обучающихся и организационной структуры.

Проблема развития мышления не нова для психологических исследований, однако это то поле науки, которое не нашло должного отражения в дидактике подготовки профессиональных кадров. Говоря о мобильном методическом мышлении, мы имеем в виду способность специалиста гибко выстраивать свою методическую систему в зависимости от изменяющихся факторов, что порой необходимо даже в одной и той же учебной группе. Развитие необходимой гибкости должно представлять собой целенаправленное обучение, в процессе которого будущие специалисты формируют и накапливают опыт принятия решений в различных условиях. Как отмечает Н.В. Бордовская [5], «профессиональный опыт и мастерство обретаются в ходе решения педагогических задач [5, с. 14]. Та же идея встречается в работах Е.И. Пассова: «Одним из основных средств развития профессионального методического мышления должны, на наш взгляд, стать профессиональные методические задачи» [11, с. 345]. Соответственно, разработка профессионального содержания может идти по пути разработки комплекса методических задач или, другими словами, через реализацию задачного подхода.

Задачный подход разрабатывается в педагогике и в частных методиках обучения различным дисциплинам. Основоположники подхода Г.С. Костюк, Г.А. Балл, И.Я. Лернер, Л.Ф. Спирин, А.Ф. Эсаулов и ряд других исследовали возможности применения задач при обучении естественным наукам в рамках программированного обучения [1, 8, 13]. Однако со временем задача как центральная категория содержания обучения рассматривается в других предметных методиках, в том числе при обучении иностранному языку. К примеру, Л.Ф. Спирин отмечает, что «педагогическую деятельность надо рассматривать как решение следующих одна за другой профессиональных задач, встающих перед учителем» [13, с. 19].

Отметим, что задачный подход может считаться интегрирующим звеном между многими другими подходами, поскольку является средством их реализации. Так, решение задач имеет место при реализации проблемного подхода, когда учащимся предлагаются такие ситуации, в которых они должны сами поставить перед собой задачу, учитывая условия и проблему. С формированием опыта деятельности на основе решения задач взаимосвязаны деятельностный и компетентностный подходы. Как мы уже отметили, задача является структурной единицей программированного обучения. Относительно обучения иностранными языками решение коммуникативных задач является целью коммуникативного подхода.

Благодаря своей универсальности задача может рассматриваться как метакатегория в педагогике, и знание сущности задачного подхода должно стать обязательным компонентом курса педагогики в вузе. По этому пути пошел коллектив Мурманского государственного педагогического университета, реализуя дисциплину «Практикум по решению профессиональных задач», который направлен на «развитие общепрофессиональных компетенций обучающихся в процессе овладения нормами компетентных предметных действий в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения профессиональных задач в целях повышения качества профессиональной подготовленности студентов» [4]. В процессе освоения курса студенты знакомятся с различными подходами к классификации профессиональных задач, алгоритмами их решения, моделируют ситуации, анализируют деятельность опытных преподавателей и свою собственную относительно решения профессиональных задач.

Итак, для эффективной подготовки будущих преподавателей иностранного языка для специальных целей должен разрабатываться комплекс методических задач, важной характеристикой которых должна стать вариативность условий их решения. Обратимся к ключевому понятию рассматриваемой темы – понятию задачи. По определению В.В. Серикова, «задача может быть охарактеризована как система, обязательными компонентами которой являются: предмет, находящийся в некотором актуальном состоянии, и тре-

бование задачи, то есть модель требуемого состояния предмета» [12, 134]. Данное определение может быть применено как к задачам реальной жизнедеятельности, которые решаются индивидом в действительности, так и к учебным задачам, которые специально разрабатываются для учебного процесса и являются своеобразной моделью реальности.

Учебная задача задает условия, согласно которым учащийся должен дать аргументированное решение. Важно, что решение задач «позволяет студенту мысленно ставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, приобретать навыки анализа ситуаций» [7, с. 4]. Вариативность условий должна отражать вариативность тех действий, которые индивиду предстоит выполнять в его реальной деятельности.

В процессе профессиональной деятельности специалисты решают самые разнообразные задачи, и это разнообразие связано с направлениями самой деятельности. Так, для преподавателя иностранного языка для специальных целей основными являются языковая и психолого-педагогическая направленности деятельности. В первом случае речь идет о предметной стороне деятельности преподавателя, о поддержании собственного уровня владения иностранным языком и о работе с языковыми явлениями как методическими категориями, которые становятся предметом усвоения для учащихся. Психолого-педагогический компонент профессиональной деятельности учителя включает в себя как универсальные задачи, которые свойственны деятельности всех преподавателей (общие задачи), так и частные задачи, которые решаются с учетом содержания предмета обучения.

Поскольку задачи мы рассматриваем как средство развития методического мышления, то в учебных целях они должны предъявляться в той последовательности, которая позволит усвоить все действие. Особое место уделяется знаниям, которые не могут рассматриваться вне деятельности, как указывает Н.Ф. Талызина, «следуя принципу деятельности и выделяя действие как единицу ее анализа, мы тем самым с самого начала включаем знания в структуру действия» [14, с. 130]. Знания составляют ориентировочную основу деятельности, соответственно ознакомление с алгоритмом действий является первым этапом в процессе обучения решению задач. На этом этапе должны быть усвоены основные положения методики обучения иностранным языкам, которые составят инвариант педагогического содержания. Вслед за И.П. Башкатовым под инвариантом мы понимаем «то неизменное, что должно сопровождать образовательный процесс на всех уровнях подготовки выпускников вузов на основе роста их компетенций [2, с. 48].

Далее следуют действия по образцу или совместно с преподавателем, в данном случае полученные знания отрабатываются в различных ситуациях, заданных преподавателем, разбирается ход действий, закрепляются способы действий. Усложнение действий идет по пути нарастания самостоятельности,

при этом, по замечанию О.А. Трубниковой, задачи «должны приобретать большую практическую направленность, что способствует усилению мотивации студентов, направляет их на поиски анализа реальных проблемных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [15, с. 137]. Студенты принимают на себя все больше элементов действия, переходя на полную самостоятельность его выполнения. Таким образом, логику системы задач можно представить как задачи на усвоение основных методических знаний, задачи, решаемые по образцу или на основе заданного алгоритма, задачи на самостоятельное применение данного алгоритма и задачи на поиск собственного алгоритма решения задачи. Высшим уровнем сформированности методического мышления можно считать уровень самостоятельной постановки задачи на основе заданной ситуации, когда студент видит проблему и понимает, какие задачи требуют решения для комплексного разрешения этой проблемы.

Что касается содержания самих задач, то, как мы уже указывали выше, необходима вариативность условий, которые будут отражать особенности методики обучения иностранному языку для той или иной цели. Отсюда задачи должны соответствовать разным возрастным группам, показывать различия в презентации материала, способах контроля, учитывать ведущий вид деятельности различных возрастных групп. А.С. Белкин считает необходимым выделить в самостоятельную науку возрастную педагогику и среди видов детства предлагает рассматривать дошкольное, младшее школьное, подростковое и старшее детство [3, с. 9]. Применительно к каждому периоду автор дает его психолого-педагогическую характеристику, на основе которой разрабатываются направления и технологии педагогической деятельности. Данный подход сможет управлять поведением учителя, а также дать объяснения эффективности или неэффективности тех или иных способов действий при изучении предмета.

Применительно к обучению иностранным языкам особого интереса заслуживает так называемая языковая андрагогика – направление, разрабатываемое Р.П. Мильрудом. По его наблюдениям, пренебрежение возрастными особенностями учащихся «вызывает внутреннее сопротивление аудитории и даже приводит к досрочному прекращению занятий» [9]. Обучение взрослых практически не затрагивается в курсе обучения в вузе, равно как и дошкольное обучение иностранным языкам, хотя эти возрастные группы очень активны в изучении иностранных языков.

И еще один аспект, на котором мы хотели бы остановиться в этой статье, это преподавание в зависимости от организационных форм. Все чаще используются такие формы, как дистанционное обучение, обучение по скайпу, растет число лингвистических центров. Эти новые формы требуют особых подходов преподавателей к своим обучающимся. Но и «официальные»

учебные заведения до сих пор не имеют системы подготовки своих кадров. Мы говорим о преподавателях вузов, которые не имеют специальной подготовки и работают часто по наитию или так, как учили их самих. Особое внимание должно быть уделено неязыковым вузам, где во многих случаях обучение иностранному языку ведется формально, не используются новые технологии, например кооперативное обучение, а сам предмет не способствует формированию профессиональных компетенций выпускника.

Таким образом, методика подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей имеет огромный потенциал в виде разработки и реализации задачного подхода. Данный подход предполагает, что все педагогическое содержание представляется в виде системы задач, решение которых будет способствовать развитию методического мышления выпускников при условии, что задачи отражают вариативность ситуаций профессиональной деятельности будущих специалистов как на уровне внешних условий преподавания, так и на уровне внутренних характеристик обучающихся.

Список литературы

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект (как разновидность системного подхода). – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Башкатов И.П. Задачный подход к формированию модели компетентности: определение оснований // Вестник Международ. ин-та менеджмента ЛИНК, 2008. – № 20. – С. 47–51.
3. Белкин А.С. Возрастная педагогика. – Екатеринбург, 1999. – 271 с.
4. Богаевская О.Н. Учебно-методический комплекс дисциплины «Практикум по решению профессиональных задач». – Мурманск: Изд-во МГПУ, 2010. – 12 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 204 с.
6. Казакова О.П. Теория и методика обучения иностранному языку для специальных целей. Практический тренинг: учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2016. – 101 с.
7. Кондрашова Л.М. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. Мильруд Р.П. Языковая андрагогика – педагогика обучения языку взрослых учащихся // Просвещение. Иностранные языки: интернет-издание для учителя, 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <http://iyazyki.ru> (дата обращения: 10.07.2016).
10. Монахова Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2000. – 349 с.
11. Пассов Е.И. Теория методики. Иноязычное образование: организация и управление. – Кн. 8. Ч. 1. – Елец: МУП «Типография», 2015. – 548 с.
12. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

13. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / под. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.

14. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знания. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

15. Трубникова О.А. Задачный подход в профессиональном обучении // Вестник Алтай. акад. экономики и права, 2011. – № 5. – С. 136–138.

References

1. Ball G.A. Teoriia uchebnykh zadach: Psikhologo-pedagogicheskii aspekt (kak raznovidnost' sistemnogo podkhoda) [Theory of learning problems: Psychological-pedagogical aspect as a kind of system approach]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 184 p.

2. Bashkatov I.P. Zadachnyi podkhod k formirovaniu modeli kompetentnosti: opredelenie osnovanii [Problem approach to formation of competence model: defining the foundations]. *Vestnik Mezhdunarodnogo instituta menedzhmenta LINK*, 2008, no. 20, pp. 47–51.

3. Belkin A.S. Vozrastnaia pedagogika [Age pedagogics]. Ekaterinburg, 1999. 271 p.

4. Bogaevskaia O.N. Uchebno-metodicheskii kompleks distsipliny «Praktikum po resheniiu professional'nykh zadach» [Teaching materials for the course “Practice of professional problem solving”]. Murmansk, MGPU, 2010. 12 p.

5. Bordovskaia N.V., Rean A.A. Pedagogika [Pedagogics]. Saint-Petersburg, Piter, 2000. 204 p.

6. Kazakova O.P. Teoriia i metodika obucheniia inostrannomu iazyku dlia spetsial'nykh tselei [Theory and methodology of teaching foreign language for special purposes]. Ekaterinburg, Ural. gos. ped. un-t, 2016. 101 p.

7. Kondrashova L.M. Sbornik pedagogicheskikh zadach [A collection of pedagogical tasks]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987. 144 p.

8. Lerner I.Ia. Didakticheskie osnovy obucheniia [Didactic foundations of learning]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 186 p.

9. Mil'rud R. P. Iazykovaia andragogika – pedagogika obucheniia iazyku vzroslykh uchashchikhsia [Language andragogy]. *Prosveshchenie. Inostrannye iazyki*. Available at: <http://iyazyki.ru> (accessed 10 July 2016).

10. Monakhova G.A. Teoriia i praktika proektirovaniia uchebnogo protsessa kak vedushchego komponenta v professional'noi deiatel'nosti uchitelia [Theory and practice of designing a teaching process as a leading component of a teacher's professional activities]. Thesis of the Doctor of Pedagogics. Volgograd, 2000. 349 p.

11. Passov E.I. Teoriia metodiki. Inoiazychnoe obrazovanie: organizatsiia i upravlenie [Theory of language teaching methodology]. Vol. 8, part 1. Elets, Tipografiia g. El'tsa Publ., 2015. 548 p.

12. Serikov V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoi deiatel'nosti [Teaching as a kind of pedagogical activities]. Moscow, Akademiia Publ., 2008. 256 p.

13. Spirin L.F. Teoriia i tekhnologiia resheniia pedagogicheskikh zadach (razvivaiushcheesia professional'no-pedagogicheskoe obuchenie i samoobrazovanie) [Theory and technology of solving pedagogical problems: developing professional-pedagogical educa-

tion and self-education]. Ed. by P.I. Pidkasisty. Moscow, Rossiiskoe Pedagogicheskoe Agentstvo Publ., 1997. 174 p.

14. Talyzina N.F. Upravlenie protsessom usvoeniia znaniia [Managing the process of knowledge acquisition]. Moscow, Izd-vo MGU, 1975. 343 p.

15. Trubnikova O.A. Zadachnyi podkhod v professional'nom obuchenii [Problem approach in professional education]. *Vestnik Altaiskoi akademii ekonomiki i prava*, 2011, no. 5, pp. 136–138.

Сведения об авторе

КАЗАКОВА Ольга Павловна

e-mail: olgakasakova@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)

About the author

Olga P. KAZAKOVA

e-mail: olgakasakova@yandex.ru

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of English Language, Methodology and Translation Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)