

ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ 30-х ГОДОВ XX СТОЛЕТИЯ

В статье дан историко-дидактический анализ становления в педагогике теории методов обучения. В этой связи автор рассматривает проблемы познавательного интереса и классно-урочной системы

Проблема методов обучения занимает видное место в педагогической теории 30-х годов XX столетия и рассматривается в связи с основной задачей школы – повышением качества знаний, «поворотом школы в сторону знаний». В теории и практике был период «методической неразберихи, которая царил в головах теоретиков и практиков школы» [5, с. 50]. Настало время, как пишет И. А. Казанцев, «расчистки методического поля от старого наследия и от буржуазных наносов в виде право-левацких теорий» [там же]. Автор обращается к состоянию проблемы методов в 20-е годы, обнаруживает огромное разнообразие методов, предлагаемых различными авторами: трудовой, наглядный, словесный (Н. М. Шульман); активно-трудовой, наглядно-иллюстративный, словесно-книжный (П. О. Афанасьев); исследовательский, акроматический и сократический (Ивановский); трудовой, наглядный, экскурсионный и метод драматизации (Б. Н. Жаворонков); у Б. В. Всесвятского находим два ведущих метода: исследовательский и метод готовых знаний. А В. Н. Шульгин признает наличие только одного единственного метода – метода проектов. Как видим из приведенного И. А. Казанцевым краткого экскурса, велись поиски способов обучения учащихся в духе времени. Что предлагают ученые в 30-е годы XX столетия?

В 1932 г. на страницах журнала «На фронте коммунистического просвещения» появляется статья В. Крижанского «О методике учебно-воспитательной работы в сельской школе», в которой автор выходит за рамки обозначенной темы и выводит читателя на методологический уровень. Он

обращает внимание на существование двух понятий: метод познания и метод учебно-воспитательной работы. И приходит к выводу о том, что учитель их не различает. Да, существует единственный метод познания действительности, познания мира – это метод материалистической диалектики. Метод обучения должен «быть приспособлен к конкретному содержанию науки. Их много и не может быть одного единственного, универсального» [6, с. 31].

При рассмотрении педагогами вопроса о связи метода научного познания и метода обучения зачастую шло отождествление учебного познания и научного исследования. Как справедливо замечала Р. Г. Лемберг, «между ними есть общее. Ученик должен в пределах своего разумения вникнуть в метод, который свойственен науке» [8, с. 93]. Однако метод обучения имеет свою специфику.

Попытку исследовать проблему соотношения научного и учебного познания сделал и И. Ф. Свадковский. Он выводит основные звенья учебного процесса из формулы процесса познания, рассматривая ее как основу теории обучения в советской школе, при этом он указывает на отличия учебного познания и научного. Отмечая общее между учебным и научным познанием, исследователи (Р. Г. Лемберг, И. Н. Казанцев и др.) основное внимание сосредоточили на различиях. Интересна в этом отношении позиция Р. Г. Лемберг: процесс учебного познания идет более облегченным путем, обучение выполняет не только образовательную, но и воспитательную функцию, формирует мировоззрение, подготавливает к практической деятельности, использует

методы и приемы в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями познающих, обеспечивает прочность, сохранность знаний и умений для будущего их использования.

При всей критике проблема соотношения научного и учебного познания, безусловно, была важной и актуальной и нашла свое дальнейшее отражение в исследованиях последующего периода.

После выхода статьи В. Крижанского появляются публикации, в которых авторы поднимают проблему методов обучения, считая, что именно применяемые ими методы обучения обеспечивают активность учащихся на уроках, обеспечивают прочность усвоения знаний, вызывают интерес и к знаниям и к процессу их получения.

Первые попытки разработки теории методов обучения на основе новых требований мы находим в учебниках педагогики, авторами которых являются М. М. Пистрак и П. Н. Шимбирев (1934 г.). У М. М. Пистрака читаем: «Методом обучения в самом общем смысле слова мы называем способ передачи знаний и развития у учащихся умений и навыков. Методы обучения – это орудие в руках учителя, это способ его действия в отношении ученика и способы работы ученика под руководством учителя» [12]. П. Н. Шимбирев, обращаясь к проблеме методов, утверждал, что метод – это «путь, при помощи которого учитель организует, направляет и руководит работой учащихся по овладению ими основами наук» [14, с. 87]. Оба дидакта в методе обучения видят способ вооружения школьников знаниями при руководящей роли учителя. Эта позиция авторов сохраняется в последующие годы: учитель должен руководить процессом учебного познания, развивая активность и самостоятельность учащихся.

Однако обсуждение проблемы методов обучения не привело к плодотворным решениям. Учитель не получил для практической деятельности рекомендаций, которые так привык получать от руководства, не получил авторитетных руководящих указаний относительно выбора и применения методов обучения по различным предметам, для различного учебного содержания.

Как говорит Р. Г. Лемберг, в позиции педагогов-практиков, а порой и теоретиков не сложилось четкого представления о таких понятиях, как «метод», «прием», «принцип», «звено урока». В статьях, выступлениях, докладах нередко обнаруживается подмена этих понятий, что наводит на вывод об отсутствии фундаментальных работ по данной проблеме в исследуемый период. И вместе с этими неувязками появляются работы, авторы которых дают определения, вскрывают сущность самого понятия «метод», делают попытку классифицировать методы обучения.

Успех применения любого метода, по мнению и убеждению педагогов и психологов, напрямую зависит от учета особенностей психического развития детей, их индивидуальных особенностей, от «психологических» особенностей самих методов.

Каждый метод оказывает определенное воздействие на ребенка, считает Р. Г. Лемберг. Так, «метод устного изложения учителя» требует не только точности, четкости, яркости образов-представлений, не только смысловой безупречности, логической обоснованности, эмоциональной выразительности и «художественной отделки» речи, но и использования различных приемов для поддержания внимания, специальных форм работы, обеспечивающих лучшее запоминание словесного материала « [9, с. 8]. А если использует учитель наблюдение, то должен помнить и о порядке расположения объектов, и о словесном описании их и т.д.

Таким образом, педагогическая мысль не только ставит вопрос о сущности самого понятия «метод», но и разводит с понятием «прием» и обращает внимание на психологические основы в использовании различных способов обучения. Особую значимость для разработки проблемы методов обучения имеют работы Р. Г. Лемберг, которая в своих многочисленных публикациях, докладах, выступлениях излагает свое концептуальное видение проблемы (окончательная концепция будет изложена позже, в 1950-е годы), явившееся результатом анализа опыта учителей. Метод обучения, по ее формулировке, представляет собой

«цепь познавательных действий учащихся, связанных внутренним дидактическим единством, организуемых учителем и протекающих под его руководством» [8, с. 90]. Учебный метод, говорит далее она, характеризуется целенаправленностью, плановостью и систематичностью действий со стороны учителя и учеников [8, с. 91]. Подчеркивая двусторонний характер обучения, педагог постоянно акцентирует внимание на субъектной позиции ученика, указывает на роль учителя в организации активной познавательной деятельности школьников, которая выступает залогом успешности обучения. Опыт учителей, к которому обращается педагог, дает возможность настоятельно рекомендовать учителю проблемность в обучении, игровые приемы. Вместе с тем Р. Г. Лемберг обращает внимание не только на образовательную функцию методов обучения, но и на воспитательную.

Поиски единого универсального метода в 20-е годы прошлого столетия привел к исследовательскому методу как главному методу обучения, что оказалось неприемлемым для практики обучения. Речь должна идти о разнообразии методов, что и заставило обратиться к традиционным. Первостепенную роль стали играть такие методы, как рассказ, беседа, объяснение. Именно слово является тем важным способом передачи знаний, без которого учитель обойтись не сможет, решая задачи повышения качества знаний [3, с. 50]. Разработка этих методов стала приобретать прикладной характер, частнометодический. Вместе с тем и в методических материалах, и в теоретических работах подчеркивался очень важный постулат: словесные методы должны быть направлены на развитие активности учащихся, без чего невозможно решать задачи качественного обучения. Поэтому и исследовательский метод признавался активным методом и предлагалось его использовать в ряду других активных методов [3].

Проблема качества знаний учащихся рассматривалась в единстве с проблемой самостоятельной работы учащихся как на уроках, так и при выполнении домашних заданий. Вооружение школьников и зна-

ниями, и методами активного познания конкретной жизни и преобразования ее провозглашается как одна из важнейших задач работы школы. В этот период появляется работа Н. К. Крупской «Как самостоятельно работать с книгой», которая получила широкое признание со стороны учителей. П. И. Плотников, раскрывая сущность самостоятельной работы, отмечает существенные особенности, характеризующие самостоятельность учащихся: умение работать целенаправленно, по плану, выбирать наиболее рациональные приемы учебного труда, правильно рассчитывать свои силы и учитывать результаты собственной деятельности [13]. Особое внимание было обращено на обучение навыкам самостоятельной работы с учебником и книгой. Система работы с книгой включала конкретные виды: чтение и пересказ, составление плана прочитанного, работа по иллюстрациям учебника, составление схем, таблиц, диаграмм на основе материала учебников и др. Однако, признавая важность и необходимость самостоятельной работы, педагогическая мысль акцентировала внимание на организационно-технической стороне и рассматривала ее в рамках исполнительской учебной деятельности в основном. Особое значение стали придавать самостоятельной работе к концу 30-х гг. прошлого столетия. Педагоги этого периода П. Н. Груздев, Е. Я. Голант, Р. М. Микельсон и др. выступают за широкое применение самостоятельной работы на уроке, но не рассматривают структуру самостоятельной деятельности, а основное внимание обращают на дидакто-методический аспект. В теории обучения сформировались основные требования к самостоятельной работе учащихся, которые можно обозначить следующим образом:

- соответствие содержания самостоятельной работы требованиям учебных программ;
- посильность самостоятельных заданий;
- соблюдение принципа сознательности при выполнении работы;
- инструктирование учащихся о целях и задачах работы;

– соблюдение дозировки времени, отведенного на выполнение самостоятельного задания;

– обязательная проверка выполненного задания;

– непосредственное наблюдение учителя за выполнением самостоятельной работы на уроке;

– выработка навыков самоконтроля у учащихся во время работы;

– осуществление индивидуального подхода к учащимся в процессе организации самостоятельной работы.

Проблема урока, способы организации самостоятельной работы, методы и приемы развития познавательных интересов школьников, развитие их познавательной активности – эта проблематика составила главное содержание дидактических исследований, направленных на решение основной задачи школы – повышение качества знаний учащихся.

Основным видом деятельности для школьников выступает учение. Включение учащихся в активную познавательную деятельность позволит обеспечить высокий уровень знаний. Успешность обучения, обращает внимание практиков С. Л. Рубинштейн, зависит от внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Отсюда становится очевидным, что для решения проблемы качества знаний необходимо учителю заботиться о внутренних побуждениях школьников, о создании у ученика потребности в учебной деятельности, в формировании интереса к знаниям.

Результаты учебной деятельности определяются мотивами, среди которых ведущее место психологи (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев и др.), и педагоги (Р. Г. Лемберг, Б. П. Есипов, М. Жильцов и др.) отводили познавательному интересу.

Познавательный интерес советские психологи рассматривали как внутренний своеобразный процесс самой личности, затрагивающий наиболее значительные ее стороны (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Г. С. Костюк).

Однако, отводя важное место в решении вопроса о качестве знаний познава-

тельному интересу, педагоги исследуемого периода не уделяли ему должного внимания в своих исследованиях. Мы не находим ни одной значительной работы педагогов по этой проблеме, хотя психологи не только затрагивали, но и рассматривали достаточно основательно проблему мотивации и познавательного интереса как мотива и как качества личности (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский). И в то же время в периодической печати появляются публикации по данной проблеме, хотя их и немного.

Интересна в этом отношении статья М. Жильцова «Интерес в обучении как дидактическая проблема». Автор обращает внимание не только на ее актуальность, но и на отсутствие исследований по проблеме, он считает, что вне активной деятельности ученика невозможно усвоение знаний, а проблема активности обязательно выводит нас на проблему интереса. Педагог обозначает круг тех вопросов, которые непременно должны быть решены: сознание и интерес, интерес непосредственный и опосредованный, как вызвать интерес, как поддерживать интерес. Вывод, к которому приходит автор: главная фигура в формировании интереса к знаниям, к процессу их получения, безусловно, учитель. И далее он предлагает ряд положений, которыми должен руководствоваться каждый учитель и которые могут восприниматься и оцениваться как рекомендации, основанные на теоретических выкладках:

– школьник должен быть уверен в собственных силах, что позволяет ему мобилизоваться для практической деятельности. Учение – это волевой процесс, требующий напряжения ума и силы воли;

– педагогический такт учителя, без которого невозможно убедить и побудить ребенка к познанию действительности, вера в силы и возможности каждого ученика;

– знание каждого ученика, чтобы обеспечить его успешную познавательную деятельность;

– объективная оценка знаний учащихся, что позволяет каждому ребенку оценить и себя, и своего товарища, и стимулирует дальнейшую деятельность;

– создание в классе внешних условий, т.е. речь идёт о комфортном психологическом климате на уроке;

– избегать в изложении знаний монотонности, однообразия, что приводит к падению интереса и к учению, и к знаниям;

– новизна как в содержании излагаемого материала, так и в организации и проведении урока;

– разнообразие методов при изложении знаний, закреплении, применении;

– организация закрепления, регулярного повторения, использование упражнений при закреплении нового материала;

– применение наглядности, без которой этап чувственного познания не может быть результативным.

Как видим, М. Жильцов рассматривает интерес в связи с активностью личности и излагает требования к действиям педагога, что непременно должно подвести школьника к осознанному усвоению знаний. При этом автор совершенно справедливо обращает внимание учителей на учет возраста и индивидуальных особенностей учащихся. Но интерес – не только отношение школьника к знаниям, к учению, это и показатель общего и личностного развития. Этот аспект проблемы педагогами не затрагивается, он будет исследован позже.

Труды советских педагогов, посвященные дидактическим проблемам, систематизировали то позитивное, что было накоплено в предшествующие годы. Это касалось и проблемы урока как основной организационной формы обучения. При этом следует помнить, что и предреволюционная и советская педагогика 20-х годов XX века нанесли по уроку мощный удар критики, поставив под сомнение необходимость его существования в новой советской школе. Об отмирании классно-урочной системы и, следовательно, урока говорили видные ученые, среди которых были С. Т. Шацкий и П. П. Блонский, которые вели речь о новых инновационных формах обучения в новой школе. Однако Постановлениями «О начальной и средней школе» (1931) и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932) урок был восстановлен в правах. Более того, звучало требо-

вание его совершенствования как основы учебного процесса. Чем был вызван возврат к традиционной форме обучения?

Сегодня историки педагогики дискутируют по этому вопросу, пытаются найти ответ в политических мотивах или в педагогической необходимости. Можно предположить, что именно урок позволял держать в поле зрения учителя – под контролем – достаточную группу учащихся, это с одной стороны, с другой – именно на уроке оказывается воздействие на сознание всех учащихся с целью формирования мировоззрения, навыков совместной коллективной деятельности и т.п. Не касаясь идеологического обоснования, обратимся к работам и публикациям педагогов, которые рассматривали различные аспекты проблемы. Если их систематизировать, то мы обнаружим интересный факт. Постановления, в которых так или иначе поднимался вопрос об уроке, обязывали учителей совершенствовать его как основную форму обучения. Обнаружить серьезную разработку проблемы урока как самостоятельной теоретико-педагогической проблемы оказалось сложно. Проблему требований к уроку поднимают в журнальных публикациях М. Жильцов, И. А. Казанцев. Серьезная теоретическая разработка урока как самостоятельной проблемы связана с защитой диссертации Б. П. Есиповым. Внимания, безусловно, заслуживают работы методистов, которые, предлагая методические рекомендации, касались общедидактических аспектов проблемы урока. В этом отношении значимый для теории и практики интерес представляют работы М. А. Рыбниковой и Н. М. Верзилина. Работы Р. Г. Лемберг требуют особого внимания, так как она поднимает многочисленные вопросы организации познавательной деятельности школьников, направленной на конечный результат – качество знаний.

Критически переработав традиционную дидактику старой школы и теоретически используя первый опыт советской школы, теоретики советской педагогики обращали самое серьезное внимание на целевую установку урока, на связь обучения с жизнью, на развитие самостоятельности и

активности учащихся, на многообразии методических приемов обучения. В результате теоретических поисков и обобщения опыта были намечены основные пути успешного решения задачи обеспечения качества знаний в процессе обучения, выбора методов обучения, направленных на развитие интереса к учению через содержание

учебного материала, через разнообразную учебную деятельность учащихся, через развитие активности и самостоятельности и в процессе внеклассной работы, включающей школьников в активную практическую и поисковую деятельность, в совместную коллективную деятельность и разнообразные кружковые занятия.

Л и т е р а т у р а

1. Гельмонт А. М. Бюджет времени пионера и школьника. – М., 1933.
2. Гельмонт А. М. Предупреждение неуспеваемости в школе. – М.: Учпедгиз, 1940.
3. Гурьянов В. В. Организация и методы учебной работы. – Ростов-на-Дону, 1933.
4. Жильцов М. Дидактические требования к уроку // Сов. педагогика. – 1935. – №1. – С.34-40.
5. Казанцев И. А. Требования к уроку в советской школе // Сов. педагогика. – 1937. – №5-6. – С.41-52.
6. Крижанский В. В. О методике учебно-воспитательной работы в сельской школе // На фронте коммунистического просвещения. – 1932. – №1-2. – С.29-37.
7. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 1-6 / под ред. Н. К. Гончарова и др. – М., 1978-1980.
8. Лемберг Р. Г. Вопросы построения урока. – Алма-Ата, 1941.
9. Лемберг Р. Г. Закрепление знаний и умений на уроках. – Алма-Ата, 1941.
10. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1978.
11. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. докум. 1917-1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырёв, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974.
12. Пистрак М. М. Педагогика. – М., 1934.
13. Плотников П. И. Организация самостоятельной работы учащихся // Сов. педагогика. – 1937. – №4. – С.50-60.
14. Шимбирев П. Н. Педагогика. – М., 1934.

