

341.01
А-46

Р-У

629/-

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ССР
КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ им. А. М. ГОРЬКОГО

На правах рукописи

Анатолий Николаевич АЛЕКСЮК

**РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ОБЩИХ МЕТОДОВ
ОБУЧЕНИЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ
(1917-1971 гг.)**

Диссертация написана на украинском языке

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

(13.00.01 — теория и история педагогики)

Киев — 1973

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова



100310700

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ССР
КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А. М. ГОРЬКОГО

На правах рукописи

Анатолий Николаевич АЛЕКСЮК

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ОБЩИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ /1917-1971 гг./

Диссертация написана на украинском языке

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

/12.00.01 - теория и история педагогики/

Киев - 1973

Работа выполнена в Киевском ордена Ленина государственном университете им.Т.Г.Шевченко на кафедре педагогики средней и высшей школы.

О ф и ц и а л ь н ы е о п п о н е н т ы:

Действительный член Академии педагогических наук СССР, доктор педагогических наук /по психологии/ профессор Г.С.КОСТЮК.

Доктор педагогических наук, и.о.зав.лабораторией проблем формирования мировоззрения НИИ общей педагогики АПН СССР И.Я.ЛЕРНЕР.

Доктор педагогических наук, профессор С.А.ЛИТВИНОВ.

Член-корреспондент АН УССР, доктор философских наук, директор института философии АН УССР, профессор В.И.ШИНКАРУК.

Ведущее научное учреждение: Дрогобычский пединститут
им.И.Я.Франко.

Автореферат разослан

"28" февраля 1973 г.

Защита состоится

"19" апреля 1973 г. на заседании

Ученого Совета Киевского государственного пединститута им.А.М.Горького.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке пединститута.

Отзыв на автореферат диссертации просьба направлять по адресу:
г.Киев, ГСП, ул.Пирогова,9, Пединститут им.А.М.Горького, научная часть.

Ученый секретарь Совета института
доктор исторических наук, профессор

П.И.БАКУМЕНКО

Программа КПСС, решения XXIV съезда партии подчеркивают, что в условиях бурного научно-технического и социального прогресса, как никогда, возрастает роль школы, значение образования и воспитания подрастающего поколения. Интересы дальнейшего роста культуры народа и развития производительных сил страны настоятельно требуют значительного повышения качества обучения школьников, более активной и целеустремленной подготовки их к общественно полезному труду.¹ Требуется дальнейший рост квалификации учителей, повышение их педагогического мастерства. Главными задачами советской школы как общеобразовательной трудовой и политехнической являются: давать учащимся глубокие и прочные знания о законах природы и общества, формировать марксистско-ленинское мировоззрение, воспитывать стремление молодежи к активной трудовой и общественной деятельности, беззаветному служению социалистической Родине, преданности идеям коммунизма.²

Определяя главные направления исследований в области общественных наук, ЦК КПСС указывает на необходимость изучения и теоретического обобщения практики строительства социалистического общества, определения основных закономерностей его экономического, политического и культурного развития, разработки проблем коммунистического воспитания, в частности, путей повышения научного уровня преподавания. Марксистско-ленинская педагогика, как одна из наук, изучающих закономерности формирования человека коммунистического общества, всегда отводила одно из центральных мест в теории и практике

1. См.: Резолюция XXIV съезда Коммунистической партии Советского Союза по Отчетному докладу ЦК КПСС. "Материалы XXIV съезда КПСС". К., Госполитиздат Украины, 1971, стр. 206.

2. См.: Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., Политиздат, 1969, стр. 123; постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 июня 1972 г. "О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы". "Правда" от 25 июня 1972 г.

учебно-воспитательной работы в школе проблеме методов обучения. Это всегда было важным потому, что методы обучения выступают как определенные способы работы учителя и учащихся с целью достижения поставленных перед школой задач по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию способностей учащихся, формированию их мировоззрения. В нашей работе подвергнуты историко-логическому анализу вопросы становления и развития теории общих методов обучения в советской педагогике. Работа состоит из вступления, пяти глав, выводов, списка литературы и приложений.

I. Проблема общих методов обучения. Предмет и задачи исследования

Теория и история методов обучения остается одной из наименее исследованных педагогических проблем. Мы до сих пор не имеем целостной педагогической характеристики применяемых в советской школе методов обучения, а сама проблема методов отличается многочисленными спорными, а то и вообще нерешенными вопросами; методы обучения, являясь сложным и многомерным педагогическим образованием, остаются недостаточно обоснованными с научных методологических позиций. Педагогика недостаточно раскрывает сущность и условия применения различных методов обучения, что отрицательно сказывается на школьной практике. Отмеченный недостаток становится особенно остро ощутимым в условиях перехода общеобразовательной школы на новое содержание образования.

Постоянно подчеркивая взаимосвязь искусства преподавания, методики и методов обучения, Н.К.Крупская специально выделяла общие методы передачи знаний и считала умение владеть ими необходимым составным компонентом высокого мастерства учителя. Она писала, что быть хорошим советским педагогом учитель может лишь тогда, когда он овладевает:

1/ глубоким знанием той науки, которую он преподает, ее диалекти-ческих основ; 2/ общими методами передачи знаний; 3/ умением учиты-вать возрастные особенности детей¹. Оценивая, в частности, умения учителя п е р е д а в а т ь з н а н и я в популярной форме как большое искусство, Н.К.Крупская относила к нему умение начать с того конца, с которого надо, чтобы заинтересовать учащихся, умение оста-новиться на самом главном, приковать внимание школьников к тому, о чем идет речь, умение наилучшим образом организовать труд детей на основании знания индивидуальности каждого ребенка, умение включить в активную работу в с е х без исключения детей, умение выделить обязательный минимум заданий, чтобы класс шел спокойно и постепенно вперед, но вместе с тем, чтобы более сильные учащиеся получали такие задания в работе, которые требовали бы от них более внимательной и углубленной работы, но не отрывали бы их от остальных членов класса². Конечно, расшифровка указанных моментов требует дальнейшей детализа-ции.

Н.К.Крупская неоднократно возвращалась к вопросам общей методи-ки, подчеркивая множество других сторон общих методов обучения - уметь дать живой образ, помочь спланировать и учесть работу и др. Вместе с тем, Н.К.Крупская не раз говорила о специальных методах обучения. Это понятие твердо вошло в терминологию советской дидакти-ки и практики учителей. Принято считать: специальные методы - это те, которые применяются в ходе обучения только отдельных предметов /грамматический разбор при изучении языка, анализ текста в литерату-ре и т.п./, а общие - это такие дидактические методы, которые при-меняются при изучении и преподавании всех учебных предметов в школе.

¹Н.К.Крупская. Педагогические соч. в 10 томах, Том 3, М., 1959, стр.640.

²Там же, стр.570-572.

Такое разграничение общих и специальных методов обучения является наиболее распространенным в современной педагогике и в основе своей правильно, если, к тому же, оно рассматривается в единстве с целями обучения. Все же для определения предмета и границ нашего исследования указанное разграничение было чрезмерно общим и поэтому недостаточным. Мы уточнили его исходя из философских позиций соотношения общего, единичного и особенного.

В работе мы исходим из того, что в специальных методах обучения есть много сторон, которые являются всем им общими и составляют общую основу. Это и есть т о б щ е в а, которыми определяются частные приемы преподавания отдельных предметов. Эти общие для всех специальных методов обучения стороны характеризуют собой общие методы обучения и входят в содержание общей дидактики. Точное же определение с п е ц и а л ь н ы х методов и приемов обучения составляет задачу частных методик. Последние определяют способы преподавания каждого учебного предмета в частности /на основании общих дидактических начал/. Вместе с тем марксистско-ленинская философия обязывает нас определить и о с о б е н н о е в методах обучения. Его мы склонны усматривать в таких педагогических ситуациях, когда общие черты и особенности присущи лишь отдельным группам методов по циклам учебных предметов в советской школе /естественно - математических, гуманитарных, трудового обучения, предметов эстетического цикла/.

Такой подход не только помог нам четче выделить предмет собственного исследования, но также уточнить понимание общих и специальных методов обучения, по сравнению с тем, как оно сложилось в современной советской педагогике. В указанном смысле именно общие методы обучения составляют непосредственный предмет нашего исследования. Они реализуются в частных методах обучения, на которые мы и опираемся, анализируя конкретные уроки по разным учебным предметам, а также другие источники исследования.

Изложенное понимание общих методов обучения на основании методологических принципов соотношения общего, единичного и особенно, анализ практического опыта работы в школе определило нашу оценку внутренней психологической и логической стороны методов обучения как в высшей степени подвижного и динамического элемента, который находится в самых тесных и самых диалектических связях буквально со всеми сторонами обучения, воспитания и развития школьников. Учесть эти связи было методологически важно. В работе эти связи /зависимости/ разделяются на объективные и субъективные. В первую очередь мы учитывали объективные зависимости методов от целей воспитания и обучения, а также от его содержания. Здесь важно подчеркнуть три взаимосвязанных момента.

Эффективность обучения зависит прежде всего от его содержания, которое в свою очередь определяется целями школы. Всестороннее и глубокое раскрытие содержания учебного материала, показ учащимся его познавательной и практической ценности является существенной предпосылкой активизации познавательной деятельности школьников. Важно при этом, как учит марксистско-ленинская педагогика и убеждает педагогический опыт, опираться на органические связи труда и знания. Известно, что учебные планы, программы и учебники советской школы составляются с учетом указанных идей. Однако уже определенное для усвоения содержание всегда имеет свою структуру. И именно здесь на первый план выдвигается вопрос об искусстве, стиле работы учителя, о квалификации учительских кадров. Только учитель конкретизирует каждый урок — определяет объем учебного материала, его главные идеи, подбирает конкретные факты, в частности, краеведческий материал, учитывая возрастные особенности мышления детей, их жизненный опыт и др. Вот почему в условиях, когда общеобразовательная школа переходит на новые программы и учебники, когда происходит, так сказать, генеральное пере-

вооружение школы в части содержания обучения, на первый план, вслед за содержанием образования выдвигается проблема методов обучения и учитель как методист. Учитывая хорошо известную мысль В.И.Ленина, следует со всей силой подчеркнуть, что какими бы ни были руководство и контроль, какими бы ни были новые программы и учебники, они все же сами по себе не решат дела повышения эффективности и идейности обучения учащихся. Все зависит от состава лекторов¹, в частности, от того, насколько рационально учитель сможет организовать учение школьников, осуществлять управление их познавательной деятельностью.

Советскими педагогами и психологами установлено, что характер познавательной активности и самостоятельности школьников непосредственно определяется, кроме других факторов, учебной деятельностью, способами руководства со стороны учителя. Эта идея стала определяющей в исследовании. Ценность ее мы видели в том, что она предостерегала от изолированного рассмотрения методов обучения как таковых, самих по себе и как бы концентрировала внимание на взаимодействии целей, содержания, формы организации и методов обучения, а также задач развития познавательной активности школьников. В основу анализа процесса развития познавательной активности учащихся, их самостоятельности и инициативы мы всякий раз клали сформулированную советской педагогикой идею о правильном сочетании активности педагога и активности детей при руководящей роли учителя - как определяющее звено в активизации познавательной деятельности учащихся. В этом плане особенно важной является взаимозависимость методов обучения и структуры урока. Здесь в качестве руководящей нами была принята мысль, что центральным звеном в решении новых задач школы является прежде всего усовершенствование учебного процесса на уроке, усиление его воспитывающего и развивающего значения. Дело в том, что последова-

¹ В.И.Л е н и н. ПСС, изд.5, т.47, стр.194.

тельность и виды учебной деятельности школьников на уроке, а также способы руководства ею со стороны учителя составляют не только существенную сторону методов обучения, но вместе с тем /следует согласиться с Е.А.Голантом и Б.Н.Есиповым/, эти элементы процесса обучения представляют собой также существенный признак форм организации учебной работы, ибо последние всегда содержательны. Если при этом учесть, что те или другие формы организации обучения, равно как и применяемые учителем в каждой конкретной дидактической ситуации методы обучения всегда направлены на достижение определенных дидактических и воспитательных задач, тогда можно принять важное положение о взаимодействии дидактических целей /например, на уроке как основной формы организации обучения/, содержания учебного материала /который подлежит усвоению на данном уроке/ и методов обучения¹. В определении предмета и границ исследования существенно важным был тот факт, что мы рассматривали взаимодействие названных элементов как основу и с т р у к т у р н у ю е д и н и ц у внутреннего построения урока, как "клеточку" целого учебного процесса. Это помогло нам отойти от упрощенного и механического отождествления понятия структуры урока с этапами широко применяемого в школьной практике комбинированного /или смешанного/ урока.

В определении предмета и границ исследования важно было учесть зависимость дидактических методов от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Н.К.Крупская была права, когда утверждала, что вопрос "как учить" включает в себя кроме понимания метода также вопрос знания ребенка². Здесь самой важной дидактической задачей мы считали постоянный учет внутренней психологической стороны методов обучения, ибо именно этой стороной /и в первую очередь/ каждый из

¹См.: В. Ф о м е н к о. Исследование структуры урока. Душанба, "Ирфон", 1969, стр.14.

²Н.К. К р у п с к а я. Педагогические соч., т.2, стр.557-559.

методов обучения "приспосабливается" к возрастным особенностям школьников /степень самостоятельности в познавательной деятельности, типы познавательных задач и др./.

Названные зависимости методов обучения от целей и задач обучения и воспитания, от дидактических принципов, которые обуславливаются социально-экономическими условиями развития общества, от содержания и форм организации обучения, возрастных и индивидуальных особенностей школьников рассматриваются в диссертации как объективные зависимости, т.е. такие, которые не зависят от личности учителя. К субъективным отнесены зависимости, непосредственно связанные с человеческим фактором, в частности, зависимости методов обучения от наличия учебных книг и наглядных пособий, от мастерства каждого учителя, в том числе мастерства выбора и применения методов обучения, от того, сколько времени и как проводят его дети в школе /группы продленного дня и др./, от аккуратности посещения детьми школы, освещения классов и других гигиенических условий и т.п.

В диссертации проводится мысль, что сама проблема выбора и применения методов обучения учителем представляет собой сложный сплав объективного и субъективного.

В целом в определении предмета исследования решающей для нас была мысль, высказанная в постановлениях ЦК ВКП/б/ о школе в части необходимости разнообразия методов обучения и отрицания универсализации какого бы то ни было одного метода¹. Эта мысль из постановлений ЦК выдержала экзамен времени, подтверждена практикой советской школы и является общепринятой в советской педагогике. В границах

¹Постановления ЦК ВКП/б/ от 5 сентября 1931 г. "О начальной и средней школе", от 25 августа 1932 г. "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе", от 12 февраля 1933 г. "Об учебниках для начальной и средней школы"; постановления СНК СССР и ЦК ВКП/б/ от 16 мая 1934 г. "О структуре начальной и средней школы в СССР", от 16 мая 1934 г. "О преподавании географии в начальной и средней школе СССР", от 3 сентября 1935 г. "Об организации учебной работы и внутренней распорядке в начальной, неполной средней и средней школе" и другие.

нашего исследования идея разнообразия методов рассмотрена исторически и теоретически обоснована через понятие с и с т е м ы разнообразных методов обучения.

Учет разнообразных типов зависимостей общих методов обучения с разных сторон учебного процесса мы считали крайне необходимым по двум принципиальным соображениям. Во-первых, внутренняя сторона методов обучения, в сравнении с педагогической формой их проявления, является наиболее подвижной. Поэтому дидактический метод нередко целиком определяется взаимодействием с другими сторонами учебного процесса. Во-вторых, чтобы познать природу самих методов обучения, необходимо раскрыть, с каких факторов и как они зависят, ибо познание отношений детерминации, как известно, является познанием самой вещи. Анализ методов обучения под углом зрения их сочетания как между собой, так и с другими сторонами учебного процесса способствовал уяснению ряда важных вопросов истории и теории дидактических методов - о внешнем и внутреннем, о содержании и форме, о сущности и явлении в методах обучения, об их классификационных построениях и др. Это дало возможность выдвинуть ряд практических рекомендаций относительно техники педагогического процесса - обоснованного выбора и применения учителем методов обучения с целью ликвидации формализма в усвоении знаний, навыков и умений учащимися и др.

Такими являются основные положения, определявшие логику предмета и границ исследования. Но раскрыть сущность и значение общих методов обучения можно лишь с исторических позиций.

Советскими педагогами много сделано в исследовании вопросов истории развития советской школы и педагогики /В.Н.Медведевский, В.З.Смирнов, Ф.Ф.Королев, Э.И.Равкин, М.Ф.Шабанова, Н.К.Гончаров, А.М.Пискунов, Н.М.Грищенко, А.Г.Давыдов, С.А.Литвинов, А.Р.Мазуркович, М.С.Грищенко, В.З.Смаль и др./, а также в области теории /логики/ методов обуче-

ния /М.А.Данилов, Е.Я.Голант, М.Н.Скаткин, Б.Л.Есипов, С.Х.Чавдаров, Л.Ф.Лордкипанидзе, И.Я.Лернер, Г.И.Щукина, С.Г.Шаповаленко, Р.Г.Лемберг, А.И.Эильберштейн, Е.И.Перовский, П.И.Пидкасистый, М.И.Махмутов, Д.В.Вилькеев, Л.И.Аристова, В.И.Помогайба, Д.И.Водзинский, В.А.Онипук и др./.

В решении проблемы методов обучения в современных условиях обязательным является учет требований научно-технической революции. Методологические аспекты этого вопроса решаются в трудах советских философов, социологов, педагогов и психологов /А.М.Арсеньев, Г.Н.Волков, Н.К.Гончаров, Ф.В.Константинов, Ф.Ф.Королев, Е.В.Ильенков, А.И.Маркушевич, М.Н.Скаткин, В.И.Шинкарук, М.Г.Ярошевский и др./.

История и теория общих методов обучения значительно обогащена трудами педагогов-методистов по отдельным учебным предметам /Н.М.Верзилин, А.М.Астряб, Д.Г.Дайри, Т.Ф.Бугайко, А.Р.Мазуркевич, В.Н.Масальский, А.П.Медушевский, М.И.Бойко, И.П.Шиманский, И.Ф.Тесленко, М.Н.Откаленко, Д.Л.Сергиенко, М.И.Розенберг, Л.П.Любивец, М.В.Богданович и др./.

Важными для развития теории общих методов обучения являются труды педагогов и психологов по вопросам искусства обучения и воспитания /Г.Е.Жураковский, Н.В.Кузьмина, Д.Ф.Николенко, И.Е.Синица, Е.Н.Митирев, Н.П.Нежинский и др./.

В области искусства практического применения методов обучения, являющегося одним из важнейших источников развития педагогической науки, особые заслуги принадлежат учителям как в их исторически прошлом, так и современном опыте.

Большое значение для разработки методов обучения имеют работы психологов /А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.А.Менчинская, Д.Н.Богоявленский, Г.С.Костюк, Ю.А.Самарин, П.Я.Гальперин, Л.И.Божович, Н.Ф.Талызина, Е.Н.Кабанова-Меллер, Л.И.Ланда, Д.Ф.Николенко, Б.Ф.Баев, А.В.Скрыпченко, Д.Б.Эльконин, П.И.Зинченко и др./.

Методам обучения посвящена многочисленная литература - книги¹, брошюры и статьи², во всех учебниках по педагогике и пособиях по основам дидактики имеются посвященные им разделы. Вопросы условий выбора и мастерства применения на практике различных методов обучения широко представлены в "Сборниках" педагогических чтений, "Из опыта работы" учителей, а также в специальных монографических трудах³. В последние годы методы обучения нашли свое развитие и теоретическое

¹ Д.О.Л о р д и п а н и д з е. Принципы, организация и методы обучения. Тбилиси, 1955 /перевод с грузинского издания/; Е.Я.Г о л а н т. Методы обучения в школе. М., Учпедгиз, 1955; П.А.З а й ч е н к о. Методы обучения и политехнизация школы. Новосибирск, 1955; Р.Г.Л е м б е р г. Методы обучения в школе. Алма-Ата, 1958; В.И.П о м о г а й б а, О.С.Т а т е н и к о, В.О. О н и щ у к. Про поліпшення методів навчання у восьмирічній школі. К., "Радянська школа", 1962 /мы называем здесь книги только послевоенных изданий/.

² П.Р.А т у т о в. Некоторые вопросы использования наглядности в обучении. "Советская педагогика", 1967, № 5; Ш.И.Г а н е л и н и др. Об усовершенствовании методов обучения в восьмилетней школе. "Советская педагогика", 1959, № 9; М.Н. Д а н и л о в. К вопросу о методах обучения в советской школе. "Советская педагогика", 1956, № 10; Б.П. Е с и п о в. Пути совершенствования методов обучения. "Советская педагогика", 1963, № 12; И.Я.Л е р н е р и К.Н. С к а т к и н. О методах обучения. "Советская педагогика", 1965, № 3; И.Я.Л е р н е р. Пути совершенствования методов обучения. "Народное образование", 1969, № 6 /приложение/; М.М.Л е в и н а. О сущности методов обучения. "Советская педагогика", 1970, № 2; В.О. О н и щ у к. Різні методи на різних етапах вивчення нового матеріалу. "Радянська школа", 1962, № 10; И.Т. О г о р о д н и к о в /ред./ . Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. "Уч.записки", МГПИ им.В.И.Ленина, М., 1969, № 323; К.Я.П а р м е и о в. Эвристический метод в его историческом развитии. М., "Известия АПН РСФСР", 1962; С.Х.Ч а в д а р о в. За активізацію та удосконалення методів навчання. "Радянська школа", 1959, № 8; С.Г. Ш а п о в а л е н к о. Пути усовершенствования методов общеобразовательной политехнической и трудовой подготовки учащихся. "Начальная школа", 1959, № 10; Д.В. В и л ь к е е в. Противоречия познания в школьном обучении. "Советская педагогика", 1970, № 10 и др.

³ Б.Н. М і т р о в. Педагогічна майстерність учителя. К., "Радянська школа", 1966; Н.В.К у з ь м и н а. Очерки психологии труда учителя. Л., изд-во ЛГУ, 1967; І.О. С и н и ц я, Про педагогічний такт учителя. 2-е вид., К., "Радянська школа", 1969 та ін.

обоснование в условиях самоподготовки учащихся школ-интернатов, школ и групп продленного дня.¹

Важным для разработки теории и практики применения методов обучения является теоретическое обоснование советскими психологами понимания психики как деятельности², обоснование принципа ведущей роли обучения в развитии личности³, определение путей формирования умственных действий, мыслительных операций в процессе обучения⁴ и др.

В многочисленной педагогической и психологической литературе многогранно разрабатываются пути развития активности и самостоятельности школьников в учебной работе. При этом выделяется два существенных признака - активность и самостоятельность как черта личности школьника и как способность ее преобразовывать и изменять окружающую действительность.⁵

¹ Б.С.К о б з а р. Педагогічні проблеми розвитку шкіл-інтернатів і шкіл подовженого дня. К., "Радянська школа", 1968; А.Д.Б о н д а р, Б.С.К о б з а р. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і школах подовженого дня. К., "Вища школа", 1969; Э.Г.К о с т я ш к и н. Школа продленного дня. М., "Просвещение", 1965.

² С.Л.Р у б и н ш т е й н. Основы общей психологии. М. Учпедгиз, 1940; Г.С.К о с т я ш к и н. Вопросы психологии мышления. В кн. "Психологическая наука в СССР", т. I, М., АПН РСФСР, 1959; Н.А.М е н ч и н с к а я. Мышления в процессе обучения. В кн. "Исследование мышления в советской психологии", М., "Наука", 1966; Н.Ф.Т а л ы з и н а. Психологические основы управления усвоением знаний. Автореф. докт. дисс., МГУ, 1969.

³ Д.С.В ы г о т с к и й. Избр. психологические исследования. М., АПН РСФСР, 1956.

⁴ Г.С.К о с т я ш к и н. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка. "Советская педагогика", 1956, № 12; Н.А.М е н ч и н с к а я, Д.П.Б о г о я в л е н с к и й. Психология учения. В кн. "Психологическая наука в СССР", т. II, М., 1960; П.Я.Г а л ь п е р и н. Развитие исследований по формированию умственных действий. Там же, т. I, М., 1959; Н.Ф.Т а л ы з и н а. Теоретические проблемы программированного обучения. Изд-во МГУ, 1969; Е.Н.К а б а н о в а - М е л ь е р. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., "Просвещение", 1968.

⁵ З.П.Е с и л о в. Самостоятельная работа учащихся. М., "Учпедгиз", 1961; М.А.Д а н и л о в. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. "Советская педагогика", 1964, № 3; А.Т.О г о р о д н и к о в. Дидактические основы повышения самостоятельности и активности учащихся в опыте школ Татарии. "Советская педагогика", 1963, № 5; М.И. М а х м у т о в. Развитие познавательной активности /см. продолжение на стр. 18/.

Вопросы активизации познавательной деятельности школьников и соответствующей разработки методов обучения составляют также важную часть задач интеграции научных исследований педагогов и психологов в рамках СЭВ¹.

Важность изучения разных типов познавательной деятельности учащихся, расширения обучения "для творчества" посредством создания трудностей в обучении и преодолении их учащимися подчеркивает и современная буржуазная педагогика², хотя решает она эти вопросы с позиций, в основе которых лежат нередко антинаучные философско-методологические концепции.

Несмотря на многочисленную литературу по проблеме методов обучения, ее теоретическая разработка, как подчеркивают ведущие педагоги страны, отстает от требований жизни³. Мы еще не имеем, в частности, таких работ, в которых был бы проведен синтетический анализ проблемы методов обучения с точки зрения требований единства истори-

/Продолжение сноски на стр.12
учащихся в школах Татарии. "Советская педагогика", 1963, № 5;
В.О.К о н ъ. Основы проблемного обучения. М., "Просвещение", 1965;
М.И.Е н и к е е в. Теория и практика активизаций учебного процесса. Казань, 1963; Л.П.А р и с т о в а. Активность учения школьника. М., "Просвещение", 1968; Д.И. В о д з и н с к и й. Воспитание интереса к знаниям у подростков. М., Учпедгиз, 1963; Г.И. Щ у к и н а. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., "Педагогика", 1971;
В.Ф.П а л а м а р ч у к. Навчати старшокласників прийомів розумової праці. "Радянська школа", 1970, № 10; В.Ф.Ш м о р г у н. Активізація мислительної діяльності учнів. К., "Радянська школа", 1960; П.М.Л е б е д е в. Поняття пізнавальної активності учнів і шляхи її вимірювання. "Радянська школа", 1970, № 9 и др./.

¹ См. материалы научной конференции ученых-педагогов социалистических стран в Москве /24-26 августа 1971 г./."Советская педагогика", 1971, № 10, стр.152.

² Дж.Б р у н е р. Процесс обучения. Перевод с англ. М., АПН РСФСР, 1962;
Г.В г и п п е г. The Process of Education. Cambridge, 1965.
Г.В г и п п е г. On Knowing. New York, 1962. Th.В R A M E L D. Education as Power. New York, 1956, p.56-57.

³ См.: Н.К.Г о н ч а р о в. Очерки по истории советской педагогики. К., "Радянська школа", 1970, стр.348.

ческого и логического, была бы объединена в одном исследовании историче- ского метода обучения с их логикой. Постановка такой задачи является важной потому, что позволяет проверить теоретические выводы относи- тельно значения методов обучения в общей системе педагогических усло- вий повышения эффективности обучения, уяснить разные точки зрения на понимание сущности методов обучения, их классификационных систем, обогатить исторические иллюстрации по отмеченным вопросам. Кроме этого и, пожалуй, самое главное состоит в том, что решение указанной задачи помогает лучше осмыслить методы обучения на современном этапе развития общеобразовательной средней школы, лучше уяснить закономер- ности развития объекта исследования¹. Это стало главным аргументом для ограничения исторической части исследования периодом становления и развития общеобразовательной школы как школы советской /1917-1971 гг./.

Определяя основные этапы становления и развития методов обучения, мы приняли периодизацию истории развития советской школы, которая до- статочно четко разработана в советской педагогике /Ф.Ф.Королев, Н.М.Грищенко и др./. Правда, развитие советской педагогической науки также имеет свои относительно самостоятельные закономерности. По мне- нию проф.Ф.Ф.Королева, следует выделять два основных периода разви- тия советской педагогической науки, а именно: 1917-1936 гг. и с 1936 г. до наших дней². Первый период совпадает по времени с постро- ением социалистического общества в СССР, а второй период - с заверше- нием строительства социализма и переходом к коммунизму.

Указанную периодизацию мы положили в основу исследования исто- рии общих методов обучения, выделив в каждом из отмеченных двух пе-

¹ В.С.Д о б р я н о в. Методологические проблемы теоретического и исторического познания. М., "Мысль", 1968, стр.106-110.

² Ф.Ф.Королев. Социалистическая революция и педагогика. "Советская педагогика", 1967, № 4, стр.19.

риодов по несколько подпериодов /1917-1920, 1921-1931, 1931-1936, 1936-1941, 1941-1945, 1945-1956, 1956 - до наших дней¹/.

Анализ генезиса методов обучения в советской школе мы рассматриваем как один из методологических путей оценки их современного состояния. Выдвинутый нами как исходный тезис состоит в том, что теорию общих и специальных методов обучения следует строить, основываясь на принципе единства содержания и метода в обучении, явления и сущности, внешнего и внутреннего, формы и содержания, элементов и структур. На этой основе принципиально возможно и необходимо создать разные классификационные построения методов, как средства систематизации наших знаний о них. Мы стремились объединить в исследовании историю и теорию вопроса и рассматриваем проведенное нами исследование как историко-логическое. Сформулированный таким образом исходный тезис был решающим при определении границ предмета исследования, его ведущей идеи и конкретных задач.

Имея целью осветить в работе проблему формирования /становления и развития/ основ марксистско-ленинской теории общих методов обучения в советской педагогике, т.е. формулируя ее как проблему историко-педагогическую, мы не ставим перед собой задачи изложить более или менее подробно современные итоги этого процесса формирования - теорию методов обучения в современной советской педагогике. Задача раскрытия теории методов обучения в современном ее состоянии обширна и должна явиться результатом самостоятельного исследования. Она ни в коей мере непосредственно не входила в наши планы. В диссертации изложены лишь основные принципиальные предпосылки этой теории, которую мы анализируем с точки зрения общих черт

¹ М.М.Грищенко. Основні етапи розвитку радянської школи на Україні. "Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917-1967". К., "Радянська школа", 1967, стр.29-187.

современных направлений, не детализируя по авторам и концепциям.

Цель исследования определяется в диссертации следующим образом:

На основе анализа исторического процесса развития теории методов обучения в советской педагогике и современного ее состояния, а также категориального состава понятия "общие методы обучения" подойти к построению обобщающей системы методов. Эта главная цель в качестве подчиненных предполагает выявление исторических этапов развития теории методов обучения, принципиальных особенностей каждого этапа, определение вклада в построение общей системы методов на каждом этапе, выявление взаимосвязи этих подходов и места каждого из них в возможной новой модели общей системы методов.

Анализ школьной практики по применению методов обучения в опыте лучших учителей, а также анализ теорий методов обучения в современной педагогике помог выделить новые факты, которые не могут быть объяснены существующей теорией дидактических методов и даже противоречат ей. Так, устоявшееся в последнее 25-летие /средине 30-х - конец 50-х гг./ научно-теоретическое понимание методов обучения исходило из такого представления о них, когда главной чертой методов считались источники знаний учащихся. В результате определяющими для дидактических методов стали внешние формы познавательной деятельности школьников, а также формы проявления организации и руководства их учебной деятельностью /рассказ, объяснение, беседа, работа с учебником, лабораторные работы и т.п./. Подобная трактовка методов обучения не раскрывала их внутренней сущности, поэтому старая теория методов не могла отвечать требованиям новых задач школы. Дело в том, что передовой опыт учителей и новые экспериментальные данные /И.Я.Лернер, 1962/ убедительно показали объективную необходимость оценки методов обучения также и с точки зрения внутреннего характера учебно-познавательной деятельности учащихся /исследовательский метод, частично -

поисковый, репродуктивный и т.п./ . Так возникла необходимость создать новые теоретические конструкции, с помощью которых можно было бы объяснить новые факты в педагогической практике. Между существующей /старой/ теорией методов обучения и новыми задачами школы возникло хорошо наблюдаемое противоречие.

В чем сущность этого противоречия? - Старая теория методов не раскрывала их внутренней стороны. Будучи односторонней, она не способствовала достижению новых целей процесса обучения, в частности, задач развития сознательности и творческой активности учащихся. В результате возникла объективная необходимость теоретического анализа также и внутренней стороны методов, что предполагает выяснение соотношения внутреннего и внешнего в дидактических методах. Этим обусловлено понимание научно-педагогической проблемы нашего исследования, которая сформулирована в диссертации следующим образом: Что такое форма и содержание, внешнее и внутреннее, явление и сущность в дидактических методах? Каким должно быть их сочетание в методах обучения?

Такая трактовка проблемы историко-педагогического исследования помогла "снять" указанное противоречие и определила собой ведущую идею нашего исследования, а именно: выделение определенных аспектов в с и с т е м е методов обучения с точки зрения категорий содержания и формы, внутреннего и внешнего, сущности и явления в процессе их исторического развития. Существенным здесь является факт недостаточности какого-либо одного классификационного построения методов обучения, ибо каждое из них будет отражать лишь какую-то одну сторону объективной действительности многообразного в своих проявлениях педагогического процесса /относительно методов - организация и управление учебным процессом, формы проявления методов, внутренняя логика познавательной деятельности учащихся, характер их поиска и др./

Указанное противоречие, а также понимание проблемы и ведущей идеи диссертации стало основой для формулировки ряда исходных положений исследования, которые можно охарактеризовать так: 1/ исследование г е н е з и с а теории методов обучения с о в е т с к о г о периода должно благоприятствовать выявлению наиболее актуальных сторон современной теории методов обучения и практики их применения в школе; 2/ анализ гносеологических вопросов теорий методов обучения как одной из важнейших категорий педагогики должна стать методологической основой уяснения характера методов обучения как исключительно сложного по структуре и внутренне изменчивого педагогического явления, должен помочь избежать односторонности в их оценке; 3/ категориальный анализ понятия методов обучения поможет уяснить исключительно важный для школьной практики и педагогической науки вопрос об их с и с т е м е в современной советской школе; 4/ исследование истории становления и развития теории методов обучения, определение особенностей различных этапов этого развития должно способствовать выявлению взаимосвязи различных подходов в оценке методов и, в конечном итоге, построению новой модели общей системы методов.

Принимая во внимание большую сложность проблемы методов обучения, диссертант поставил перед собой задачу исследовать наиболее важные, а среди них самые сложные вопросы генезиса теории общих методов обучения в советской педагогике:

1/ На основании изучения трудов основоположников марксизма-ленинизма, Программ Коммунистической партии, постановлений КПСС и правительства СССР, КП Украины и правительства УССР о развитии советской школы, определить основные направления и закономерности становления и развития методов обучения в трудовой политехнической школе социалистического общества /1917-1971 гг./ на материалах общего исто-

рического развития педагогики и школы РСФСР и УССР, в условиях единства и братства народов СССР.

2/ Определить общее состояние теории методов обучения в педагогике дореволюционной России с целью установления историко-теоретических предпосылок становления и развития новой советской теории методов обучения.

3/ Раскрыть основные теоретические положения, которые на разных исторических этапах выдвигались советской педагогикой и не потеряли своего значения для современной педагогики и современной советской школы. Исследуя процесс исторического развития теории общих методов обучения, мы считали принципиально важным делать ударение прежде всего на тех исторических положениях и открытиях, которые оправдали себя в будущем и нашли дальнейшее развитие в теории педагогики и в практике советской школы.

4/ На основе специальных исследований советских педагогов /в том числе и автора диссертации/, передового опыта учителей рассмотреть основные тенденции современного развития теории методов обучения советской педагогики в свете новых задач, поставленных партией и правительством в условиях социального и научно-технического прогресса. Важно подчеркнуть, что в наши задачи не входила экспериментально-опытная проверка эффективности применения целостной системы методов обучения в определенных педагогических ситуациях. Подобные задачи требуют специального исследования. В границах историко-логического исследования мы решали частную задачу - показать педагогические возможности повышения развивающей функции учебной работы в современных условиях средствами методов проблемного обучения.

5/ Руководствуясь марксистско-ленинским принципом единства логического и исторического, раскрыть отдельные вопросы теории общих

методов обучения в советской педагогике и школе, в частности:
а/ гносеологические аспекты общедидактических методов; б/ основы систематизации общих методов обучения.

П. Методология и методика исследования

Методологической основой исследования является учение классиков марксизма-ленинизма, в частности, изучение и раскрытие теоретических положений по общим вопросам гносеологии, логики и теории познания, а также школьного обучения и его методов, анализ решений и постановлений КПСС и КП Украины. В ходе исследования были также широко использованы постановления правительства СССР и УССР, установочные указания Наркомпроса /Министерства просвещения Украины и его органов на местах, труды видных партийных, государственных деятелей, советских педагогов И.К.Крупской, М.И.Калинина, А.В.Луначарского, В.П.Затонского, Н.А.Скрыпника, А.С.Макаренко, С.В.Васильченко, С.Х.Чавдарова, А.М.Астряба и др. по общим вопросам обучения и воспитания.

Большое место в исследовании отведено изучению, теоретическому анализу и обобщению различных литературных источников - монографий, книг, брошюр, программ, официальных документов из истории просвещения, журнальных и газетных статей по вопросам методов обучения и др. Значительное количество среди этого рода источников вводится в научный оборот при исследовании методов обучения впервые /местные издания губернских, окружных и уездных отделов народного образования, "Вісники", "Порадники" и др. документы Наркомпроса Украины/. Кроме педагогической литературы использована также литература по смежным для педагогики наукам - психологии, философии, социологии, логике и др.

С целью лучшего уяснения закономерностей исторического процесса движения объекта исследования и обогащения исторических иллюстраций непосредственно из жизни школ использованы архивные материалы, фонды дореволюционных и советских учреждений: Партийный архив Института

истории партии ЦК КП Украины, Центральный государственный исторический архив Октябрьской революции и социалистического строительства, Киевский и Харьковский областные государственные архивы, Архив Министерства просвещения УССР. Широко привлечен и проанализирован опыт учителей, в том числе и специально организованный диссертантом в тесном содружестве с учителями сельских и городских школ /на этапе изучения современного состояния теории и практики вопроса/. Используются также сборники педагогических чтений, "Из опыта..." работы школ и учителей довоенного и послевоенного периодов. В целом, изучение опыта учителей в части выбора и применения методов обучения было необходимо для сопоставления и правильной теоретической оценки как прошлого, так и современного его состояния. Анализ опыта был необходим также для изучения тех "кусочков педагогической деятельности", которые являлись объектом нашего непосредственного исследования с целью анализа разных методов.

Различные источники исследования анализировались с помощью совокупности разных методов. Разрабатывая методiku их применения, особое внимание было уделено реализации принципа единства исторического и логического, оптимальному использованию как первичных фактов и документов, так и обобщенных материалов.

История закономерно приводит к теории, историческое объяснение явлений к логическому, чтобы изучать историю того или иного явления или проблемы, необходимо знать их содержание. Уяснить сущность и значение дидактических методов современной школы можно лишь при том условии, когда мы, образно выражаясь, будем знать, что развивается и во что развивается. Это положение принято нами как один из принципов методологической основы исследования.

В.И. Ленин в письме к Инессе Арманд писал: "Весь дух марксизма, вся его система требует, чтобы каждое положение рассматривать лишь

/а/ исторически; /в/ только в связи с другими; /г/ лишь в связи с конкретным сплывом истории"¹. Указанный принцип в последние годы все глубже разрабатывается педагогами, развивающими плодотворную идею исследования истории советской школы и теории педагогики на основании требований единства исторического и логического /Ф.Ф.Королев, Э.И.Равкин и др./. Ведь сущность каждого объекта на каждом этапе его становления является результатом его исторического развития и в сокращенном виде включает в себя основные этапы этого развития. В этом одно из важнейших требований диалектической логики, вытекающей из сформулированных В.И.Лениным принципов познания².

Как же понимать исторический и логический принципы исследования методов обучения? Мы исходили из того, что исторический подход к изучению методов обучения представляет собой процесс теоретического освоения информации, полученной об истории предмета в разные последовательные отрезки времени. Но это совсем не означает необходимости такого рассмотрения исследуемого предмета, который бы строго отвечал последовательности развития этого предмета во времени. В противном случае это означало бы желание изучить историю методов обучения буквально во всех их проявлениях и деталях. К.Маркс и Ф.Энгельс предостерегали исследователей от подобного стремления повсюду следовать за историей во всем ее разнообразии. Иначе "пришлось бы, — писал Ф.Энгельс, — не только поднять много материала незначительной важности, но и часто прерывать ход мыслей"³.

Применяя исторический способ исследования процесса становления и развития методов обучения в советской школе, мы придерживались ряда требований. Основными среди них были таковы.

¹ В.И.Л е н и н. ПСС, изд.5-е, т.49, стр.329.

² Там же, т.42, стр.289-290.

³ К.М а р к с и Ф.Э н г е л ь с. Соч.т.13, стр.497.

Мы отдали предпочтение принципу сквозного анализа проблемы методов обучения через все исторические периоды их развития в советской школе /1917-1971/ без какого бы то ни было их ограничения. При этом проблема раскрывается в историко-хронологической последовательности. Одновременно, анализируя каждый определенный исторический период, мы стремились не замыкаться лишь в рамках исследуемой проблемы, а отображать, по возможности, самые существенные особенности общего процесса развития советской педагогики - становления типов и структуры советской школы, содержания и задач обучения и др. Мы также учитывали борьбу с влиянием буржуазной педагогики эпохи империализма. Это каждый раз помогало нам придерживаться классового подхода в оценке методов обучения.

Важным было определить, что нового рождалось в каждый конкретно-исторический период, что в этом новорожденном было положительного и оправдало себя в будущем, а что оказалось скоропреходящим и со временем отмирало. В процессе такого анализа мы придерживались учения диалектического материализма о необходимости оценивать исторические факты и процессы с точки зрения тех условий, в которых они возникали и развивались. Это помогало нам избежать свободного толкования и искривления событий и фактов прошлого.

Мы, далее, учитывали тот неопровержимый факт, что пути развития советской педагогической науки всегда определялись и определяются учением классиков марксизма-ленинизма, историческими решениями партии и правительства о школе, опытом работы последней. Соответственно проблема методов обучения оценивалась нами каждый раз в зависимости от того, что именно в данный исторический период выдвигалось на первый план политикой партии и советского государства в области коммунистического воспитания. Яркой иллюстрацией этому являются постановления партии и правительства о школе периода первой половины 30-х гг.,

когда ЦК ВКП/б/ осудил широко распространенное "методическое прожекторство" 20-х и начала 30-х гг. и рядом известных постановлений указал, в частности, на необходимость применения тех методов обучения, которые проверены на опыте лучших учителей и обеспечивают вооружение учащихся прочными и систематическими знаниями основ наук.

Общезвестно, что в методической работе школы 20-30-х гг. было немало трудностей. Но в нашей работе эти трудности оцениваются как трудности поиска и роста школы, что в целом отвечало объективным закономерностям развития молодого Советского государства - переход ко всеобщему обязательному образованию, необходимость формирования кадров периода индустриализации и коллективизации сельского хозяйства и др. Вместе с тем, анализируя трудности и "методическое прожекторство" периода 20-х и начала 30-х гг., мы стремились не столько описывать эти трудности, как показать поступательное развитие советской школы, положительное в методике, пути искоренения ошибок. Тем самым мы стремились подчинить историческую часть исследования актуальным задачам современности. Так богатства возможностей исторического метода совпадали с преимуществами логического исследования.

Логический метод позволяет увидеть в неисчерпаемом богатстве исторического развития методов обучения в советской школе - самое существенное, отбросить частное, случайное, подчинив его сущности. Логический метод предусматривает исследование, которое выходит из уже известных знаний. Его характерной чертой является развитие мысли в форме категорий. Имен в виду исследования мировой философии, В.И. Ленин подчеркивал, что здесь совсем не обязательна хронология на счет лиц^I.

Подчеркивая специфику исторического и логического методов исследования, мы учитывали их взаимопроникновение, что неоднократно

^I В.И. Ленин. ПСС, изд. 5-е, т. 29, стр. 321.

подчеркивали классики марксизма-ленинизма¹.

Вместе с тем, мы учитывали недопустимость отождествления понятий логического и исторического. Нельзя брать логическое понятие "методы обучения" вне конкретно-исторических условий его возникновения и развития. С другой стороны, историческая оценка методов не должна быть лишена конкретности. Проблема научно правильного соотношения исторически сменявшегося и современного педагогического материала является центральной проблемой историко-логического исследования.

Указанные положения являются методологическими для разных наук, в том числе и для педагогики. Руководствуясь ими, исследование методов обучения мы начинали с результата их исторического развития, с анализа современного состояния применения их в школе, т.е. пошли путем, являющимся противоположным их действительному развитию. При этом мы руководствовались той мыслью, что раньше, чем рассматривать историю методов обучения в советской школе, необходимо осознать, что представляет собой проблема методов обучения в современной педагогике и школе, историю и теорию которых мы изучаем. На этом этапе исследования главными его методами выступали анализ современных трудов по педагогике, а также методы эмпирического уровня - наблюдение за опытом практической работы учителей, беседы с учителями и учащимися, анализ ученических работ, порочных и календарных планов учителей. Изучение опыта учителей на этом этапе проводилось главным образом с целью расчленения наблюдаемых уроков на элементы деятельности учителя и деятельности ученика. Вычленялись различные аспекты методов обучения. Основным

¹ В.И. Ленин. ПСС, изд. 5-е, т. 39, стр. 67.

объектом исследования было избрано учебную деятельность учащихся на уроке. Одновременно урок мы рассматривали как центральное звено активизации познавательной деятельности учащихся.

Проанализировав современное состояние методов обучения и их проявление на практике, мы перешли к исследованию истории дидактических методов за годы Советской власти. Завершая исследование генезиса теории общих методов обучения в советской педагогике, мы повторно обратились к современному состоянию методов обучения, но под другим углом зрения, а именно - с учетом новых задач процесса обучения в условиях научно-технической революции.

На этом этапе исследования, кроме указанных выше методов, нами были применены методы анкетирования, интервьюирования, а также классно-урочного эксперимента. Здесь важно отметить, что прежняя линия исследования была дополнена другой: начало исследования шло не от средней школы, а от первых курсов университета к старшим классам общеобразовательной школы. Это было обусловлено принципиальными соображениями.

Подчеркивая значение генетического метода для науки /на основании знания генезиса явления или вещи понять их природу/, К.Маркс дополнял это положение методологическим принципом, согласно с которым историческое прошлое вещей и явлений можно осознать, исходя лишь из их современного состояния. Он иллюстрирует это положение ярким примером - "Анатомия человека - ключ к анатомии обезьян. Наоборот, намёки более высокого у низших видов животных могут быть поняты только в том случае, если само это более высокое уже известно¹.

Вот почему было важно исследовать сначала высший уровень образования /в нашем конкретном случае - первые курсы университета/ и

¹ К.Маркс и Ф.Энгельс, Соч., т.12, стр.688,731.

дальше идти ниже, к старшим классам общеобразовательной школы с тем, чтобы проанализировать характер обучения в ней с учетом современных требований высшей школы, чтобы увидеть "намекы более высокого"¹. При этом ставилась задача - получить дополнительные материалы, характеризующие фактическую готовность лучшей части выпускников средних школ к самообразованию, но уже за пределами средней школы, в стенах университета /первое полугодие/. Полученные данные явились частным доказательством значительных пробелов в организации традиционного процесса обучения в общеобразовательной школе, а, следовательно, и в старой теории методов обучения.

Материалы анкетного опроса подытаживались в вычислительном центре КГУ на электронно-вычислительной машине "Раздан-2". Математические расчеты и анализ количественных исходных данных группировались по определенным признакам в сводные таблицы по основным вопросам².

Применению этих методов исследования предшествовали и следовали за ними обобщение практического опыта работы в средней школе, а на заключительном этапе также и опытно-экспериментальные уроки. Сущность экспериментов и изучения опыта работы учителей на заключительном этапе исторической части исследования определялась концепцией проблемного обучения. Мы исходили из того, что научно-техническая революция поставила перед школой новые задачи в части подготовки молодежи к самообразованию, к самостоятельному решению различных новых проблем. В этих условиях задачи формирования по-

¹ В указанном пути мы усматривали также способ анализа вопросов преемственности обучения в средней и высшей школе, подчинив его задачам исследования обоих методов обучения.

² Количественные методы в социологии. М., "Наука", 1966, стр.137. Анализ полученных материалов проводился на кафедре педагогики и в социологической лаборатории философского факультета Киевского университета им.Т.Г.Шевченко.

знавательной активности и самостоятельности оказываются в центре задач современного обучения. Поэтому, а также учитывая направленность нашего исследования как историко - л о г и ч е с к о г о, мы не считали возможным и достаточным на заключительном его этапе, который касается теории методов обучения с о в р е м е н н о й школы, ограничиться только данными литературных источников, т.е. довольствоваться фактами из других рук. Мы включили в число источников и методов исторического исследования /подчеркиваем - только на заключительном его этапе/ построение опытно-экспериментальных уроков. Мы также считали принципиально важным провести в содружестве с учителями не только качественный, но и количественный анализ, в основу которого положен принцип сравнительной характеристики эффективности обучения в контрольных и экспериментальных классах. На уроках экспериментальных классов методы обучения выступали как способы организации и управления со стороны учителя познавательной /в основе п о и с к о в о й / деятельностью школьников в отличие от уроков контрольных классов, где обучение проводилось традиционно.

Именно в этой части методики педагогического исследования намечаются наши принципиальные расхождения с отдельными зарубежными исследователями. Так, автор монографической книги "Вступление к исследовательской процедуре в образовании" Френсис Раммель не нашел в этой в целом интересной и полезной книге, места для раскрытия роли педагогического эксперимента. Вообще он не принимает во внимание необходимости сочетания разнообразных методов исследования проблем образования¹.

Итак, исследование проблемы общих методов обучения мы начинали из выяснения современного состояния теории и практики примене-

¹ Fr. R u s s e l . An Introduction to Research Procedures in Education. Second edition. New York = London, 1964.

ния методов обучения, т.е. начинали из р е з у л ь т а т а исторического становления и развития методов обучения в советской педагогике и школе. На этом основании мы перешли далее к анализу самой и с т о р и и развития методов. Это создавало новую почву для того, чтобы снова возвратиться к рассмотрению современного состояния применения общих методов обучения, но под новым углом зрения: с учетом требований научно-технической революции и сформулировать на заключительном этапе исследования некоторые теоретические положения относительно категориального состава общедидактических методов, их логической структуры и системы общих методов обучения в современной советской педагогике.

Такова в общем схема выполненного исследования. Иначе выглядит структура изложения его результатов.

Изложение результатов исследования мы стремились проводить так, чтобы план и структура его отображали качественное своеобразие каждой части теоретического анализа и каждого исторического периода, несли в себе то новое и существенное, что отличает данный исторический период от предыдущего и последующего. Поэтому изложение результатов исследования в целом не совпадает с последовательностью этапов самого исследования. В частности, изложение начинается логико-гносеологическим анализом понятия общих методов обучения как одной из важнейших категорий педагогики. Далее следует анализ исторического материала /1917-1971/, в конце которого дан обзор современных поисков в теории и практике применения дидактических методов периода научно-технической революции. Работа завершается изложением теоретической концепции о принципиальной возможности и необходимости существования разных классификационных систем общих методов обучения в соответствии с задачами современной со-

ветской общеобразовательной школы и уровня развития теории педагогики, представляющую собой попытку автора создать обобщающую систему общедидактических методов.

Ш. Понятие общих методов обучения как одной из важнейших категорий педагогики

Каждая наука имеет свои категории. Причем, вопрос о сущности, образовании и познавательной ценности категорий занимает важное место в науке и в определенной мере всегда свидетельствует об уровне ее развития. Педагогическое понятие "методы обучения" принадлежит к числу фундаментальных ключевых понятий дидактики. Сложность его исследования состоит в первую очередь в том, что и теоретически, и в школьной практике методы обучения представляют собой своеобразный фокус синтеза важнейших элементов учебно-воспитательного процесса: содержания обучения, его принципов и задач, форм организации, воспитательной, в частности, мировоззренческой функции обучения, развития буквально всех психологических процессов личности и др.

Общепризнанным является то, что в педагогике до сего времени в окончательном виде не сформулированы законы и основные закономерности процесса обучения, хотя вопросы о них неоднократно ставились отдельными педагогами. Причины различны. Но одной из главных причин этого является тот факт, что до сих пор отсутствует всесторонний анализ основных педагогических категорий, в которых бы полно и глубоко раскрывался предмет педагогики как науки. Конечно, при этом не следует противопоставлять законы педагогики ее категориям или наоборот, рассматривать категории в отрыве, изолированно от законов. В этом одно из методологических требований диалектического материализма и, кстати, один из принципиальных недо-

статков известной дискуссии 1946-1948 гг. о законе, принципе и правиле в педагогике¹. Категории являются логической формой принципов, законов, методологических положений. Таким образом, "пока не сформировались категории, наука не достигла и знания законов, а законы составляют объективное содержание категорий. Поэтому без законов нет категорий, а без категорий нет знания законов"². Учитывая все это, анализ категорий методов обучения объективно способствует также раскрытию законов и закономерностей в педагогике.

В диссертации предпринята попытка раскрыть теоретический аспект категории "общие методы обучения", т.е. показать, что она представляет собой по способу выражения объективного содержания, что она представляет собой как понятие, как обобщенное знание о внутренних существенных связях объективного бытия - педагогического процесса. Мы исходили из того, что методы обучения можно и следует рассматривать как категорию науки и как средство практической деятельности учителя и учащихся. Анализ вопроса о месте понятия методов обучения в системе основных педагогических категорий показывает, что как средство практической деятельности учителя и учащихся, методы обучения служат в первую очередь достижению предвиденных результатов обучения и воспитания, а эти результаты в свою очередь определяются целью воспитания и обучения учащихся.

Распространенным в педагогике и школьной практике является взгляд на методы обучения, как на средство реализации тех или иных целей обучения. Этот взгляд находит свое отражение, например, в предложении Ш.И.Ганелина, Б.П.Есипова и А.И.Сорокиной искать сущность методов обучения прежде всего в свете ст-

¹ "Советская педагогика", 1946, №№ 4-5,7; 1947, №№ 5,6; 1948, №6.

² П.В.Копнин. Категории. Философская энциклопедия. Том 2. М., 1962, стр.474.

пошений между категориями цели и средств¹. Эта точка зрения хотя и правильная, но является неполной и неточной. Диалектическая логика требует рассматривать категории цели и средств в неразрывном единстве с категорией "результата"². В этой взаимосвязи цели, средств и результата обучения самым важным является анализ познавательной деятельности учащихся /именно деятельности/, а также руководства этой деятельностью со стороны учителя. Это означает, что нельзя ограничивать рассмотрение методов обучения лишь со стороны разнообразия форм их проявления, а следует при этом анализировать также разные виды познавательной деятельности самих учащихся. Поэтому в диссертации методы обучения рассматриваются как конкретные способы реализации процесса обучения. В работе выделено три аспекта методов: 1/ гносеологический; 2/ деятельность учителя, направленная на организацию и управление познавательной деятельностью школьников /методы преподавания/; 3/ учение как деятельность учащихся, направленная на усвоение общественно-исторического опыта /методы познавательной деятельности учащихся/.

С гносеологической точки зрения в работе рассматривается общее и отличное между познавательной деятельностью учащихся под руководством учителя и общественно-историческим процессом познания. Одной из общих закономерностей этих процессов является движение человеческого познания от внешнего к внутреннему, от явления к сущности. Суть дела в том, что ученик в процессе обучения, как и ученый-исследователь приобретает новые знания, познает но-

¹ "Основы дидактики", ред. Б. П. Е с и п о в а. М., "Просвещение", 1967, стр. 234.

² Н. Н. Т р у б н и к о в. О категориях "цель", "средство", "результат". М., "Высшая школа", 1967.

вые истины не сразу, а начиная с внешних, поверхностных явлений и постепенно овладевает их сущностью. Хотя в процесса обучения, как правило, бывают отклонения от указанного пути общественно-исторического и индивидуального познания в лице ученого /ведь нередко ученики начинают непосредственно с выяснения сущности предмета или явления под руководством учителя/, однако это отражает лишь специфику школьного обучения и ни в коем случае не отрицает распространения этой общей закономерности человеческого познания на обучение.

Познание любого предмета или процесса начинается с явлений, которые представляют собой проявление сущности вещей. К тому же, сущность и явление, внутреннее и внешнее, содержание и форма - такие философские категории, которые отражают стороны, необходимо свойственны к а ж д о м у объекту действительности. В диссертации показано, что категории явления и сущности относительно методов обучения следует рассматривать в тесной связи с категориями внешнего и внутреннего, содержания и формы, как сторонами единого предмета или процесса, сторонами единого целого. Названные пары категорий отражают разные по своей глубине связи предметов. Эти вопросы решаются в диссертации на основе ленинского учения о видимости /кажимости, и сущности.¹

На продуктивность идеи выделения двух сторон в методе обучения - содержательной и формальной - указывают кибернетики, психологи, математики в связи с разработкой научных проблем программированного обучения /В.М.Глушков, Г.С.Костик и др.². В диссертации показано, что диалектика взаимосвязи внутреннего и внеш-

¹ В.И.Ленин. Философские тетради. ПСС, т.29, стр.119.227 и др.

² В.М.Глушков, Г.С.Костик, Г.А.Бадл, А.М.Довгялло, Е.И.Машбиц, Е.Д.Ющенко. Научные проблемы программированного обучения и пути их разработки. К., 1966, стр.13.

него, сущности и явления, содержания и формы дает возможность полнее и конкретнее вскрыть сущность и форму ее проявления в методах обучения. При этом подчеркивается, что внутреннее и внешнее есть и в содержательной и в формальной стороне метода. Содержание является определяющей стороной целого. Его обычно определяют как совокупность элементов, процессов, материальных связей, взаимодействующих между собой и с другими предметами и образующих данное явление, а форму - как внутреннюю структуру содержания, внутреннюю организацию его. Однако, обнаруживается и другой смысл, вкладываемый в эти понятия. Так, под содержанием часто понимают не только сами элементы, но и элементы с присущей им структурой¹. В этом смысле сама форма может выступать как внутренняя и как внешняя. В диссертации сделана попытка проанализировать методы обучения, используя указанные положения как исходные. К внутренней сущности методов обучения отнесены: 1/ содержание основ наук, усвоение которого определяется задачами обучения; 2/ логическая сторона мыслительной деятельности учащихся, которая соответствует логике изучаемой науки, а также возрастным особенностям учеников; 3/ психологическая сторона метода, органически присущая всякому учебному процессу. Внешнюю сторону метода составляют: 1/ словесная форма; 2/ разные формы использования наглядности; 3/ практические работы учащихся; 4/ разнообразнейшие внешние приемы как средства обучения и как проявление педагогического мастерства учителя.

Внутренняя или содержательная сторона методов обучения отвечает на вопрос, какие свойства и отношения в изучаемом материале учащиеся усваивают, какие знания и операции и каким путем у них

¹ В. И. С в и д е р с к и й. О диалектике элементов и структуры. М., "Соцэкгиз", 1962, стр. 12.

формируются. Внутреннюю сторону метода обучения можно описать с помощью выделения различных ее аспектов. В диссертации выделены такие из них¹.

1. Среди многочисленных зависимостей методов от различных сторон учебного процесса основная и определяющая роль принадлежит содержанию изучаемого материала. В истории становления советской школы и педагогики были попытки отдать примат методам обучения перед содержанием его /исследовательский и так называемый активно-трудовой методы в интерпретации 20-х гг. и др./. Однако в современных условиях доказано теоретически и школьной практикой, что такое понимание отношения содержания и методов обучения очень упрощает в действительности сложные и диалектические связи этих важных сторон учебного процесса. Современная советская педагогика исходит из принципа, согласно которому дидактические методы определяются прежде всего содержанием обучения. Последнее составляет внутреннюю их сторону, внутреннюю сущность. В диссертации отмечается специально-методический, общедидактический и гносеологический аспекты этого широкого и сложного вопроса.

В каждый данный момент метод обучения определяется и с п е ц и а л и з и р у е т с я содержанием изучаемого на уроке предмета. Именно состав, характер и свойства его представляются существенно важными для установления соответствующих методов обучения определенному предмету /будь то естествознание в IX-м классе, то ли общая биология в X классе; математика в I-м классе или алгебра и теория функций в старших классах; родной язык или иностранный и т.д./. Вот почему, приступая к изучению того или иного учебного предмета, перед каждым уроком необходимо определить структуру и

¹ Мы исходили из того, что д е т а л ь н о е раскрытие различных аспектов внутренней стороны методов обучения является компетенцией психологии. Учение и поэтому, составляя предмет самостоятельного психологического исследования, не входит в наши задачи.

объем учебного материала, ответить на вопросы, что именно в нем преобладает - абстрактное или конкретное содержание, предполагает ли этот материал овладение умениями и навыками, каких усилий он требует больше - интеллектуальных, волевых, физических, на что влияет в большей мере - на эмоции и чувства детей или на их интеллект и тому подобное. Именно этим обеспечивается специально-методический аспект, решение которого составляет главную задачу отдельных методик. Такой анализ не входит в общие положения о методе обучения. Общедидактический аспект методов можно определить лишь на основании принципов марксистско-ленинской гносеологии.

Общие принципы определения дидактического метода с учетом зависимости его от содержания обучения находят свои основы в марксистском понимании соотношения теории и метода в общественно-историческом познании. Диалектика взаимосвязи внутреннего и внешнего, сущности и явления, содержания и формы помогает выявить внутренний изоморфизм, характерный методам данной науки и методам изучения соответствующих школьных предметов. Дело в том, что создание научной теории никогда не выступает для общества самоцелью. Вся ценность знаний, добытых наукой, в том, что они, как адекватное отражение объективного мира, становятся методом его преобразования и дальнейшего познания. Это значит, теория - не только результат, а и способ познания. Поэтому объективно истинное содержание теории является вместе с тем и научным методом. Так и в марксистско-ленинской дидактике. Метод обучения как совокупность приемов и способов, основывающихся на закономерностях познания объективного мира, можно рассматривать лишь в его связи с содержанием обучения. Итак, усвоение знаний учащимися - не только цель обучения, но и средство дальнейшего познания: осознанные знания для ученика-

и содержание и метод одновременно. Здесь важно отметить два возможных среза в педагогике. Например, вопросы структуры предложения на уроках языка, или формулы сокращенного умножения и деления в математике при первичном восприятии их выступают как сумма соответствующих знаний, но как только учащиеся их осознанно усвоили и способны применить их в определенной структуре, они становятся способом дальнейшего познания и практического применения полученных знаний. Это первый срез, представляющий собой только момент общего метода обучения. Сущность второго среза составляет теория метода обучения в целом, которым должен овладеть учитель и только тогда теория метода обучения, материализуясь в виде педагогического мастерства учителя, превращается в сам дидактический метод.

2. Одну из существенных внутренних сторон метода обучения составляет логика мыслительной деятельности учащихся. Содержание, особенности и характер информации каждого учебного предмета отдельно, ее структура и размещение в рамках предмета в большой степени определяют ход мыслительной деятельности школьников: последняя, являясь важным условием успешного овладения учебным материалом школьниками, должна соответствовать логике изучаемой науки. Разные формы мышления и логические приемы мыслительной деятельности учащихся /индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация и т.д./ имеют свое обоснование с точки зрения времени, места и способа их применения при овладении разными учебными предметами. Детальное рассмотрение этого - дело отдельных методик. Общее же состоит в определении закономерности усвоения учебного материала и развития логического мышления школьников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Например, наряду с переосмыслением новых знаний решающее значение имеет также овладение обобщенными приемами умственной деятельности, благодаря которым учащиеся могут применять полученные знания, умения и навыки в новых условиях. Это и является основой развития познавательной самостоятельности и творческой инициативы учащихся.

3. Методы, как и содержание обучения, должны способствовать воспитанию и развитию учеников. Это воспитывающее и развивающее влияние методов также составляет их внутреннюю сторону. Коммунистическая идейность преподавания, его эмоциональность, любовь учителя к педагогической деятельности и детям, его личное отношение к предмету, который он преподает, личность учителя в целом составляют ту сторону дидактического метода /"дух обучения"/, которая является одним из критериев правильного использования его. Благодаря этому обучение формирует не только знания учеников, но и в значительной мере всю их духовную жизнь /волю, чувства, эмоции, мышление, внимание, память, восприятие и т.д./. В этом психологическая сторона методов обучения.

Для педагогов очень важно знать и учитывать в своей практике существующие психологические теории учения, как и существующие психологические теории обучения вообще. Внутренняя психологическая сторона методов характеризуется прежде всего набором умственных действий. Последние могут различаться, что очень важно для школьной практики, не только по составу, но и по уровню, на котором эти действия должны быть сформированы. Уровень сформированности и обобщенности умственных действий оказывает решающее воздействие на успешность формирования знаний, умений и навыков. Повышение обобщенности действий расширяет возможности переноса умений и навыков, т.е. расширяет тот круг учебных задач, который в состоянии решить учащийся /Н.А.Менчинская, Д.Н.Богоявленский, П.Я.Галь-

перин, Н.Ф.Талызина, Г.С.Костюк, Е.Н.Кабанова-Меллер, А.В.Скрипченко и др./ . В период 50-60 годов советские психологи выдвинули ряд новых или же расширили аргументацию ранее существующих концепций о сущности процесса учения и руководства им со стороны учителя¹. И хотя эти концепции охватывают более широкий круг вопросов, чем тот, что определяется понятием "методы обучения", они безусловно очень ценны для углубления нашего понимания и дальнейшего развития теории методов обучения в современной педагогике. Ценность этих концепций определяется прежде всего тем, что они на основе разных психологических теорий и с разных позиций раскрывают сущность познавательной деятельности учащихся, условия усвоения ими учебного материала, а также раскрывают возможные способы управления со стороны учителя и самоуправления со стороны ученика этой деятельностью. А это главное в понятии "методы обучения".

Внешняя или формальная сторона методов обучения показывает, как именно формируются у учащихся знания и операции. Эта сторона метода обучения также может быть описана с помощью выделения различных ее аспектов /форма обмена информацией между обучающим и обучаемым, особенности управления познавательной деятельностью учащихся, соотношение активности учителя и учащихся и др./.

1. Словесная /слуховая/ форма предъявления учебной информации со стороны учителя и устная форма ответа учащегося. В диссертации вместе с тем подчеркивается, что слово - не только форма. Оно - орудие мысли. Ответ учащегося может быть и неявным, т.е. даваемым в уме. Форма словесной речи, словесного выражения

¹ Н.А.Менчинская. 50 лет советской психологии обучения. "Советская педагогика", 1957, № 10, стр.130 /Детально различные концепции научения и вытекающие из них модели обучения изложены Л.Б.Ительсоном. См.: "Проблемы современной психологии учения". Выпуски I-III, М., "Знание", 1970 /ротапринт/.

и передачи знаний является той внешней стороной дидактических методов, которая сопровождает, собственно, весь учебный процесс. Без слова ничему нельзя научить. Принято выделять две формы речи учителя - монологическую, или акроаматическую /учитель рассказывает, ученики слушают/ и вопросительную, или эротематическую. Важно подчеркнуть, что за одной и той же внешней стороной дидактического метода могут быть скрыты разные по своему характеру внутренние процессы. Рассказ учителя, например, может быть догматичным или проблемным, индуктивным или дедуктивным и, поэтому, обуславливать разные виды и уровни познавательной деятельности учащихся. То же самое с беседой, которая может быть катехизической и эвристической.

2. К внешней стороне дидактического метода относится также зрительная форма предъявления учебной информации при помощи наглядности. Советскими педагогами и психологами экспериментально доказана эффективность многочисленных форм использования наглядности. В частности, в школьной практике мы наблюдаем разные способы сочетания средств наглядности и слова учителя. Сведения об изображаемом объекте, например, ученики получают со слов учителя, а наглядность выступает лишь подтверждением или конкретизацией изложенного /преобладает дедукция/. Существует целый ряд приемов применения наглядности, когда преобладает индуктивный способ ее анализа. Так, ученики получают сведения об изображаемом объекте в ходе наблюдения, которым при помощи слова руководит учитель; при этом на базе уже имеющихся у учеников знаний делаются выводы и обобщения: учитель подводит их к такому пониманию связей между явлениями, которое не может быть обеспечено лишь в процессе восприятия. В каждом из предложенных способов применения наглядности некоторые педагоги и психологи /В.Занков, А.И.Зильберштейн и др./ предлагают выделять

целый ряд вариантов. При этом, внешне по форме все они одинаковы, однако отличаются друг от друга своей внутренней сущностью¹.

3. Внешним компонентом методов обучения являются также разнообразнейшие письменные и практические работы учащихся, как важная форма обмена информацией между обучаемым и обучающими. Однако внутренне они могут нести разную логическую нагрузку и отражать разное по уровню и своему характеру виды познавательной деятельности школьников /так же как и при использовании слова и средств наглядности в обучении/.

4. Дидактические методы неотделимы также от приемов, используемых учителем с целью повышения результативности обучения /манеры учителя, постановка его голоса, педагогический такт, выработанные правила внутреннего распорядка в школе и на уроке/, которые мы включаем в понятия педагогической техники и педагогического искусства. К формальной стороне метода в диссертации отнесены также соотношения активности учителя и учащихся в процессе обучения, количество и уровень трудности заданий, даваемых учащимся, а также мера и способ оказания помощи учащимся в случае их ошибок, в целом формальные особенности управления познавательной деятельностью школьников.

х х х

В диссертации проведен логический анализ содержания понятия "общие методы обучения".

Классики марксизма-ленинизма всегда подчеркивали существенное значение дефиниций для любой научной теории. Имея в виду определение "жизнь есть способ существования белковых тел", Ф.Энгельс писал, что такие дефиниции очень удобны для обыденного употребления и что без них подчас трудно обойтись². В.И.Ленин отмечал,

¹ Л.В.Занков. Наглядность и активизация учащихся в обучении, М., Учпедгиз, 1960, стр. 51

² К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., т.20, стр.84.

что краткие определения удобны тем, что подытоживают главное¹. Если в определениях отображаются специфические существенные признаки, которые помогают раскрыть закономерные связи между предметами, тогда такие определения способствуют дальнейшему прогрессу научного знания. Однако в определении почти никогда не представляется возможным указать все существенные признаки определяемого понятия. Поэтому любое определение всегда ограничено и характеризует определяемый предмет лишь с определенных сторон, а то и с одной какой-нибудь стороны. В.И. Ленин подчеркивал, что не следует забывать "условного" и относительного значения всех определений вообще, которые никогда не могут охватить всесторонних связей явления в его полном развитии"².

Определениями мы пользуемся очень часто как в педагогической науке, так и в школьной практике. Нередко учитель-практик да и педагог-теоретик употребляет понятие "методы обучения" как что-то интуитивно понятное, как воспринимаемое всеми однозначно. В действительности же такой однозначности в понимании учебного метода нет. И это не должно вызывать чувства крайнего недовольства у педагогов. Подобное явление имеет место во всех науках при недостаточной разработке их теории. Конечно, любая наука не может удовлетворяться таким положением. Не удовлетворяется им и педагогическая теория. Поэтому мы встречаем в теоретических работах немало попыток дать определение понятия "метод обучения". Такое положение оценивается в диссертации как положительный факт. Другое дело - неточность существующих определений. Ведь отсутствие определений основных категорий науки - это ее очевидный недостаток, а наличие в научном упот-

¹ В.И. Ленин. ПСС, изд. 5-е, т. 27, стр. 386.

2. Там же.

реблении теоретически несовершенных, некорректных определений — ^{скрытый} этот недостаток. Оставаясь незамеченным, он может принести вред педагогической практике, особенно, когда речь идет об изучении таких сложных, непрерывно меняющихся объектов, как методы и процесс обучения.

Действительно, методы обучения развиваются, углубляется содержание наших понятий о них. Все пребывает в движении — и объект, и мысль, отображающая его. Чтобы в этом бесконечном движении не потерять сущность понятия методов обучения, необходимо найти существенные признаки, свойственные им. В первую очередь следует воспользоваться содержанием родового понятия по отношению к методам обучения. Таким является понятие метода вообще, у которого два признака являются обязательными: 1/ быть отображением цели направленной деятельности; 2/ быть отображением такой деятельности, которая отрегулирована по определенному принципу, представляет собой систему приемов или способов. Иногда педагоги останавливаются на том, что переносят эти родовые признаки понятия метода вообще на видовое понятие — метод обучения. В диссертации мы исходим из того, что это только первый шаг в раскрытии содержания понятия. Бывает, что ограничиваются еще меньшим: дают только номинальное определение метода, указывают эквивалент этого греческого слова в родном языке. Конечно, ни номинальные определения, ни определения, сводящиеся лишь к подведению под род в раскрытии содержания понятия "методы обучения", — не достигают цели. Для того, чтобы четко очертить содержание понятия, необходимо указать не только общие родовые признаки, но и специфические признаки данного вида методов. Эти признаки дают нам возможность безошибочно распознать именно методы дидактические среди прочих методов.

Понятие метода обучения — одно из тех дидактических понятий, которому свойственны многочисленные признаки. Это создает дополнительные трудности при его определении. Поэтому одной из важнейших является задача определить, что лежит в основе понятия "метод обучения", какие стороны методов обучения для них наиболее характерны, специфически отличительны. В диссертации выделяются такие признаки дидактических методов и их отношения:

1/ "быть формой движения познавательной деятельности", а именно: а/ "быть определенным логическим путем усвоения знаний, умений и навыков учениками" /индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация и т.д.; б/ "быть определенным видом и уровнем познавательной деятельности учеников" /репродуктивным, эвристическим, исследовательским/;

2/ "быть определенной формой передачи информации" /словесной, наглядной или практической/;

3/ "быть определенным способом руководства познавательной деятельностью учеников", в частности, "быть способом изложения знаний, умений и навыков для учеников" /учителем, книгой, обучающей машиной и т.д./.

Каждый из названных признаков, взятый отдельно уже дает возможность распознать, ограничить "метод обучения" от каких-либо иных педагогических явлений. Только каждый раз мы делаем это, подходя с разных сторон, каждый раз за определяющую черту /отличительную/ берем то один существенный признак, то другой. Однако каждое из этих определений само по себе — отрыве от других было бы односторонним. В диссертации показано, что определить /дефиницировать/ понятие можно любым из указанных видовых признаков, отдельно взятым, но понять сущность, не учитывая, не видя разных его сторон,

трудно. Одна короткая дефиниция не может всесторонне отобразить сущность предмета. С этим заданием может справиться только совокупность определений /проблема многокачественности и однокачественности/. Вот почему для выявления всего богатства предмета необходимо дать несколько разных определений. "Дефиниций может быть много, ибо много сторон в предметах", - писал В.И. Ленин¹. В равной мере стремиться включить в одно определение все существенные признаки не необходимо, а иногда даже невозможно. Поэтому следует давать несколько разных определений, которые с разных сторон раскрывают объект познания /методы обучения/ и через эту совокупность определений приближаться к полному знанию объекта. Конечно, это не снимает возможности и необходимости оптимального определения дидактических методов.

В диссертации подчеркивается, что в этих условиях для конкретной педагогической ситуации каждое данное определение, однако, должно быть единым и точным. Но с изменением этой конкретной ситуации учебного процесса понятие метода обучения выступает разными своими сторонами. К сожалению, в педагогике отсутствует концепция, согласно которой была бы обоснована правомерность существования ряда разных определений, которые бы, в зависимости от практических нужд обучения, от конкретных познавательных ситуаций, выступали на передний план в качестве наиболее существенных в данных конкретных условиях и отображали бы разные стороны методов обучения.

В диссертации проведен критический разбор существующих в педагогике определений методов обучения. Указываются такие недостатки: нарушение требований соразмерности, точности и ясности определений и др. В работе мы исходили из таких логико-гносеологических положений при определении методов обучения: для того, чтобы дейст-

¹ В.И. Ленин. ПСС, т. 29, стр. 216.

вительно знать предмет, нужно охватить и изучить все его стороны и связи; обеспечить исторический подход к анализу сущности предмета, раскрыть его развитие, его самодвижение, так как дефиниция, взятая отдельно, фиксирует лишь какое-то одно определенное состояние предмета; необходимо показать противоречия в развитии методов, следует учитывать, что в основе всех научных определений лежит обобщение практики человека.

Хорошо известно, что дефиниции - не самоцель, они не должны подменять собой глубокий анализ сущности явления и превращаться в исходный пункт исследования. Определения будут способами познания действительности только при условии, если рассматривать их как короткий итог всестороннего анализа сущности развития явления.

Далее в диссертации раскрывается особое в методах обучения, которое состоит в специфике деятельности учителя и учащихся в обучении. Н.К.Крупская в понятие "как учить?" включает и понимание метода, т.е. - разъясняет она, - как этому ребенку передать знания, как к нему подойти. Этим очень точно схвачен существенный признак "преподавания" знаний учителем. Без этого признака не может быть самого понятия метода обучения, ибо учитель не просто "преподает" знания /хотя такой вариант его деятельности вполне вероятен/. Главным в преподавании должно стать управление со стороны учителя познавательной деятельностью учащихся. Поэтому правомерным будет определение понятия дидактических методов как способов организации и управления со стороны учителя познавательной деятельностью учащихся. Такое определение правильно схватывает методы обучения с одной существенной стороны их, а именно: со стороны необходимости осуществления руководства со стороны учителя познавательной деятельностью школьников. Вместе с тем другие существенные признаки

понятия методов обучения остаются в нем не раскрытыми. Ударение сделано только на признаке "организации и управления", а то, что организовываем и чем управляем /"познавательная деятельность учащихся"/ требует новых определений, раскрывающих другие стороны его сущности. В диссертации проанализирован ряд попыток педагогов зафиксировать в дефинициях методов обучения существенные внутренние признаки познавательной деятельности учащихся /И.Т.Огородников/, дать структурно-системный анализ учебного процесса и с этих позиций определить методы обучения /М.М.Левина/¹. Подчеркивая познавательную направленность дидактических методов их можно определить как способы, при помощи которых учащиеся под руководством учителя идут от незнания к знанию, от неполного и неточного знания к более полному и более точному. Желая подчеркнуть методологическую сущность методов обучения, их можно определить как форму движения содержания учебного материала. Причем движение содержания в методе обучения следует понимать как диалектический процесс, в котором наблюдается взаимовлияние и взаимодействие. Так, само содержание принимает непосредственное "участие" в определении избираемого метода, оказывает влияние на изменение последовательности его элементов, приемов и т.п. С другой стороны то же содержание изменяется под влиянием реализации метода обучения.

В определениях можно подчеркнуть и другие существенные признаки методов обучения. Вместе с тем, следует стремиться к формулиро-

¹ Нельзя согласиться с теми педагогами, которые, учитывая значительные расхождения в педагогической науке в определении понятия методов обучения, заменяют его /определение/ простым описанием или характеристикой отдельных методов. Это значительно снижает теоретические возможности педагогики как науки, хотя и описание методов обучения, применяемых в школьной практике, ни в коем случае нельзя считать достаточным и его следует продолжать.

ванию оптимального определения. Им можно было бы считать, например, такое: "Методы обучения - это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на овладение школьниками социальным опытом человечества". Особенностью этой совместной деятельности является управление познавательной деятельности учащихся со стороны учителя. В диссертации подчеркивается, что в данном определении "социальный опыт человечества" мы понимаем сужено, лишь в рамках определенной суммы знаний, умений и навыков, а также данного конкретного опыта трудовых и производственных отношений между людьми. Иначе понятие методов обучения перекрещивалось бы, а то и совпадало с понятием методов воспитания. Это еще раз свидетельствует об относительности любого определения.

В работе указано, что познание методов обучения не может и не должно останавливаться на определениях. Важная задача их познания - не останавливаться на выяснении общих и существенных признаков предмета, а добывать знания о конкретных формах, в которых это общее и существенное проявляется. Необходимо выявить свойства отдельных групп методов обучения, в которых общее, особое и единичное выступает в единстве. В значительной степени служит этому историческая часть исследования, обеспечивающая генетический подход к анализу сущности методов. С другой стороны, исторический обзор проведен в свете категориального анализа понятия общих методов обучения. По этой причине в диссертации теоретический анализ понятия дидактических методов предшествует историческим главам работы.

1У. Состояние теории общих методов обучения в дореволюционной России /90-е годы XIX ст. - октябрь 1917 г./

В специальном разделе диссертации рассматривается состояние и развитие теории методов обучения в царской России накануне Ок-

тября. Без такого анализа трудно было бы "начать ход мыслей" /К.Маркс/ с того, с чего начала история советской школы создавать новые методы обучения после победоносной Октябрьской революции. К тому же, в опубликованных научно-педагогических трудах мы не находим развернутой оценки состояния теории методов обучения в России до 1917 г. Отдельные замечания по этому поводу высказываются авторами лишь мимоходом при исследовании дореволюционной школы России и Украины. Отсутствие специального анализа состояния методов обучения в дооктябрьский период не позволяет установить, во-первых, того, что именно из педагогического наследия прошлого было принято после Октября, критически оценено в соответствии с новыми задачами образования и воспитания и нашло свое дальнейшее положительное развитие в практике советской школы и педагогической науки; во-вторых, без такого анализа трудно определить, что именно и почему необходимо было отбросить из дореволюционного наследия, в чем состояли причины допущенных ошибок в теории и практике методов обучения советских педагогов первых лет строительства социалистической школы.

Без такой дифференцированной оценки наследия прошлого практически невозможно объективно разобраться и правильно понять ту идею и теоретическую борьбу, которая разгорелась на педагогическом фронте и продолжалась довольно длительный период после победы Октябрьской революции. Только так можно уяснить, на какой почве в свое время выросли в дореволюционной России разнообразные буржуазные и мелкобуржуазные педагогические концепции и почему именно некоторые из них пользовались поддержкой, а в ряде случаев и довольно широкой популярностью среди части советских педагогов послеоктябрьского периода.

Вопросом первоочередной важности был вопрос классификации педагогических теорий и течений дореволюционной России. Как принято в советской историко-педагогической науке, в основу научной классификации педагогических теорий и течений положен в диссертации принцип их классовой сущности — интересы и идеологию к а к о г о к л а с с а они выражают. Такой подход помог нам выполнить одно из основных требований марксизма-ленинизма — анализировать педагогические явления как явления общественные, с точки зрения их места и роли в классовой борьбе.

В.И. Ленин, анализируя расстановку общественно-политических сил в России в предреволюционные 1903—1905 гг., выделил соответственно трем основным классам, три главные политические течения: либерально-буржуазное, мелкобуржуазно-демократическое и пролетарско-революционное¹. На основании ленинского анализа расстановки политических сил предреволюционной России в диссертации выделены и проанализированы такие главные педагогические направления, между которыми проходила борьба в педагогике дореволюционной России:

1/ официальная казенная министерская педагогика, отображавшая интересы самых реакционных кругов помещиков и буржуазии, строилась на основах монархизма и великодержавного шовинизма; нередко выступала в форме клерикальной педагогики;

2/ либерально-буржуазная педагогика, как оппозиционная педагогика буржуазного демократизма, отображала интересы той части буржуазии, которая была заинтересована в экономическом развитии страны, и, следовательно, образования, но боялась революции и поэтому шла на соглашение с монархией;

3/ мелкобуржуазно-демократическая педагогика, отображавшая

¹ В.И. Ленин, ПСС, изд. 5-е, том 41, стр. 9.

интересы разных слоев городской и сельской буржуазии и также находилась в оппозиции к официальным кругам тогдашней России;

4/ марксистско-ленинская /пролетарско-революционная/ педагогика; последняя отображала интересы рабочих и трудового крестьянства и унаследовала лучшие традиции отечественной и зарубежной классической демократической и материалистической, а также революционно-демократической педагогики. Эти направления кратко рассмотрены в диссертации, как идейно-теоретические предпосылки развития пролетарской педагогики /К.Д.Ушинский, Н.Ф.Бунаков, В.И.Водовозов, И.И.Ульянов, В.П.Острогорский, Я.С.Гогебашвили, а также И.Франко, П.Грабовский, М.Коцюбинский, Л.Украинка, развивавшие идеи революционно-демократической педагогики Н.Г.Чернышевского, Н.А.Добролюбова, Т.Г.Шевченко и др./.

В.И.Ленин отмечает, что между указанными им главными направлениями есть сколько угодно промежуточных, переходных, половинчатых образований. Немало таких промежуточных направлений было и в предоктябрьской педагогике дореволюционной России, хотя господствующей среди них была идеалистическая, нередко клерикальная педагогика. Ей противостояла буржуазно-демократическая педагогика, которая в свои очередь в одних случаях скатывалась к идеализму, а в других, наоборот, поднималась до уровня революционно-демократической педагогики. Педагогика революционной демократии в свою очередь нередко эволюционировала к педагогике марксистско-ленинской.

Критическое рассмотрение различных направлений педагогики проведено в диссертации на основании четырех точек зрения, исходя из которых, по В.И.Ленину, должен подходить марксист к критике буржуазных идеалистических философских концепций /"Материализм

и эмпириокритицизм¹. Эта часть диссертации имеет установочный характер для всего последующего изложения историко-педагогического материала, включая и послереволюционные годы, особенно период 1917-1931 гг., период острой идеологической и теоретической борьбы буржуазной и молодой советской педагогики.

У. Генезис теории общих методов обучения в советской педагогике /1917-1958 гг./

Анализ процесса исторического развития теории общих методов обучения в советской школе позволяет реализовать важную рекомендацию марксистско-ленинской философии - обнаружить основные моменты становления теории и практики применения методов обучения в тех "точках развития" их, "где процесс достигает полной зрелости, своей классической формы" /К.Маркс/. Достижение этой цели является главной задачей исторической части исследования. Обнаружение закономерностей развития является исключительно важным для более полного осознания современных задач обучения, построения и проверки с о в р е м е н н о й теории общих методов обучения.

Выявление в историческом плане кульминационных "точек развития" методов обучения позволяет обеспечить исторический подход к анализу их сущности, проследить их развитие, показать противоречия в развитии, охватить и изучить все стороны и связи методов с другими сторонами учебного процесса. В диссертации выделены такие главные моменты, где процесс становления советской концепции общих методов обучения отчетливо определяет главные задачи советской школы:

- обоснование активно-трудоового метода обучения;
- показ роли иллюстративного метода;

¹ В.И.Л е н и н. ПСС, изд.5-е, том 18, стр.379-380.

- раскрытие значения исследовательского метода обучения;
- определение места и значения слова в обучении /устного или печатного/;
- обоснование методов обучения, идущих от логики мыслительной деятельности;
- поиски с и с т е м ы общих методов обучения в связи с задачами овладения учащимися основ наук, всестороннего развития школьников.

Указанные главные моменты становления и развития новой концепции общих методов обучения социалистической школы не могут быть четко отмечены хронологическими рамками, больше того, хронологически они нередко совпадают. Это объясняется в первую очередь беспрерывностью поступательного процесса развития теории и практики применения методов обучения, постоянным усовершенствованием достигнутого. Надо учесть также, что в этом процессе критической и конструктивной деятельности советской педагогики, последней не раз приходилось осознавать свои собственные ошибки и недостатки, когда поступательность развития прерывалась и наблюдались даже отступления назад. Это обуславливалось тем, что не всегда велась последовательная борьба, особенно в 20-е гг., с пережитками прагматической педагогики и теории свободного воспитания, с идеалистической переоценкой значения личного опыта учащихся в обучении и недооценкой научной теории; это обуславливалось также переоценкой отдельных задач обучения общеобразовательной школы /например, профессиональной подготовки школьников/, недооценкой, а в других случаях переоценкой роли учителя в учебном процессе и др.

Задача коренной перестройки теории методов обучения и практики их применения в школе на основании принципов активности, твор-

чества и воспитывающего физического труда остро встала сразу же после победы Октябрьской революции 1917 г.¹. Впервые эта задача была всесторонне поставлена в соответствии с требованиями жизни в таких документах как "Положение о Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской республики" /октябрь 1918 г./ и "Положение о Единой Трудовой Школе Украинской Социалистической Советской Республики /май 1919 г./". Последний документ был составлен с учетом опыта Российской Федерации².

Большой популярностью среди педагогов в первые годы после революции пользовался трудовой метод обучения /П.Блонский, С.Шацкий, А.Музыченко, К.Лебединцев и др./ В связи с новыми задачами советской школы он вызвал не только пристальное внимание к себе, но также и острые дискуссии на протяжении многих лет развития советской школы. Здесь главная трудность, - писала Н.К.Крупская, - состояла в том, что в самом начале революции необходимость строительства новой школы была лишь в целом провозглашена. Но что такое трудовая школа? Каждый понимал трудовую школу по-своему³. Советские педагоги того времени не сумели раскритиковать буржуазную антимарксистскую сущность концепций мелкобуржуазной педагогики в части трудового метода обучения и воспитания. Поэтому идеи буржуазной трудовой школы нередко чисто механически приспособлялись к новым задачам. Это и создало значительную путаницу в школьной практике, а также во взглядах руководящих работников Наркомпросов и органов народного образования РСФСР и УССР. Главная ограничен-

¹ Центральный государственный архив Октябрьской революции и социалистического строительства Украинской ССР /далее - ЦГАОР УССР/ ф.166, оп.1, д.388, л.58; д.161, л.3 и др.

² ЦГАОР УССР, ф.166, оп.1, д.388, л.111. В июле 1920 г. "Положение о Единой Трудовой Школе УССР" было фактически заменено "Декларацией Наркомпроса УССР о социальном воспитании детей".

³ Н.К. Крупская. Педагогические соч., т.3, стр.28.

Пость этих взглядов определялась антинаучным противопоставлением задач трудовой школы и задач организованного педагогического воздействия, в частности средствами печатного и устного слова в обучении¹. Именно это противопоставление оказалось скоропреходящим для советской школы. Гиперболизировалось значение прежде всего разных видов ручного труда, индуктивных методов обучения в школьной практике² подобно тому, как это имело место в мелкобуржуазной педагогике Западной Европы и Америки /П.О.Афанасьев, И.А.Челюсткин, С.А.Ананьин, Я.Ф.Чепига и др./ . Дело осложнялось довольно широким распространением преувеличения роли и значения новейших идей буржуазной педагогики Западной Европы и США и на этой основе некритическим применением зарубежного опыта. В этом была одна из причин методического прожектерства, хотя одновременно это был период разнообразных творческих поисков для советских педагогов.

В решении центральной проблемы связи новой школы с жизнью Наркомпросы РСФСР и УССР пошли, как известно, ложным путем отрицания предметной системы обучения, став на путь так называемого комплексного построения содержания обучения в школе. Результатом этого явился комплексный метод обучения /К.Н.Соколов и др./³. Школы и учителя в массе своей не приняли комплексных программ⁴. Резкая критика комплексов показана в диссертации на материалах Украины /С.Васильченко, А.С.Макаренко, О.Астряб и др./ . С появлением обязательных государственных программ /1927 г./ начинается

¹ ЦГАОР УССР, ф.166, оп.1, д.383, л.69; д.161, л.196 и др.

² Там же, д.388, л.58, 63.

³ Отдельные педагоги 20-х гг., например, В.Всесвятский, отрицали существование такого метода учебной работы, считая комплексность принципом организации учебного материала.

⁴ Харьковский областной государственный архив /далее - ХОГА/, ф.856, оп.1, д.4, л.67.

развитие отдельных методик. В диссертации сделана попытка проанализировать прожектерские идеи Дальтон-плана и метода проектов /как и идеи комплексности/ не с позиций голого отрицания. Перспектива укрепления связи школы с жизнью, производством¹, развитие индивидуальных способностей и склонностей, умение планировать свой учебный труд и самостоятельно его выполнять, система контроля и самоконтроля учащихся - вот те крупницы положительного опыта, которые привлекали часть советских учителей и педагогов в "новинках" буржуазной педагогики². Наряду с этим в диссертации показано, что критика с целью усовершенствования Дальтон-плана /А.П.Пинкевич, 1925 г.; Б.С.Манжос, 1927 г. и др./ не смогла уменьшить тот урон, который нанес Дальтон-план советской педагогике и школе. Ожидания части педагогов, что метод проектов поможет включить учащихся в строительство социализма /М.В.Крупенина, В.Н.Щульгин, П.П.Блонский, Б.С.Манжос, А.П.Пинкевич и др./ не оправдались. Заверения П.П.Блонского в том, что гусовские программы в сочетании с методом проектов - "это уже почти трудовая школа в полном, совершенном виде"³ оказались иллюзорными. В оценке Н.К.Крупской, метод проектов стал чем-то расплывчатым и бесформенным, угробил всякую систематику, принизил теоретическую подготовку и качество знаний учащихся по основам наук⁴. Учителя требовали более энергичного решения вопроса связи обучения в школе с производством.⁵

Постановления ЦК ВКП/б/ и правительства о школе от 5. IX. 1931 г. и 25. УШ. 1932 г., осудив методическое прожекторство, вместе

¹ ЦГАОР УССР, ф. 166, оп. 6, д. 98, л. 57.

² ЦГАОР УССР, ф. 166, оп. 4, д. 350, л. 34-36.

³ П. П. Б л о н с к и й. Предисловие к книге Л. Левина "Новые пути школьной работы. Метод проектов". М., "Работник просвещения", 1925, стр. 3.

⁴ ХОГА, ф. 918, оп. 1, д. 12, л. 63.

⁵ Партийный архив Института истории партии ЦК КП Украины /далее - ПА ИИП ЦК КПУ/, ф. 1, оп. 70, д. 241, л. 94.

с тем помогли советским педагогам окончательно отойти от гиперболизации значения так называемых трудовых методов обучения. Их место и роль стали рассматриваться в системе других общедидактических методов. Правда, было время, когда задачи трудового обучения и воспитания недооценивались /конец 30-х - начало 50-х гг./.

Далее снова наступил период преувеличения профессиональных функций общеобразовательной школы /конец 50-х - начало 60-х гг./, хотя и на совершенно иной основе.

В условиях современной педагогики остается не до конца решенным вопрос о том, правомерно ли вести речь о "трудовых методах обучения" как о общих методах? Не перекрывается ли это понятие другим - "практические методы обучения"? Очевидно и да, и нет. С одной стороны, трудовые методы обучения не являются общедидактическими, ибо выступают как специальные /труд в мастерских, на пришкольных учебно-опытных участках, учебно-производственная практика на заводах, в колхозах и др./.

С другой стороны, трудовые методы можно рассматривать как общие в понятии цикловых дидактик /цикл предметов трудового и политехнического обучения/, "особенное" в методах обучения.

Широкой известности в первые годы после Октябрьской революции /1917-1920/ получил так называемый иллюстративный метод /А.Музыченко, М.Котляренко, Я.Чепига и др./.

В Киеве и других городах создаются зоологические, биологические, ботанические и др. кабинеты¹. Понимая большое педагогическое значение наглядного восприятия в обучении, сторонники иллюстративного метода часто преувеличивали значение лепки, моделирования, экскурсий и др. видов так называемой "активной наглядности", которую в конце 19-начале 20 ст. пропагандировали творцы и сторонники буржуазной иллюстративной школы

¹ Киевский областной государственный архив /далее - КОГА/, ф.142, оп.1, д.45, л.12-13.

/Дай, Кершенштейнер, Дж.Дьюи и др./ . Часть советских педагогов целиком в духе мелкобуржуазной педагогики, в частности, сторонников свободного воспитания, неправомерно противопоставляли наглядность учебным книгам, основам наук.

Н.К.Крупская предостерегала, что иллюстративная школа не обес-
печивает глубоких и систематических знаний и что ^{эта} школа не является действительно трудовой в марксистском понимании.

Недостатки методов обучения иллюстративной школы окончательно были раскритикованы на основании постановлений партии и правительства о школе 30-х гг. в ходе борьбы с методическим прожектерством. В современной школе применяется метод иллюстраций и демонстраций как один из общих методов овладения основами наук, включающий технические средства обучения.

В 60-70-х гг. советские педагоги, психологи, кибернетики, математики успешно разрабатывают теоретические и конструкторские вопросы роли технических средств кибернетики - ЭЦОМ, а также более простых обучающих машин в образовании¹. В связи с этим в диссертации подчеркивается неправомерность отождествления программированного обучения с обучением, осуществляемым при помощи технических средств.

Важным моментом в развитии общих методов обучения было свое-
образное педагогическое направление исследовательского метода в обучении. В первые годы после Октября он развивался в тесной связи с идеями активно-трудового и иллюстративного методов, с так называемым методом клубной работы.²

¹ В.М.Глушков и др. Кибернетика і освіта. "Радянська школа", 1972, № 1, стр.18.

² ХОГА, ф.820, оп.1, д.224, л.6.

Многие педагоги периода 1917-1920 гг., разделявшие концепцию исследовательского метода, находились под большим влиянием мелкобуржуазных идей "свободного воспитания" и, следует признать, не сумели определить научно-обоснованные границы школьного исследовательского метода. Они сами нередко находились под полным влиянием западно-европейской буржуазной педагогики /на Украине Л.Д.Синицкий, Я.Ф.Чепига, А.Ф.Музиченко и др./.

Исследовательский метод 20-х гг. сформировался как реакция против словесно догматического обучения, господствовавшего в до-революционной школе. Это было безусловно положительным фактором /Б.В.Всесвятский, Б.Е.Райков, К.П.Ягодковский, В.Ф.Натали, И.Ф.Чепига и др./.

Советские педагоги стремились обосновать методы обучения, которые адекватно отображали бы задачи новой школы. Но эта задача оказалась для части педагогов непосильной из-за ложности методологических позиций: во-первых, антинаучная идея универсализации одного из методов обучения¹; во-вторых, как активно-трудо-вой, так и исследовательский методы разрабатывались на основе идей метода проектов². Последний, как показано в диссертации, часто представлялся как своеобразный эталон для определения структуры исследовательского метода в советской школе. В результате - антиленинская "теория" отмирания школы, когда последняя, якобы, сольется с жизнью /В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина, К.П.Ягодковский и др./.

Необоснованные попытки универсализации исследовательского или трудового метода обучения привели к тому, что в глазах части учителей эти важные методы учебной работы со временем были дискредитированы и на протяжении определенного времени даже несправедливо забыты в педагогической литературе и школьной практике

¹ КОГА, ф.142, оп.1, д.152, л.37.

² Див.: "Виробнича думка" /Приложение к газ. "Народный учитель" /от 11 января 1930 г. /№ 1/стр.7.

/особенно в 30-40-е гг./ . Вместе с тем, следует отметить, что в практике лучших учителей исследовательский подход к обучению продолжал находить место и в эти десятилетия. Как подчеркивала Н.К. Крупская, теория "отмирания" школы, если не прямо, то косвенно весьма отрицательно отразилась на наших программах, на методах обучения, внесла много прожектерства и оторвала в практике теорию от реальной почвы¹.

В середине 40-х гг. проф. С.Л. Рубинштейн выдвинул и обосновал важную идею о необходимости учитывать в ходе обучения внутреннее психологическое содержание деятельности ребенка, в частности, подчеркнул значение так называемого **з а д а ч н о г о** обучения². Но получилось так, что на протяжении довольно продолжительного времени указанная идея целенаправленно не разрабатывалась в педагогике. Полная и, так сказать, своеобразная педагогическая реабилитация исследовательского подхода к обучению, в том числе и на уроке, а не только во внеклассной работе, началась лишь с начала 60-х гг. В это время, подчеркнута в работе, новые задачи экономического строительства в нашей стране определили и новые требования к активизации учебного процесса в школе, в частности средствами укрепления связи с жизнью. Широкую известность получил липецкий опыт учителей /1959-1962/. Центральным моментом этого опыта было такое изменение структуры урока и методов обучения, когда в основе их лежат разные виды самостоятельной учебной деятельности школьников. Учителя Татарской АССР предложили конкретные способы решения сложной проблемы индивидуализации обучения в условиях коллективной работы на уроке /М.И. Махмутов, А.А. Кирсанов и др./. Всестороннее обоснование соответственно новым задачам школы получил принцип наглядности

¹ Н.К. К р у п с к а я. Педагогические соч., т.3, стр.509.

² С.Л. Р у б и н ш т е й н. Психологическая наука и дело воспитания. "Советская педагогика". 1945, № 7, стр.36-37.

/Л.В.Занков, А.И.Зильберштейн, его ученики и сотрудники и др./.

Научно-техническая революция середины XX ст. поставила свои неустрашимые требования к усилению эвристической роли методов обучения. В связи с этим в педагогической теории и школьной практике разрабатываются разные способы расширения самостоятельности учащихся в учебной и трудовой деятельности, усиления исследовательского подхода к изучаемым предметам и явлениям. Подчеркивается, что организация разнообразной деятельности учащихся должна стать основой основ методики преподавания всех без исключения учебных предметов. Педагоги и психологи дали теоретическое обоснование и провели экспериментально-практическую проверку так называемого проблемного обучения в условиях классно-урочной системы /И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, М.И.Махмутов, Д.М.Гришин, Т.В.Кудрявцев и др./.

При этом в работе показаны принципиальные отличия последнего от исследовательского метода 20-х гг.

Идейно-теоретическая борьба по вопросу о характере, формах и значении словесного обучения составила один из центральных моментов становления и развития теории общих методов обучения в советской школе.

Одолеевая схоластику и механическую зубрежку старой школы, авторитаризм, отрыв учебно-воспитательного процесса от жизни, советские педагоги с первых дней после Октябрьской революции начали своеобразную идейно-теоретическую борьбу против словесно-догматического обучения. В идейно-педагогическом отношении эта борьба была целиком оправдана. Но вопросы соотношения словесных методов обучения с другими методами, особенно в связи с задачами привлечения школьников к участию в производительном труде нередко решались в педагогике с методологически ложных позиций. Это отрица-

тельно сказывалось на школьной практике. Как свидетельствуют годовые отчеты опытных школ, словесные и книжные методы обучения неправомерно объявлялись догматическими и "пассивными"¹. В основе такого подхода были, чаще всего, педоцентристские концепции с их недооценкой роли учителя в обучении, а также идеи "свободного воспитания", переоценивавшие роль учащихся и полностью отрицавшие задачи овладения основами наук в школе.

Подобное положение на педагогическом фронте было окончательно исправлено лишь историческими постановлениями партии и правительства о школе начала 30-х гг. Следует также признать, что в последующие годы, особенно 40-е - 50-е, наблюдалась другая крайность - некоторая переоценка роли и места словесного обучения в общеобразовательной школе. Постепенно словесные методы обучения занимают надлежащее им место и значение наряду и в системе других методов.

Во второй половине 20-х гг. в педагогике четко определилось направление, ставящее своей задачей отойти от универсализации какого-либо одного метода обучения и определить систему обуче- ния методов обучения /А.Пинкевич, Н.Попова, М.Рубинштейн, А.Евстигнеев-Беляков, Н.Шульман, Ш.Ганелин и др./ . При этом педагоги правильно подчеркивали многогранность самого понятия дидактических методов. На этой основе был выдвинут аргументированный тезис о принципиальной возможности выделения разных групп методов обучения, при условии, что в основу классификаций будут положены разные признаки понятия метода /А.Г.Пинкевич, Н.М.Шульман, Ш.И.Ганелин/.

¹ ЦГАОР УССР, ф. 166, оп. 6, д. 98, л. 31, 126-127.

Советские педагоги усилили разработку системы методов обучения, определяемой логическими путями усвоения учебного материала /индуктивный и дедуктивный методы, анализ и синтез, метод сравнения, методы абстрагирования и обобщения и др./. Эти методы разрабатывались, особенно в 30-х гг., наряду с другими методами обучения. Но на пути успешного развития этой в основе плодотворной идеи встала новая ошибочная позиция ряда педагогов второй половины 20-х гг., а именно: отойдя от универсализации какого-либо одного метода, мы наблюдаем широко распространенное стремление разделить методы на две группы - "активных" и "пассивных". Неизбежным результатом подобного разделения была опять-таки универсализация если не одного, то группы методов. Нередко это проявлялось в таком варианте, когда из ряда классификационных групп все-таки выделялась одна из них /чаще всего группа эвристических методов/, которой и предоставлялась роль первенства среди других /Н.М.Шульман, Ш.И.Ганелин и др./. Кроме этого в ряде случаев чувствительно вредили биологизаторские концепции, механистичность и схоластика при попытках применить диалектику к созданию теории методов обучения /О.Трахтенберг/, абстрактность построений и оторванность от школьной практики /М.М.Рубинштейн, Б.С.Манхос/. К концу 20-х гг. сама жизнь требовала решительного пересмотра ряда центральных вопросов школьной методики с целью повышения качества знаний учащихся по основам наук и уровня их воспитанности.

Начало 30-х гг. было ознаменовано рядом исторических постановлений ЦК ВКП/б/ и правительства СССР по разным вопросам работы школы. Целый ряд методологических положений этих постановлений определили коренной поворот в дальнейшем развитии задач, системы, содержания, форм организации и методов обучения. В борьбе за выполнение партийных директив особые заслуги принадлежат Н.К.Круп-

9-7169

ской. Она раскрыла левые и правые уклоны в вопросах о знании ребенка и методах обучения. Н.К.Крупская впервые в марксистской педагогике показала, что методы - это тоже партийная категория, а не простая сумма технических приемов обучения¹. Н.К.Крупская раскрыла социальные и теоретические корни "теории" отмирания школы и концепции стихийности в воспитании /Цульгин, Круленина/, показала сущность методического прожекторства в применении метода проектов и Дальтон-плана. Ей принадлежат большие заслуги в определении научных основ частных методик, в определении сущности и задач искусства преподавания, содержания учебников, структуры уроков разных типов. Н.К.Крупская критиковала педагогов за то, что они отдают изучение ребенка педологам².

Советские учителя на основании исторических постановлений ЦК ВКП/б/ начала 30-х гг. о школе приступили к вооружению учащихся прочными и точно очерченными систематическими знаниями по основам наук. Новая система методов обучения, определенная на основании постановлений ЦК, впервые была представлена в учебниках по педагогике для педучилищ /П.Н.Шимбирев, 1934/ и пединститутов /М.М.Пистрак, 1935/. Ссылаясь на постановление ЦК ВКП/б/ от 25.УШ. 1932 г., к числу методов обучения авторы относили устное изложение материала учителем /рассказ, описание, объяснение, доказательство, школьную лекцию, беседу/, работу с учебником и книгой, упражнения, домашние задания, повторение, лабораторные и практические работы, а также разного рода демонстрации и иллюстрации, экскурсии и др. Указанная система методов, как это подтвердила со временем и школьная практика, отвечала педагогическим условиям ликвидации коренного недостатка школы 20-х гг. - дать учащимся

¹ Н.К.К р у п с к а я. Педагогические соч., т.2, стр.560.

² Там же, стр.542.

достаточный объем общеобразовательных знаний по основам наук.

Важным событием предвоенных лет была подготовка новых программ по педагогике для педучилищ и пединститутов /1938 г./. Ими была закреплена указанная номенклатура общих методов обучения. На основании этих программ в 1939-1940 гг. вышло ряд новых учебников по педагогике для пединститутов /И.А.Каирова, П.Н.Груздева, С.Х. Чавдарова/ и педучилищ /П.Н.Шимбирева, Б.П.Есипова и Н.К.Гончарова/. Новым по сравнению с первым изданием учебников по педагогике П.Н.Шимбирева и М.М.Пистрака было то, что все названные учебники были написаны после постановления ЦК ВКП/б/ "О педологических извращениях в системе наркомпросов" /1936 г./. Их авторы стремились дать критику лженаучным позициям педологов. Однако изданные программы по педагогике и написанные на их основе учебники в части методов обучения имели и существенные недостатки. Недостаточно акцентировалось внимание на роли исследовательских задач в учебном процессе, на роли трудовых моментов в обучении. Наблюдается некоторая недооценка теоретического анализа проблемы методов обучения. Так, отсутствовал анализ понятия методов обучения, их классификации, в результате чего отдельные формы организации обучения /домашние работы, дополнительные занятия с учащимися и др./ ставились в один ряд с дидактическими методами. Это на долгие годы закрепило в учебниках по педагогике и не способствовало творческой разработке других концепций относительно методов обучения.

В годы Великой Отечественной войны, как и в первые послевоенные годы /до середины 50-х гг./ вопросы методов обучения не были предметом специального научного обсуждения. Все же в эти годы были проведены дискуссии по ряду важных для теории и практики обучения вопросов, что стало предварительным условием обсуждения вопросов методов обучения в будущем. Это дискуссия о содержании обу-

чения /1945-1957/, дискуссия о понятии закона, принципа и правила в педагогике /1946-1948/, о типах уроков /1947-1948/, о сущности учебного процесса /1948-1952/, дискуссия о принципах обучения в советской школе /1950-1951/. В начале 50-х гг. вышли первые монографии об уроке /И.Н.Казанцев, С.В.Иванов/. В середине 50-х гг. вышло три монографических труда по методам обучения - Д.А.Лордкипанидзе /1955, перевод с 4-го грузинского издания/, П.А.Зайченко /1955/ и Е.Я.Голанта /1957/. Д.А.Лордкипанидзе и Е.Я.Голант предложили оригинальную классификацию методов обучения на основании источников знаний учащихся и впервые сделали попытку дать научную аргументацию той номенклатуре методов обучения, что стала разрабатываться советскими педагогами /П.Н.Шимбирев, М.М.Пистрак/ на основании постановления ЦК ВКП /б/ от 25.УШ.1932 г. В таких условиях началась в стране дискуссия о методах обучения в школе /1956-1958/. Дискуссия заострила внимание на необходимости развития теории методов обучения, определения объективных основ выбора и применения их учителем, повышения образовательной, воспитательной и развивающей эффективности методов, было указано, в частности, на необходимость изучения внутренней стороны методов. О методе как форме содержания обучения поставил вопрос зачинатель дискуссии М.А.Данилов¹. При этом М.А.Данилов ссылается на слова Гегеля о методе как осознании формы внутреннего самодвижения его содержания, как о душе и понятии содержания, на которые, конспектируя Гегеля, обращал внимание В.И.Ленин². В ходе отмеченной дискуссии Е.И.Перовский сделал попытку дать развернутое изложение понимания дидактических методов как "формы содержания обучения, что отвечает ближайшей дидактической цели, которую в данный мо-

¹ М.А.Данилов. К вопросу о методах обучения в советской школе. "Советская педагогика", 1956, № 10, стр.87.

² В.И.Ленин, ПСС. т.9, стр.218.

мент обучения ставит учитель перед собой и учащимися"¹. Однако вопрос о содержательной и формальной стороне методов обучения хотя и был поставлен, но не был решен в ходе дискуссии. Одновременно с указанной журнал "Советская педагогика" организовал на своих страницах важную для школьной практики дискуссию о соотношении воспитания и развития ребенка /Г.С.Костик, А.М.Леонтьев, Н.А.Менчинская, Д.Н.Богоявленский и др./. Это было еще одним свидетельством назревшей необходимости более тесного содружества педагогов и психологов. В конце 50-х гг. педагогами и психологами стала все больше подчеркиваться плодотворная идея разносторонней деятельности школьников, расширение значения самостоятельных работ учащихся в обучении /Б.П.Есипов, Г.С.Костик, С.Г.Шаповаленко, М.Н.Скаткин, Г.И.Щукина, Д.Ф.Николенко, М.И.Еникеев, В.И.Помогайба, В.Ф.Шморгун и др./. Все это содействовало прямо и косвенно усовершенствованию теории методов обучения, активизации учебного процесса в школе, предварительные итоги чего были зафиксированы в первом /после постановлений ЦК 30-х гг./ монографическом пособии "Дидактика" под ред. М.А.Данилова и Б.П.Есипова /1957/.

На основании анализа процесса исторического развития теории общих методов обучения периода 1917-1958 гг. в диссертации отмечается следующее. В о - п е р в ы х, каждый из отмеченных моментов развития отображает поиски и стремления советских педагогов найти новые методы обучения, соответствующие новым задачам социалистической школы /в противовес школы дореволюционной/. Это прежде всего

¹ Е.И.Перовский. Проблема метода в обучении. "Советская педагогика", 1956, № 12, стр.84. Ранее Е.И.Перовский писал о методах обучения как форме содержания обучения в статье: "О предмете, основных понятиях и структуре дидактики", "Советская педагогика", 1951, № 3, стр.58. Мысль о том, что "метод обучения является формой, в которой реализуется содержание обучения", высказал также В.Ф.Шалаев. См.: Методы преподавания биологии в свете задач политехнического обучения. "Биология в школе", 1957, № 1, стр.12. Впервые же в советской педагогической литературе вопрос о форме и содержании методов обучения поставлен в 1934 г. П.Н.Шимбиревым /848, стр.88/.

задачи преодоления схоластики и абстрактно-книжного обучения, всемерного укрепления связей школы с жизнью строящегося социалистического общества, развития мышления, самостоятельности, познавательной активности школьников, овладения основами наук. Поэтому каждый из зафиксированных в истории методов обучения /трудовой, иллюстративный, исследовательский, словесный/ в той или иной форме оправдал себя в будущем и нашел свое место в советской школе.

В о - в т о р ы х, в основе каждого из названных методов обучения лежат разные критерии деления, отображающие разные, хотя всякий раз существенные стороны учебно-воспитательного процесса, его задачи и закономерности. В этом смысле анализ генезиса теории методов обучения в советской школе не только подтверждает правомерность, но также, на наш взгляд, свидетельствует о методологической необходимости определения понятия общих методов обучения, исходя из разных, но существенных признаков его, как одной из важнейших категорий педагогики, отображающей разнообразное по внешним проявлениям, подвижное и динамическое по внутренней сущности педагогическое образование.

В - т р е т ь и х, в сказанном мы можем видеть еще одно подтверждение мысли Н.К.Крупской о том, что методы обучения не следует рассматривать как совокупность чисто технических приемов, а руководствуясь принципом партийности в обучении, определять содержание методов на основании разных классификационных систем их.

В - ч е т в е р т ы х, генезис теории методов обучения в советской школе всегда представлял собой поступательный процесс развития с и с т е м ы м е т о д о в, соответственно развитию задач, которые ставило перед школой социально-экономическое развитие нашей страны. Указанные выводы учитывались нами при анализе современного состояния теории общих методов обучения.

VI. Новые задачи и требования к методам обучения
в условиях научно-технической революции периода
развитого социализма и строительства коммунизма
/1958-1971 гг./

Новые моменты в развитии методики и методов обучения были внесены научно-техническим прогрессом середины XX столетия - необходимость модернизации содержания образования в соответствии с последними достижениями науки и техники, укрепление связи школы с жизнью, производством, развитие творческого мышления у школьников и др. Новые задачи относительно методов обучения в советской школе выразительно встали перед обществом примерно с середины 50-х гг., особенно в связи с публикацией и всенародным обсуждением тезисов ЦК КПСС и Совета Министров СССР "Об укреплении связи школы с жизнью..." /1957 г./. Целый комплекс новых задач в части содержания и методов обучения поставлен в известных постановлениях ЦК КПСС и Совета Министров СССР "О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы" /1966 г./, "О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы" /1972 г./, а также в постановлении ЦК КПСС "Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР" /1969 г./. Наша партия призвала учителей и работников педагогической науки привести, в частности, методы обучения в соответствие с современными задачами школы, включая и те новые идеи, которые заложены в новом содержании обучения. Здесь дело, конечно, не только в том, что подрастающему поколению необходимо усваивать все более широкий объем знаний. Дело в том, что высокие темпы роста научно-технической информации требуют также развития самостоятельности мысли каждого члена коммунистического общества, формирования начиная со школьной скамьи у человека готовности к

творческому труду, к самостоятельной познавательной деятельности, интереса к познанию /Б.П.Есипов, М.А.Данилов, М.Н.Скаткин, Г.И. Щукина, В.А.Сухомлинский, И.Т.Огородников, В.И.Помогайба, В.А.Онищук и др./ . Вот почему в диссертации рассматривается необходимость применения эвристических методов обучения в современной советской школе не только как педагогическая, но и как общественная и социальная задача /Д.А.Самарин, А.Н.Леонтьев, Г.С.Костяк, Б.П.Есипов, М.А.Данилов, М.Н.Скаткин и др./ . Необходимость воспитания творческой инициативы у подрастающего поколения как настоящей общественной потребности подчеркивалась в конце 40-х и 50-х гг. при разработке вопросов методики преподавания химии /1949, С.Г.Шаповаленко и П.А.Глоризов/, естествознания /1951, К.П.Ягодовский; 1960, Б.В.Всесвятский, В.А.Тетурев/, связи обучения с трудом /1960, М.Н.Скаткин/. Однако развернутый обобщающий анализ исследовательского принципа в обучении отсутствовал. Впервые после более чем 25-летнего перерыва он был произведен И.Я.Лернером¹. Через три года в 1965-1966 гг. исследовательский принцип в обучении стал предметом всестороннего анализа в ходе второй Всесоюзной дискуссии вокруг проблемы методов обучения по статье И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина². В диссертации показано, что характерной особенностью этой дискуссии, по сравнению с первой, был тот безусловно положительный и продуктивный факт, что она не только привлекла внимание педагогической общественности к необходимости раскрытия и учета внутренней психологической и логической стороны дидактических методов, но также указала на конкретный путь решения этой важной проблемы. Тем самым

¹ И.Я. Л е р н е р. Ознакомление учащихся с достижениями, проблемами и методами современной науки. В кн.: "Связь обучения в восьмилетней школе с жизнью". М., АПН РСФСР, 1962, /глава V/.

² И.Я. Л е р н е р и М.Н. С к а т к и н. О методах обучения. "Советская педагогика", 1965, № 3.

дискуссия дала толчок к разработке разных классификационных систем методов обучения.

В диссертации сделана попытка поставить задачи расширения поисковых методов обучения в школе в прямую зависимость от научно-технического прогресса в стране, проанализированы соответствующие работы экономистов, социологов, философов, психологов, педагогов /А.М.Арсеньев, Г.Н.Волков, С.Г.Струмилин, С.Л.Рубинштейн, Э.И.Ильенков, В.А.Дамин, Ф.Ф.Королев, М.Н.Скаткин, Н.К.Гончаров, А.И.Маркушевич, В.И.Шинкарук, М.Г.Яршевский, В.Н.Турченко/. При этом мы руководствовались прямым указанием XXIV съезда КПСС на то, что программы и методы обучения в школах должны уже сейчас все больше учитывать перспективы развития науки и техники¹.

Проблема дидактической эвристики, необходимо выдвигаемой перед школой перспективными задачами научно-технической революции, изучались нами в историческом и теоретическом аспектах. При этом мы руководствовались тем, что повышение роли самостоятельности учащихся как основная тенденция современных теорий обучения, ни в коей мере не снимает "традиционной" задачи учителя - помогать ученику в его познавательной деятельности, управлять ею. Как и раньше эта задача остается одной из самых важных функций учителя.

Вопросы усиления эвристической роли методов обучения решались нами под углом зрения концепции проблемности в изучении основ наук в школе. Модель обучения типа проблемного оценивается психологами как такое обучение, которое стимулирует самостоятельную мыслительную активность учащегося, "в ходе которой учащиеся обнаруживают и усваивают мыслительные действия и познавательные

¹ Материалы XXIV съезда КПСС. М., Госполитиздат, 1971, стр.180.

структуры, пригодные для решения определенных классов задач"¹. Эта мысль подтверждается также специальными исследованиями педагогов. Мы исходили поэтому из того положения, что проблемное обучение в современных условиях способствует "снятию" того противоречия, которое наметилось в последнее время между старой теорией методов обучения и новыми задачами школы. Мы принимали во внимание также тот неоспоримый факт, что идеи проблемного обучения получают все более широкое распространение и поддержку среди учителей, что эти идеи отвечают реальным возможностям школ, совпадают с полюбившимися традициями лучшей части наших учителей. По этим соображениям мы ограничили в диссертации большой круг вопросов, связанных с новыми требованиями научно-технического и социального прогресса к процессу и методам обучения, сделав особое ударение на сущности и методах проблемного обучения. При этом мы всегда обращали главное внимание на вопросы способов включения учащихся в поисковую деятельность в процессе изучения нового материала в границах 45 минут урока. Последнее стало главной причиной того, что в работе /глава IV/ из большого числа важных вопросов, касающихся условий организации и проведения проблемного обучения выделено и рассмотрено, как главные, два: опыт создания учителем познавательных противоречий в процессе изучения нового материала и вопрос решения этих противоречий на уроке. Эти же вопросы проверены автором экспериментально². В этом разделе работы проводится мысль,

¹ Л.Б.И т е л ь с о н. Проблемы современной психологии учения. Выпуск Ш. Современные теории и модели обучения. М., "Знание", 1970, стр.33 /ротапринт/.

² Примененная нами статистическая обработка полученных результатов обучения в контрольных и экспериментальных классах на основании значения коэффициента Стьюдента показывает, что разница между качеством знаний учащихся контрольных и экспериментальных классов колеблется от 99% по таблице значения нормального интеграла вероятностей в границах $\pm t$, т.е. является существенной и достоверной. В "Приложениях" к диссертации приведены соответствующие расчеты количественного анализа результатов обучения на опытных уроках.

что исследовательский подход учителя и учащихся властно входит в учебный процесс современной советской школы, но на принципиально иной теоретической и методической основе, чем это было в 20-х гг. Важно также подчеркнуть, что мы не отождествляем термин "исследовательский метод" с более широким понятием "проблемного обучения", хотя считаем его вполне правомерным для современной педагогики. "Проблемное обучение", как показано в диссертации, отображает собой целиком определенный тип обучения, который обеспечивает реализацию поискового принципа в учебной деятельности учащихся. Поэтому в проблемном обучении применяются разные методы, но под углом зрения его специфических задач. В разделе рассмотрены и некоторые условия применения на уроках методов "задачного" обучения, а также вопросы общей структуры учебных проблем¹.

Отдельно в главе раскрывается вопрос о соотношении "традиционных" дидактических методов и методов программированного обучения /ПО/. Подчеркивается, что ПО представляет собой с точки зрения методов обучения новые способы повышения эффективности управления учебным процессом благодаря достижениям кибернетики /Н.Ф.Талызина/. Развитие ПО не только не снимает, но еще более актуализирует давнюю, "традиционную" проблему методов обучения². При этом вносятся существенные изменения в решение важных педагогических вопросов, соотношения содержания и метода обучения, применения технических средств в учебном процессе и др. В главе показано, что по сравнению с разнообразными контролирующими и обучающими устройствами инди-

¹ Аналогичный подход намечается и в теории воспитания. См. дискуссию о методах воспитания. И.С. М а р ь е н к о. К вопросу о теоретическом обосновании методов воспитания. "Советская педагогика", 1971, № 10, стр. 99.

² В.М.Г л у ш к о в, Г.С.К о с т ю к, Г.А.Б а л л, А.М.Д о в г я л о, Е.Н.М а ш о ц, Е.Л.Ю щ е н к о. Научные проблемы программированного обучения и пути их разработки. К., 1966, стр. 5, 18.

видуализированного обучения новым этапом развития ПО следует считать создание так называемых автоматизированных классов. Принцип их работы кратко раскрыт на примере автоматизированного класса полуавтоматического управления учебным процессом "Львов-2 /АК ПАУ/. Как показывают специальные исследования /В.И.Чепелев, К.А.Квасневский и др./, на современном этапе развития обучающей техники к наилучшим результатам организации управления процессом обучения приводит такая система, которая представляет собой комплексное применение технических средств ПО в сочетании с руководящим влиянием самого преподавателя, с "традиционными" методами обучения.

В республике и стране вносят много нового в вопросах методов обучения учителя. Многие школы и целые территории работают без второгодников. Растет профессиональное мастерство учителей. Все-му этому во многом способствует с каждым годом улучшающийся состав педагогических кадров. Например, в Украинской ССР в конце 8-й пятилетки /1970-1971 уч.год/ в 4-10 классах общее количество учителей с высшим образованием составляло 80%, тогда как в начале 8-й пятилетки /1965-1966 уч.год/ - 74,2%¹, в сельских школах соответственно 72,3% и 64,0%. Остальные учителя имеют незаконченное высшее или среднее специальное образование. В городских школах эти показатели, естественно, еще выше. Конечно, это значительно повышает эффективность внедрения в школьную практику достижений педагогической науки, в частности, современных теорий методов обучения.

На основании изложенного в диссертации поставлен вопрос о том, что возникает практическая и теоретическая потребность по-

¹ За 1964-1966 уч.г. в расчет приняты учителя 5-11 классов, так как начальная школа в тот период включала 1-4 классы, а средняя - 11 кл.

новому подойти к решению важного вопроса о системе методов обучения в современной советской школе. Этот вывод подтверждается также результатами исторической части исследования.

УП. Основы систематизации общих методов обучения

Анализ истории развития методов обучения в советской педагогике позволил сформулировать выводы, которыми подтверждаются результаты теоретического исследования основ систематизации общих методов обучения. В диссертации мы исходим из того положения, что всякая научная классификация — это прежде всего с и с т е м а — г и з а ц и я нашего знания о любом предмете или явлении. Эти систематизированные знания, как правило, закрепляются в схемах, таблицах и действуют в науке на протяжении многих лет. Вместе с тем в диссертации подчеркивается, что сами дидактические методы — чрезвычайно сложное психолого-педагогическое и социально-педагогическое образование. Поэтому при раскрытии содержания понятия методов обучения оказывается, что им свойственны далеко не один, а несколько существенно важных признаков и потому любому из них можно отдать предпочтение только в совершенно конкретных педагогических условиях, одновременно не забывая, что в живой школьной практике методы обучения выступают т о л ь к о в е д и н — с т в е с в о и х с у щ е с т в е н н ы х п р и з н а к о в. Все это безусловно осложняет построение системы методов обучения. История учит, что стремление отдельных педагогов-теоретиков провести классификацию методов обучения только по одному из существенных признаков и при этом представить ее как оптимальную классификацию не решали проблемы и на деле приводили лишь к универсализации того или иного метода или группы методов. В этом, между прочим, была одна из самых главных причин неудач теоретической

разработки проблемы методов обучения в истории советской педагогики. В этой связи в диссертации рассматриваются разные позиции педагогов, абсолютизовавшие отдельные стороны /признаки/ методов обучения, например, ручной труд /И.А.Челюсткин и др./, поиск в учебной работе /Б.В.Всесвятский и др./ или группу методов, которая противопоставлялась по своим достоинствам другим группам или методам /М.Рубинштейн, Н.Щульман, И.Автухов, Н.Попова и др./.

В диссертации подчеркивается, что условия для создания оптимальной классификации появились только после исторических постановлений Партии и Правительства о школе первой половины 50-х годов. Рядом постановлений ЦК ВКП/б/ осудил попытки какой-либо универсализации дидактических методов, в какой бы форме она ни выступала. Но, следует признать, что педагогам-ученым до сих пор так и не удалось теоретически обосновать такую систему методов, которую можно было бы считать оптимальной. Этот вопрос теории обучения остается актуальным и сегодня. Есть основания полагать, что на современном этапе развития педагогической науки решать эту важную педагогическую проблему следует не по линии создания единой классификации методов, которая станет оптимальной для всей системы обучения, а по линии создания и научно-теоретического обоснования целого ряда классификаций, которые в сумме своей оптимально отображали бы содержание и задачи дидактических методов, как способов осуществления учебного процесса в школе. В диссертации проводится мысль, что каждая классификация методов сама по себе не является оптимальной относительно всего учебного процесса, т.к. отображает только одну из сторон процесса и методов обучения, дает емкое освещение одной стороны их. Марксистская педагогика отказывается от попытки построить какую-то самодовлеющую, неизменную классификацию общих методов обучения, поскольку это означало бы стремление искусственно втиснуть

чрезвычайно богатую в своих разновидностях учебно-педагогическую действительность в застывшую и раз навсегда установленную логическую схему. Вместе с тем, сказанное не означает, что задача построения оптимальной системы общих методов обучения не реальна. Другое дело, что достичь поставленной цели мы можем через создание ряда / n + I / классификаций, которые будучи вместе взятыми представляет единство многообразия. Процесс теоретических поисков в этой области имеет значение и для школьной практики - это помогает определить номенклатуру методов, а также создает лучшие условия управления учителем динамическими свойствами учебного процесса. В определенной степени решение данного вопроса зависит от научно верного указания, на какой круг предметов распространяются существенные признаки, отображенные в данном понятии. С этой целью в работе определяется объем понятия "общие методы обучения".

В диссертации содержится анализ научно-педагогических трудов, в которых выдвинута ценная и продуктивная идея относительно выявления существенных признаков методов обучения через характеристику внутренней их структуры с точки зрения психологической и логической стороны методов. В частности, установлено, что сущность методов обучения определяется характером познавательной деятельности учащихся, направляемой учителем на решение тех или иных познавательных задач при условии усвоения данного конкретного материала /М.А.Данилов, А.М.Сохор, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др./ . Эта внутренняя сторона методов включает, прежде всего, п у т и овладения школьниками знаниями, умениями и навыками, с п о с о б ы применения последних на практике. Эти пути и способы включают две стороны - психологическую и логическую, содержание которых раскрывается в работе. С учетом этого анализа в диссертации охарактеризованы логический подход к определению методов обучения - аналитический и синтетический,

индуктивный и дедуктивный, абстрагирования, обобщения, сравнения, аналогии /Б.Я.Резник, М.А.Данилов, А.М.Сохор, М.Н.Алексеев, Н.Г.Казанский, Т.С.Назарова/, а также классификация методов, в основе которой лежит психологическая сторона метода. В современной педагогической литературе зафиксированы разные подходы к такому делению понятия методов /А.М.Сохор, Р.Г.Лемберг, М.Н.Скаткин, И.Л.Лернер, Н.Г.Казанский, Т.С.Назарова, Т.В.Кудрявцев и др./¹. В работе подчеркнуто, что психологическая сторона метода обучения – сложный психолого-педагогический синтез разных психических процессов, определяемый прежде всего целью и содержанием обучения. Причем, центральным моментом этого синтеза выступают разные уровни и разный характер познавательной деятельности учащихся. Самое стройное логическое изложение учебного материала учителем может оказаться педагогически неэффективным, если при этом пренебрегается психологическая сторона метода. Предложенные деления методов акцентируют внимание учителя на развивающей функции обучения, на задачах развития продуктивного мышления учащихся, позволяют сблизить школьное обучение и научное познание, поэтому важность их несомненна.

Отдельно рассматривается классификация, по которой методы обучения ставятся в прямую зависимость от источников получения знаний учащимися – словесные, наглядные и практические методы. Эта концепция нашла широкое распространение среди педагогов СССР послевоенных лет /Д.А.Лордкипанидзе, Э.И.Голант, С.Г.Шаповаленко,

¹ Отметим, что как психологическое, так и логическое основание деления понятия "методы обучения" каждое само по себе является сложным логико-педагогическим и психолого-педагогическим явлением. Однако все-таки они могут быть теми черточками распознавания дидактических методов, которые существенно важны для педагогической теории и практики.

С.Х.Чавдаров и др./ и заняла господствующее место в действующих учебниках педагогики предвоенных и послевоенных лет.

В каждом отдельном случае анализируются также недостатки, слабые стороны указанных классификаций. Значительное внимание уделено научно-педагогической критике классификации методов по источникам знаний, особенно тем глубоким замечаниям, которые сделаны в ее адрес И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным.

Решение вопроса о методах обучения, в том числе и отношении диссертанта к номенклатуре методов по источникам знаний дано в работе на основе принципа единства формы и содержания, явления и сущности, внешнего и внутреннего. В диссертации подчеркнуто, что содержание чаще всего определяется марксистской философией как совокупность элементов, процесс материальных связей, создающих данное явление, а форма - как закон построения, внутренняя структура содержания, а также и внешняя граница его, способ или вид осуществления, вид проявления содержания, внешнее проявление его и т.д.¹ Форма и содержание едины. Развитие формы и содержания - это развитие двух сторон одного и того же явления, раздвоение единого. Какого-то "чистого" содержания не существует. "В любом явлении форма выражает содержание. Будучи способом существования и развития содержания, форма вырастает из него... Ни один из элементов предмета, в силу единства формы и содержания, нельзя назвать таким, который относится только к форме, или только к содержанию"². Однако, сказанное никак не означает, что форма проявления и сущность вещи непосредственно совпадают. В таком случае всякая наука была бы

¹ См.: В.И. С в и д е р с к и й . О диалектике элементов и структуры в объективном мире и в познании. М., Соцэкгиз, 1962, стр.11-12.

² Вопросы диалектического материализма /элементы диалектики/. М., АН СССР, 1960, стр.260.

излишней, подчеркивал К.Маркс¹. В диссертации специально рассматривается специфика проявления внутренней сущности методов обучения и значение соответствующих положений марксистско-ленинской философии для конструирования теории методов обучения.

Такой подход разрешил нам определить критическое отношение к зафиксированной в современной педагогике точке зрения, согласно которой источниками знаний являются "слово" и "образ" /Е.Я.Голант и др./ . Собственно, единственным источником знаний является объективная действительность и деятельность человека, осуществляемая в словесной, слуховой, зрительной /с помощью наглядности/ или практической формах предъявления учебной информации и обмена ею. В диссертации подчеркнуто, что источник нельзя брать чисто внешне, а лишь как единство субъекта и объекта. "Существеннейшей и ближайшей основой человеческого мышления является как раз изменение природы человеком, а не одна природа как таковая, и разум человека развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу"².

Таким образом, ни одна классификация сама по себе не позволяет получить такое число выводов о свойствах каждого данного метода обучения, которое было бы достаточным для довольно полного представления о его внутренней и внешней сторонах. Так, само по себе определение логического пути усвоения знаний учащимися /"индуктивный метод", "дедуктивный метод", "метод аналогии" и т.д./ еще не позволяет предусмотреть конкретные формы или способы применения этих методов: будь то рассказ или лекция учителя, то ли самостоятельная работа учащихся с учебником, содержание определен-

¹ См.: К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., т.25, ч.П, стр.384.

² Там же, т.20, стр.545.

ного раздела которого изложено тем или иным логическим способом, или же беседа учителя с учениками и проч. Остается неясным также уровень познавательной самостоятельности и активности школьников в каждом отдельном случае. То же самое можно сказать и о других классификациях – проблемную ситуацию может нести в себе беседа; проблемно может излагать рассказ учитель. В то же время информационное изложение учебного материала тоже может осуществляться в виде беседы, рассказа учителя, информационным может быть изложение материала в учебнике, иллюстративно может быть построена и практическая работа. Итак, в одно и то же время за понятиями "рассказ", "беседа", "практическая работа" может скрываться разная по характеру и уровню логическая, в целом познавательная деятельность учащихся, так же, как и исследовательская деятельность, поиск на уроке могут организовываться по-разному.

Вместе с тем в диссертации аргументируется мысль, что правомерно ставить вопрос о ведущей классификации методов обучения на каждом историческом этапе развития педагогики и школы. В современных условиях такую нагрузку несет на себе классификация, построенная на основании существенного признака учебно-поисковой деятельности школьников /И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин/. Этого требует научно-техническая революция, которая переместила проблему творческих моментов в процессе усвоения знаний в центр современной педагогики и психологии¹.

Теоретически оптимальной могла бы быть только такая классификация, которая включала бы все существенные признаки дидактических методов. Однако, такой группировки методов обучения еще никому не

¹ См.: М.Г. Ярошевский. Психология в XX столетии. Изд-во политической литературы, М., 1971, стр.368.

удалось провести. Более того, принципиальная возможность создания такой номенклатуры дидактических методов сомнительна.

В поисках оптимальной классификации методов обучения ряд педагогов сделали попытку группировать методы по двум или более признакам. Особенно плодотворными в истории развития советской педагогики были попытки создать бинарную классификацию методов обучения¹. В диссертации рассматриваются одна из первых таких попыток второй половины 20-х годов А.П.Пинкевича², бинарные классификации Б.Е.Райкова³ и Н.М.Верзилина⁴.

Учитывая большое значение внутренней психологической стороны методов для школьной практики, в диссертации предложена бинарная классификационная система методов, в основу которой положено два существенных признака - разный уровень самостоятельности и познавательной активности школьников и внешние формы проявления методов. Это помогает определить разные познавательные пути усвоения знаний учащимися при условии учета внешних форм проявления методов - словесной, наглядной и практической /см.схему I/.

Конечно, приведенная классификация тоже не совершенна во всех отношениях и не может быть признана оптимальной ко всему учебному процессу. Например, она не отображает собой л о г и ч е с к о й стороны методов, как это достигается бинарной классификацией Н.М.Верзилина. Однако, данная классификация выигрывает тем, что

¹ Бинарный /лат. *binari*, англ. - *binary* / - составленный из двух частей, имеющий две составляющих. Классификация методов обучения, основывающаяся на двух существенных признаках как обязательных структурных свойств метода.

² См.: А.П. П и н к е в и ч . Советская педагогика за 10 лет. 1917-1927. Изд-во 2-е, М., "Работник просвещения", 1927, стр.115.

³ См.: Б.Е. Р а й к о в . Общая методика естествознания. М.-Л., Учпедгиз, 1947, стр.148-149.

⁴ См.: Н.М. В е р з и л и н . Об определении и классификации методов обучения. "Советская педагогика", 1959, №8, стр.93.

Бинарная система методов обучения; в основе которой лежат два существенных признака - внешние формы проявления методов обучения и внутренние ступени развития познавательной самостоятельности и активности учащихся

Источники знаний учащихся	Внутренние уровни познавательной самостоятельности учащихся	Информационно-догматический уровень	Объяснительно-иллюстративный уровень	Проблемный / или аналитический / уровень	Эвристический / уровень	Исследовательский / уровень
	Внешние формы проявления методов обучения					
Учебная деятельность, осуществляемая в словесной, слуховой форме обмена информацией между обучающимися и обучаемыми	Словесная форма	Словесно-информационный метод	Словесно-объяснительный метод	Словесно-проблемный метод	Словесно-эвристический метод	Словесно-задачный / исследовательский / метод
Учебная деятельность, осуществляемая в виде зрительно-словесной формы предъявления информации с помощью наглядности	Наглядная форма	Наглядно-информационный метод	Наглядно-объяснительный метод	Наглядно-проблемный метод	Наглядно-эвристический метод	Наглядно-исследовательский метод
Учебно-практическая деятельность учащихся под руководством учителя	Практическая форма	Практикционно-информационный метод	Практикционно-объяснительный метод	Практикционно-проблемный метод	Практикционно-эвристический метод	Практикционно-исследовательский метод

учитывает внутреннюю психологическую сторону методов обучения - разные уровни и разный характер познавательной самостоятельности и активности школьников в обучении в сочетании с внешней формой проявления методов в школьной практике.

В диссертации рассмотрены разные уровни /низший, высший и самый высокий/ познавательной самостоятельности и активности учащихся, описаны методы предложенной классификации /каждый в отдельности/, показана неподменяемость одного метода другим в реальном учебном процессе.

Немаловажен тот факт, что любая классификация должна быть удобной для практического пользования. В поисках такой классификации нами руководило то, что каждый метод обучения представляет собой своеобразное единство внутренней сущности и вполне определенной внешней дидактической формы проявления в учебном процессе. Но именно эта особенность методов создает значительные трудности при их классификации. Одной из главных среди них представляется та, что в школьной практике методы обучения в их "чистом" виде выступают очень редко. Со стороны внешних форм проявления это встречается разве что с группой словесных методов /рассказ, объяснение, беседа, школьная лекция и т.д./. Однако, каждый из словесных методов обучения, как это показано в работе, может нести в себе разную внутреннюю сущность со стороны логического пути усвоения знаний учащимися или психологических особенностей познавательной деятельности школьников: словесные методы в данном случае остаются "чистыми" только внешне. Что же касается разновидностей наглядного и практического методов обучения, то они, как правило, даже и внешне никогда не выступают в виде "чистых" методов, а стоят на границе разных групп и потому трудно иногда определить самые существен-

ные их признаки. Номенклатура методов обучения, определенных на основе внутреннего логического пути усвоения знаний учащимися или внутренней психологической стороны методов, тоже не отображает какие-то "чистые" индуктивные или дедуктивные, поисковые или информационные пути овладения учебным материалом учащимися в школьной практике. Индукция всегда предполагает дедукцию, а последняя - индукцию. Поиск всегда включает как обязательную информационную сторону познавательной деятельности и т.д.

Вот почему, стремясь к созданию и теоретическому обоснованию оптимальной системы общих методов обучения в современной педагогике, не следует пытаться дать какой-то раз навсегда данный перечень методов обучения, раз навсегда данную номенклатуру методов. Обучение в школе - чрезвычайно подвижный, динамический процесс. И любая классификационная система методов должна быть адекватной этой объективной подвижности. Это движение оценивается в работе не с позиций релятивизма, а с позиций марксистской диалектики. Движение - это одновременно и покой. И именно разные моменты этого покоя должны отражаться разными классификационными системами методов обучения. Каждая из них может быть оптимальной только в отображении определенной стороны и с учетом вполне определенных задач современной школы и только в своей сумме и взаимосвязи разные классификационные системы дидактических методов приближаются к оптимальному отображению сущности учебного процесса в общеобразовательной школе. В современных условиях особенно необходим целостный анализ школьной практики при системном подходе к оценке применения методов обучения в ней.

Педагогическая практика убеждает, что в опыте лучших учителей методы обучения в процессе изучения нового материала на уроке

выступают в синтезе, в виде своеобразного сплава логической и психологической сторон, а также внешних форм проявления методов обучения соответственно содержанию, дидактическим и воспитательным целям урока, возрастным особенностям школьников, мастерству учителя и другим сторонам учебно-воспитательного процесса. При этом решающая роль, конечно, всегда и во всех случаях принадлежит учителю - насколько осознанно и целесообразно он применяет те или другие методы обучения. Вот почему учитель должен хорошо знать систему общих методов обучения, правильно понимать ее сущность, владеть техникой применения разных методов в их взаимодействии соответственно социально-экономическим задачам развития общества, задачам образования и обучения на каждом данном этапе развития школы, а также конкретным задачам изложения своего учебного предмета. Именно этим и обуславливается важная задача педагогической науки - дать ответ на запросы школьной практики относительно системы общих методов обучения, систематизации научно-теоретического знания о них.

ИХ. В Ы В О Д Ы

В заключении излагаются основные идеи и выводы работы. Последние могут быть сформулированы таким образом:

1. Историко-педагогическая и логико-гносеологическая разработка понятия методов обучения является не только средством повышения теоретического уровня современной науки, но и также средством повышения образовательного, воспитательного и развивающего значения обучения.

2. Разные пути в науке и школьной практике ведут к усовершенствованию методов обучения. Одним из путей их методологического анализа, который еще недостаточно используется в педагогике, явля-

ется путь, указанный К.Марксом и В.И.Лениным - единство логического и исторического способа в исследовании.

3. Теоретическому анализу истории развития методов обучения в советской педагогике /1917-1971 гг./ предпослан общий обзор состояния теории методов обучения накануне Октября, в условиях пред-революционной царской России, ибо без него трудно было бы "начать ход мыслей" /К.Маркс/ с того, с чего начала история с о в е т - с к о й школы создавать новые методы обучения. Наследие дореволюционной педагогики во многом определило ту идейно-теоретическую борьбу, которая происходила на педагогическом фронте после Октябрьской революции - это: официальная казенная министерская /часто клерикальная/ педагогика, либерально-буржуазная, мелкобуржуазно-демократическая и пролетарско-революционная марксистско-ленинская педагогика. Последняя была единственно законной наследницей революционно-демократической, а также передовой буржуазно-материалистической демократической педагогики России и Западной Европы.

4. Генетический подход к изучению теории общих методов обучения в советской педагогике позволил выявить и проанализировать основные моменты их становления и развития. Сформулированные В.И. Лениным четыре точки зрения, исходя из которых следует критиковать буржуазные философские концепции /"Материализм и эмпириокритицизм"/ позволили нам вычленить некоторые основные моменты полувекowego генезиса теории методов обучения в советской педагогике /каждый из этих моментов определился уже в первые годы советской власти в период острой идейно-теоретической борьбы с буржуазной педагогикой/.

Это такие моменты, отображающие закономерности становления и развития общих методов обучения в советской школе:

- обоснование активно-трудоого метода обучения;
- показ роли иллюстративного метода;

- раскрытие значения исследовательского метода обучения в социалистической школе;
- значение логического подхода к определению общих методов обучения;
- определение места и роли ^{слова} в обучении /устного или печатного/;
- создание с и с т е м ы общих методов обучения в их отношении к задачам овладения основами наук и всестороннего развития школьников.

Указанные основные направления развития теории общих методов обучения в педагогике социалистического общества и в практике их применения учителями не могут быть четко ограничены хронологически. Более того, некоторые из них совпадают во времени. Это объясняется в первую очередь сложностью изучаемого объекта, непрерывностью поступательного процесса развития теории методов обучения и методики их применения в школе, а также постоянным усовершенствованием достигнутого соответственно развивающимся задачам школы.

Генезис теории общедидактических методов подтверждает существенную для педагогической науки и школьной практики мысль о необходимости построения разных классификационных систем методов обучения. Последние должны отображать разные стороны учебно-воспитательного процесса в школе.

5. Учет указанных направлений теории общих методов обучения облегчает раскрытие противоречий в развитии методов, их самодвижения, помогает охватить и изучить все стороны их связей с другими сторонами учебного процесса, обеспечить исторический подход к анализу логико-методологического аспекта понятия методов с точки зрения их сущности и явления, внутреннего и внешнего, содержания и формы и, что очень важно, полнее определить существенные

признаки методов обучения. В частности, находит определенное методологическое решение давнишняя дискуссия в педагогике относительно внутренней сущности и внешних форм проявления дидактических методов, имеющая концептуальное значение.

6. Одна короткая дефиниция фиксирует лишь какое-то одно состояние сущности предмета и не в состоянии всесторонне отобразить ее. Дефиниций может быть много, ибо много сторон в предметах /В.И. Ленин/. Поэтому с задачей всестороннего отображения сущности методов обучения может справиться лишь совокупность определений. Вместе с тем, для каждой конкретной педагогической ситуации каждое данное определение методов должно быть е д и н ы м и точным. И лишь с изменением этой конкретной ситуации учебного процесса понятие метода обучения может и должно выступать разными сторонами. Сказанное не снимает возможности формулирования оптимального определения методов. Однако, рассматривая методы обучения как ключевое понятие дидактики, одну из центральных категорий педагогики, в работе задача определения методов выступит не как самоцель и не как исходный пункт исследования, а лишь как краткий итог анализа сущности исторического развития методов.

7. Существенными являются как внутренние, так и внешние признаки методов обучения:

а/ быть определенной формой подачи и обмена информацией в плане прямой и обратной связи /словесно-слуховая, наглядно-зрительная, практическая/;

б/ быть определенной формой движения познавательной деятельности /определенный логический путь усвоения знаний или определенный вид и уровень познавательной активности учащихся - репродуктивный, эвристический, поисковый/;

в/ быть определенным способом организации и руководства учебно-познавательной деятельностью.

Отсюда различны определения методов: как определенной формы обмена информацией между теми, кто учит, и теми, кто учится; как определенной формы движения содержания обучения; как формы /вида и уровня/ движения познавательной деятельности учащихся; как способа, при помощи которого учащиеся под руководством учителя идут от незнания к знанию, от неточного и неполного знания к более полным и более точным; как способа организации и управления со стороны учителя /обучающей машины, книги/, познавательной деятельностью школьников.

8. Классификацию и определения методов обучения вполне правомерно проводить как по признакам, отображающим внутреннюю сущность методов /логическая и психологическая стороны/, так и по внешним формам проявления совместной деятельности учителя и учащихся. Созданные современной педагогикой теоретические построения групп методов являются оптимальными лишь относительно какой-то одной стороны или задачи процесса обучения.

9. На современном этапе развития педагогической науки сложную проблему обоснования с и с т е м ы общих методов обучения следует решать не по линии построения какой-то единой классификации, которая была бы оптимальной для в с е г о процесса обучения, а по линии научно-теоретического обоснования ряда классификационных построений. Сумма и взаимосвязь разных классификаций составит систему методов обучения, выступит средством систематизации наших знаний о них. Этот процесс теоретических поисков имеет значение и для школьной практики, в частности, это будет улучшать условия управления со стороны учителя динамическими особенностями

учебного процесса, а также будет способствовать продвижению в направлении определения практически более действенной системы методов.

10. Правильный выбор методов обучения учителем необходимо требует учета определенных объективных и субъективных факторов. Это положение вполне доказуемо теоретически и экспериментально. Советская педагогика и психология обосновали важный принцип активной деятельности учащихся в процессе обучения. Изучение опыта работы учителей и специально организованные опытные уроки показывают, что требования принципа деятельности оптимально выполняются при условии системного применения методов обучения на основании разных классификационных построений их. Системное применение методов обучения полнее всего отображает задачи целостного процесса учебного познания - его содержательной, мотивационной и операционной сторон. Оно является важным условием повышения качества знаний школьников. Идеальное может быть усвоено учащимися только через специально созданную и предварительно педагогически обоснованную систему особых предметно-чувственных форм деятельности школьников. Это отвечает принципиальным положениям диалектического материализма о том, что сущность, закономерность, всеобщее может быть познано только через деятельность.

Нам нужен целостный анализ школьной практики при системном подходе к оценке практического применения в ней методов обучения. Учителю необходимо так организовать обучение, чтобы ученик, как активный субъект учебно-познавательного процесса, вступил бы в непосредственный контакт с изучаемым объектом, сам бы разрешал те противоречия, которые возникают между познающим субъектом и познаваемым объектом. Такая организация процесса обучения не только не снижает, но наоборот, повышает роль учителя в обучении.

11. Выбор методов обучения следует прежде всего соотносить с целями обучения и воспитания, которые создают внутреннюю связь между всеми методами обучения. Целью определяется не только желательный конечный продукт /"результат"/ и составные объекты учебно-познавательной задачи, но также и те методы, операции, при помощи которых данная учебная задача должна быть решена. Если обучение в целом всегда имеет задачный характер, то в то же время учебная задача не существует без цели. Без четко определенных и осознанных учителем, а также "принятых" учащимися целей обучения на уроке не может быть и речи о научно-обоснованном применении как учителем, так и учащимися методов обучения.

12. Методы обучения со стороны их содержания - самый подвижный и динамический элемент учебного процесса, который самым тесным образом связан со всеми другими сторонами его. Методы обучения, будучи тесно связанными с задачами и принципами организации обучения, с содержанием и процессом его, органически включают социальные, идеологические и другие аспекты экономической и идейно-политической жизни общества. В методах обучения отражается классовое содержание и цели воспитания.

13. В условиях завершения перехода школ на новое содержание обучения следует выделять больше часов на вопросы теории методов обучения на курсах повышения квалификации учителей по сравнению с тем, как это делалось до сих пор.

14. Наше исследование далеко не исчерпало все стороны рассматриваемой проблемы. Дальнейшему рассмотрению подлежат, в частности, такие вопросы:

а/ методологический анализ категории дидактической цели, имеющей определяющее значение не только для решения практических вопросов применения методов обучения учителем, но также для решения

учителем других задач учебного процесса;

б/ проблема критериев выбора и применения учителем тех или иных методов обучения в н у т р и той или иной классификационной системы их, а также в условиях системного применения методов;

в/ теория общих методов обучения применительно к новейшим идеям создания автоматизированных классов и программированного /машинного/ обучения;

г/ методы отдельных наук и соответствующие методы преподавания;

д/ характеристика общих методов обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в условиях коллективной работы с классом;

е/ описание отдельных методов обучения в соответствии с определенными классификационными построениями последних;

ж/ построение теории общих методов обучения, а также их соотношения со специальными методами;

з/ проблемы логико-гносеологических и философско-методологических основ общих методов обучения в школе.

15. Начиная с первых послереволюционных лет советская концепция методов обучения, как и советская педагогика в целом, развивалась и развивается благодаря тесным творческим связям педагогов всех Союзных республик, всех народов СССР.

х х х

Содержание исследования отражено в следующих публикациях:

1. Генезис теории методов обучения в советской педагогике. "Радянська школа", 1972, № 5, 1,0 п.л. /на украинском языке/.
2. Классификация общих методов обучения. "Радянська школа", 1971, № 10, 1,0 п.л. /на украинском языке/.

3. Логический анализ содержания понятия "общие методы обучения". "Радянська школа", 1971, № 7, 1,0 п.л. /на украинском языке/.
4. Общие методы обучения как одна из важнейших категорий педагогики, "Радянська школа", 1971, № 5, 1,0 п.л. /на украинском языке/.
5. Проблемное обучение при изучении нового материала на уроке. Методическое письмо Минпроса УССР. Изд-во "Радянська школа", 1971, 4,0 п.л. /на украинском языке/.
6. Methods and Forms of Education in Elementary and Secondary Schools. В КН.: "Public Education in the Ukrainian SSR". Publishing House "Radyanska Shkola", Kiev, 1970. 0,8 п. л.
7. Present Stage of General Secondary Education /там же/. Publishing House "Radyanska Shkola", Kiev, 1970. 0,7 п. л.
8. К вопросу о методике научно-педагогического исследования проблем самостоятельной работы студентов первых курсов. "Проблеми вищої школи". Респ.научно-метод.сб., Вып.3, К., "Вища школа", 1970, 0,5 п.л. /на украинском языке/.
9. Сущность проблемности в обучении. "Радянська школа", 1970, № 3, 1,0 п.л. /на украинском языке/.
10. Значение проблемности в обучении. "Радянська школа", 1970, № 6, 1,0 п.л. /на украинском языке/.
11. О ленинских принципах критики буржуазных идеалистических концепций в педагогике. "Радянська школа", 1968, № 8, 0,8 п.л. /на украинском языке/.
12. Понятие и роль структуры урока в активизации познавательной деятельности учащихся. "Посібник для студентів з педагогічної практики". Вып.3, К., Изд-во КГУ, 1968, 0,7 п.л. /на украинском языке/.
13. С.Х.Чавдаров - Заслуженный деятель науки Украинской ССР. "Педагогіка". Респ.научно-методич.сб. Вып.5, К., "Радянська школа", 1967, 0,5 п.л. /на украинском языке/.
14. О дидактических упражнениях на уроках /рецензия/. "Радянська школа", 1967, № 6, 0,3 п.л. /на украинском языке/.

15. О педагогических аспектах психологического конгресса. "Радянська школа", 1966, № 10, 0,5 п.л. /на украинском языке/.
16. Технические средства обучения. "Посібник для студентів з педагогічної практики". Вып.2, изд-во КГУ, 1966, 0,4 п.л. /на украинском языке/.
17. Сочетание дидактических методов и приемов как способ укрепления связи обучения с жизнью в системе урока. "Педагогіка". Респ.научно-методич.сб., Вып.3, К., "Радянська школа", 1966, 0,5 п.л. /на украинском языке/.
18. Теория педагогики и искусство воспитания. "Радянська школа", 1966, № 4, 1,0 п.л. /на украинском языке/.
19. Теория педагогики и искусство воспитания, "Радянська школа". 1966, № 6, 1,0 п.л. /на украинском языке/.
20. Логика дидактических исследований /рецензия/. "Радянська школа", 1965, № 12, 0,3 п.л. /на украинском языке/.
21. Активная деятельность учащихся как основной путь повышения эффективности урока. "Педагогіка". Респ.научно-методич.сб. Вып.2, К., "Радянська школа", 1965, 0,5 п.л. /на украинском языке/.
22. Эффективность методов обучения на уроке. Изд-во "Радянська школа", 1965, 10,5 п.л./на украинском языке/.
23. Принципы дидактики и требования современности. "Радянська школа", 1964, № 10, 0,7 п.л. /на украинском языке/.
24. Активизация учебной деятельности учащихся на уроке. "Тезиси докладов" на Всесоюзной конференции. Тбилиси, 1964, 0,3 п.л. /на русском языке/.
25. Научно-педагогическая сессия в Тбилиси. "Радянська школа", 1965, № 10, 0,4 п.л. /на украинском языке/.
26. Закономерности научного познания и методы обучения. "Радянська школа", 1963, № 6, 0,7 п.л. /на украинском языке/.
27. Методы обучения в средней школе. Изд-во "Радянська школа", 1962, 3,7 п.л. /на украинском языке/.
28. Общие методы обучения в школе.К., "Радянська школа", 1973, 19,4 п.л. /на украинском языке/.

Всего по теме диссертации опубликовано более 50 печатных листов.

Зак. 7169-260. Подписано к печати 1.2.1979г.

Киевская типография №1 Производственного республиканского
объединения "Полиграфкнига".