

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. М. Гайфутдинов

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРИНЦИПА «КОЛЛЕКТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ И УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ» В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВВ.



УДК 371.5

ББК 74.03(2)

Структура принципа обучения определяет его содержание. Она представляет собой совокупность взаимосвязанных понятий, представленных, согласно логике, в виде повествовательного предложения, раскрывающего диалектическую связь основных компонентов процесса обучения.

Ключевые слова: принцип обучения, структура принципа обучения, диалектический характер связи, компоненты процесса обучения.

A. M. Gayfutdinov

STRUCTURE AND THE MAINTENANCE OF THE PRINCIPLE «COLLECTIVE NATURE OF TRAINING AND THE ACCOUNTING OF SPECIFIC FEATURES OF PUPILS» IN THE HISTORY OF DOMESTIC PEDAGOGICS OF THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNINGS OF THE XXI CENTURIES.

The structure of a principle of training defines its contents. It represents set of the interconnected concepts presented, according to logic, in the form of the narrative offer opening dialectic communication of the main components of process of training.

Key words: training principle, structure of a principle of training, dialectic nature of communication, components of process of training.

Формирование знаний о теоретических основах процесса обучения в отечественной педагогике представляет собой сложный многоступенчатый процесс. До сих пор проблемными остаются вопросы, связанные с дидактическими принципами, а именно: структурой и содержанием принципов. Р. Б. Вендровская, характеризуя развитие педагогических знаний о процессе обучения со второй половины 70-х гг. XX века, пишет о том, что «новые подходы к трактовке принципов обучения позволили углубить понимание сущности принципов обучения, их содержания и структуры и тем самым наметить дальнейшие пути совершенствования процесса обучения» [1. С. 83]. Несмотря на то что структура принципов обеспечивает общее понимание теоретической основы дидактического процесса, до сих пор вопрос о ее существовании широко не обсуждался в научных кругах. Этим можно объяснить господство субъективного подхода в формулировках принципов обучения, представляющего собой главную причину бесконтрольного роста их числа. Ретроспективный анализ педагогической литературы, изданной в нашей стране за последние семьдесят лет, позволил выявить 138 вариантов принципов процесса обучения, из которых 74 % представлено лишь в одной педагогической работе [2]. Возникает вопрос, почему 26 % принципов остаются в системе педагогических знаний, сохраняя свою формулировку на протяжении длительного периода времени? Рассмотрим особенности структуры принципа обучения «коллективный характер обучения и учет индивидуаль-

ных особенностей учащихся», который указан в большинстве работ по педагогике, в сравнении с единичным вариантом «воспитания волевых людей на преодоление трудностей», предложенного П. Д. Макаровым как принцип обучения в 1938 году в статье «К вопросу о принципах советской дидактики» [8].

Педагогическая идея единства коллективного и индивидуального обучения детей так же, как и рассматриваемый выше принцип, впервые встречается при анализе работы «Педагогика» под редакцией И. А. Каирова. Анализируемый принцип назван «Индивидуальный подход к учащимся в условиях коллективной работы учителя с классом». Раскрытие содержания дается по отдельным составляющим дидактического принципа. Рассматривается индивидуальный подход к учащимся, который необходимо осуществлять в целях успешного обучения и содействия развитию положительных задатков каждого школьника в процессе воспитания класса как учебного коллектива. Отдельно дается обоснование понятию коллективной работы, т. е. обучение происходит успешно в классе, где учащиеся осознают общие цели работы, умеют дружно работать на уроках, чувствуют себя членами единого коллектива и сознают ответственность перед ним [10].

В работе Н. А. Сорокина «Дидактика» при сравнении с рассмотренной выше работой можно выявить следующие изменения в содержании анализируемого принципа:

1. Большое внимание уделено раскрытию сочетания коллективной учеб-

ной работы и индивидуального подхода к учащимся. «Советская дидактика исходит из необходимости сочетания коллективной учебной работы учащихся (класс в целом или его части) с индивидуальным подходом к отдельным ученикам с тем, чтобы обеспечить успешное обучение, воспитание и развитие каждого школьника» [13. С. 121].

2. Заменено в названии понятие «индивидуальный подход» понятием «учет индивидуальных особенностей учащихся». Автор определяет необходимость более глубоких психолого-педагогических знаний особенностей личности учащихся для увеличения эффективности процесса обучения и воспитания.

В работе «Дидактика средней школы» под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скаткина анализируемый принцип назван «принципом коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся». Незначительный, на первый взгляд, факт перестановки местами понятий в названии принципа, по сравнению с предыдущей работой, не является случайностью и имеет свои причины. В анализе содержания принципа было выявлено:

1. Дидактический принцип приобретает большее значение в организации процесса воспитания, входящего в общий педагогический процесс. «Названный принцип выражает необходимость воспитывать класс как учебный коллектив, создавать условия для активной организованной работы всех учащихся и в то же время индивидуально подходить с целью успешного обучения и содействия развитию

положительных задатков к каждому ученику» [4. С. 142].

2. Учет индивидуальных особенностей учащихся лишь упоминается. Особое внимание уделяется характеристике работы учителя по созданию коллектива учащихся и влиянию на личность учащегося через коллектив. Авторы предлагают следующие пути реализации анализируемого принципа:

1) педагог раскрывает перед учащимися перспективу их учебной работы и спланирует для этого коллектив учащихся;

2) педагог знакомит учащихся с деятельностью различных коллективов взрослых людей и постепенно внедряет в жизнь учащихся правила деятельности коллектива;

3) педагог проводит урок как организационную форму работы коллектива, в котором каждый учащийся под руководством учителя должен выполнять определенную работу;

4) педагог учит учащихся правильному поведению в коллективной работе.

Роль коллективной работы становится главной по отношению к осуществлению индивидуального подхода учителя к учащимся.

В «Дидактике средней школы» под редакцией М. Н. Скаткина наблюдается еще больший перевес роли коллективной работы с учащимися по сравнению с учетом их индивидуальных особенностей. Отсутствуют изменения в названии принципа, но, несмотря на большое сходство с ранее описанными формулировками, в данной работе при раскрытии принципа выявляются следующие особенности:

1) автор подробно раскрывает вопрос об организации групповой работы;

2) большое внимание уделено проблеме развития коллективизма в учебно-воспитательной деятельности.

«Воспитание привычек работать в коллективе и подчинять свои намерения и действия его интересам — важная задача школы» [5. С. 85].

В работе «Педагогика» под редакцией П. И. Пидкасистого дается краткое изложение содержания анализируемого принципа, без его полного раскрытия. Изменено название принципа. Он назван «принципом рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы» [11]. Это означает, что учитель может и должен использовать самые разнообразные формы организации обучения: урок, экскурсии, практикумы, а также различные способы взаимодействия учащихся в учебном процессе: индивидуальную работу, работу в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах. В работе отсутствует объяснение тому, как обеспечить «рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм», а также, почему индивидуальные особенности учащихся были заменены индивидуальными формами и способами учебной работы.

В работе Б. А. Голуба «Основы общей дидактики» использовано название принципа, которое приводилось в работах самого раннего года издания, — «принцип индивидуального подхода к обучающимся в условиях коллективной работы». Автором дается характеристика отдельных частей

дидактического принципа, без обоснования их соотношения: «...необходимо воспитывать учебную группу именно как коллектив, что и является одним из важнейших условий для активной работы каждого ученика» [3. С. 32]. Особенностью работы является введение нового понятия — обучаемости как восприимчивости к учебе. Автор определяет следующие признаки обучаемости: а) запас знаний и навыков; б) восприимчивость к усвоению материала и умение осмыслить его; в) умение самостоятельно применять усвоенные знания. Таким образом, обучаемость можно рассматривать как проявление индивидуальных особенностей учащихся.

Не все учебники и учебные пособия по педагогике, изданные в начале XXI в., представляют идею единства коллективного и индивидуального обучения детей в перечне принципов обучения. В работах, где раскрывается содержание этого принципа, равнозначно определяется роль индивидуальной и коллективной работы учащихся.

Период формирования содержания принципа «коллективный характер обучения и учет индивидуальных особенностей учащихся» в системе знаний отечественной педагогики составляет более 50 лет. В 70-е — 80-е гг. в раскрытии содержания принципа наблюдается перевес значимости в сторону коллективной работы по сравнению с индивидуальными формами обучения, что отражается в изменении названия принципа. На первое место ставится понятие «коллективная работа». Вместо понятия «индивидуальный

подход» в структуру и название принципа вводится понятие «учет индивидуальных особенностей учащихся». Зафиксированы изменения в названии принципа в работе «Педагогика» под редакцией П. И. Пидкасистого, которая относится к середине 90-х гг. Принцип назван «принципом рационального сочетания коллективных форм и способов учебной работы». Таким образом, за период своего формирования структура принципа претерпевала незначительные изменения, которые не отразились на выражении общей идеи единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.

Принцип воспитания волевых людей на преодоление трудностей представлен в статье «К вопросу о принципах советской дидактики» П. Д. Макарова. Источником появления этого принципа автор считает диалектический закон единства и борьбы противоположностей. Переводя закон с философского языка на обыденный, П. Д. Макаров приводит цитату из работы «За большевистское изучение истории партии» Л. М. Кагановича: «Понимать единство противоположностей в действительности — это, значит, не бояться трудностей! Это, значит, не бояться тех противоречий жизни, которые на нашем пути возникают, а преодолевать их с большевистской энергией и настойчивостью». В обосновании принципа приведено также учение И. В. Сталина об образе нового человека, составляющее, по мнению автора, основу советской педагогики и дидактики.

В статье жесткой критике под-

вергаются сторонники «легкого обучения»: «Идеал этого направления — уподобление обучения игре в противоположность труду. Обучения есть игра — таков их девиз... Лица с противоположным взглядом рассматривают препятствия и трудности в обучении не как зло, а как благо» [8. С. 25].

Анализ педагогической литературы позволяет выявить варианты принципов обучения:

а) с соответствующей структурой: «Обучение должно характеризоваться проблемностью», «Принцип обучения на высоком уровне трудности»;

б) в структуре которых понятие «трудность» представлено в сочетании с другими понятиями: «Принцип научности и посильной трудности», «Принцип доступности и нарастающей трудности»;

в) имеющее противоположное значение — принцип доступности.

Следует отметить, что соответствующие варианты принципа воспитания волевых людей на преодоление трудностей можно найти только в педагогической литературе, изданной в конце XX в.

Изучение требования к процессу обучения, предложенного П. Д. Макаровым, приводит к следующим выводам:

1) существование названий принципов, противоположных по смыслу требованию «воспитания волевых людей на преодоление трудностей», свидетельствует о том, что связь, выраженная в ведущем принципе, не обладает объективностью действия, она устанавливается лишь при определенных условиях;

2) в настоящее время в педагогике существуют игровые технологии как доказательство несостоятельности утверждения, что обучение лишь только труд.

Появление принципа обучения на высоком уровне трудности в работе, относящегося по году издания к концу XX в., вызывает удивление. В то время как медики бьют в набат о надвигающейся катастрофе вымирания нации, причина которой — уже всеми признанная чрезмерной нагрузка детей в школе, педагоги предлагают обучать на высоком уровне трудности. Время доказало несостоятельность такого требования, следование которому не только не приводит к повышению эффективности процесса обучения, но и наносит непоправимый ущерб здоровью детей.

Так же, как требование «обучать детей на высоком уровне трудности», вариант требования «обучения должно характеризоваться проблемностью» встречен в работе конца 90-х гг. В работе «Современные образовательные технологии» Г. К. Селевко указано, что сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению [12]. В результате этого происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Согласно словарю русского языка С. И. Ожегова, понятие «трудность» в одном из значений определяется как

препятствие, тогда как «проблема» — это сложный вопрос, задача, требующая разрешения, исследования [9]. В значении требований к обучению эти понятия характеризуют необходимость прилагать усилия для преодоления препятствий, решения сложных вопросов и задач. Если проблемность — только один из видов технологий обучения, то в создании ситуаций для активизации творческого мышления учащихся возможен контроль над состоянием детей со стороны учителя, готовы ли они к преодолению таких трудностей. А если проблемность обучения считать принципом, который должен относиться ко всему процессу в целом, тогда следует признать постоянной необходимость усилий и напряжения в обучении.

Если бы проблемное обучение сохранило свой первоначальный смысл, предложенное требование о проблемности обучения являлось бы противоположным по смыслу требованию высокого уровня трудности в обучении. Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями — инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере физиологического созревания [12]. То, что критиковалось П. Д. Макаровым, являлось основой проблемного обучения.

Методы обучения на основе идей Дьюи применялись и в СССР.

Однако в 1932 г. постановлением ЦК ВКП(б) они были объявлены методическим прожектерством и отменены. Таким образом, в отечественной педагогике проблемное обучение приобрело новое содержание.

Итак, все рассмотренные варианты, соответствующие принципу воспитания волевых людей на преодоление трудностей, кроме принципа доступности, являются единичными случаями использования в педагогической литературе. Структура принципа воспитания волевых людей на преодоление трудностей, в отличие от принципа «коллективный характер обучения и учет индивидуальных особенностей учащихся», не обеспечила устойчивость связей, выраженных в формулировке, и сохранность основного содержания принципа. Главной причиной является несоответствие критериям понятия «принцип», а именно — отсутствие диалектического характера связи в содержании требования к процессу обучения «воспитание волевых людей на преодоление трудностей», тогда как идея единства коллективных и индивидуальных форм обучения детей отражает диалектический закон единства и борьбы противоположностей.

Идея отражения диалектического характера процесса обучения в диалектических принципах существует в отечественной педагогике с середины 70-х годов XX века, однако отсутствие строгости в формулировках не привело к окончательному формированию принципов. Есть подтверждение тому, что такая строгость считалась излишней. Так, например, в работе

Н. Г. Заволока «Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса» можно найти следующее замечание: «Рассмотрение и трактовка принципа систематичности, а также руководства им в педагогической деятельности как единством противоположностей (систематичности — несистематичности) — один из тех подходов, который должен способствовать формированию всесторонней, универсальной гибкости понятий у учащихся. С этой точки зрения принцип систематичности следовало бы сформулировать в диалектическом «ключе»: назвать принципом единства систематического и несистематического в обучении. Однако главное не в формулировке, не в названии принципа, ибо грамотный учитель и без назиданий знает, что собой представляет тождество противоположностей, отраженное в принципе обучения» [6. С. 156]. На основе такого представления об организации процесса обучения складывается противоречивая ситуация. С одной стороны, всеми признается то, что принципы обучения должны иметь конечное число и представлять собой систему. Но это возможно только в условиях строгого формирования структуры, обеспечивающей стабильное существование принципа обучения во времени. С другой стороны, допускается свободная формулировка принципа обучения, которая ведет к субъективной трактовке его содержания, а также бесконтрольному росту числа требований к процессу обучения, выдаваемых в педагогической литературе за дидактические принципы.

Изучение структуры принципов обучения с точки зрения логики

приводит к выводу о том, что, являясь суждениями, они обладают идентичной структурой с законами и правилами. Различия следует искать в содержании понятий, играющих роль субъекта и предиката суждений. Согласно логике, всякое суждение выражается в предложении, но не всякое предложение выражает суждение [7]. Из всех видов предложений по своему назначению только повествовательные предложения выражают суждения. Предложение в отличие от слова и словосочетания имеет законченный смысл. Таким образом, формулировка принципа обучения должна представлять собой повествовательное предложение, в котором отражена диалектическая связь главных компонентов процесса обучения. Связка в русском языке осуществляется словами «есть» — «не есть», «является» — «не является» и т. п., либо заменяется тире. Анализ структуры предложенных в педагогической литературе вариантов принципов обучения показывает, что с лингвистической точки зрения преобладающее большинство формулировок —

это словосочетания либо отдельные слова. Таким образом, авторы учебников и учебных пособий по педагогике принципы не формулируют, а указывают их названия с дальнейшей расшифровкой содержания принципа. Отсутствие законченного смысла в словах и словосочетаниях о выявленной связи в процессе обучения ведет к произвольной трактовке содержания принципа.

Согласно требованиям логики, связь компонентов обучения, выраженная в формулировке «коллективный характер обучения и учет индивидуальных особенностей учащихся», может быть представлена в следующем виде: «Процесс обучения основан на единстве и взаимном влиянии групповой и индивидуальной форм обучения учащихся». Данный дидактический принцип является выражением педагогического закона единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности, который в процессе обучения отражает действие диалектического закона единства и борьбы противоположностей.

Список литературы

1. Вендровская, Р. Б. Очерки истории советской дидактики / Р. Б. Вендровская. — М. : Педагогика, 1982. — 128 с.
2. Гайфутдинов, А. М. Критерии педагогического понятия «принцип обучения» / А. М. Гайфутдинов // Вестник Российской Академии образования. — 2009. — № 5 — С. 84—87.
3. Голуб, Б. А. Основы общей дидактики. Учебное пособие для студентов пед-

вузов / Б. А. Голуб. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 96 с.

4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. — М. : Просвещение, 1975. — 303 с.

5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной ди-

дактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК и студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.

6. Заволока, Н. Г. Методические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса / Н. Г. Заволока. — Киев : Рад. шк., 1986. — 228 с.

7. Иванов, Е. А. Логика : Учебник / Е. А. Иванов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство БЕК, 2002. — 368 с.

8. Макаров, П. Д. К вопросу о принципах советской дидактики / П. Д. Макаров // Советская педагогика. — 1938. — № 9. — С. 22—25.

9. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М. :

ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. — 1200 с.

10. Педагогика. Учебник для педагогических институтов / Под ред. И. А. Каирова. — М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во министерства просвещения РСФСР, 1956. — 358 с.

11. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

12. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

13. Сорокин, Н. А. Дидактика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Н. А. Сорокин. — М. : Просвещение, 1974. — 222 с.