

37
Ш-247

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени В.И.ЛЕНИНА

Диссертационный Совет Д 053.01.02

На правах рукописи

ШАПТУКАЕВА Татьяна Абдулазимовна

**ПРОБЛЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
В РУССКОЙ ПЕДАГОГИКЕ И МЕТОДИКЕ
НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВО ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

Специальность 13.00.01 – Теория и история педагогики

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва 1995

7

БИБЛИОТЕКА

36-09532

Работа выполнена в Московском педагогическом государственном университете имени В.И. Ленина.

Научный руководитель:

действительный член РАО,
доктор педагогических наук,
профессор ПИСКУНОВ А.И.

Официальные оппоненты

член-кор. РАО,
доктор педагогических наук,
профессор ВЕНДРОВСКАЯ Р.Б.

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
МИХАЙЛОВА М.В.

Ведущая организация — Институт общеобразовательной

Защита состоится 5 июня 1995 г. в
заседании Диссертационного Совета Д 053.01.02 в Московском государственном университете имени В.И. Ленина, 119882, Москва, М. Пироговская ул., д. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке у
адресу: 119882, Москва, Малая Пироговская ул., д. 1.

Автореферат разослан 28 апреля 1995 года.


Ученый секретарь
Диссертационного Совета,
кандидат педагогических наук,
доцент ТАРАСОВА Т.Н.

Обоснование темы исследования. Современное состояние теории и практики воспитания молодого поколения можно считать достаточно кризисным. Это связано с разрушением прежней системы воспитания, вызванным не только конкретными социально-экономическими и политическими обстоятельствами, но и более фундаментальными общесоциальными сдвигами. У школы и общества в целом нет достаточно ясного представления о воспитательных целях и новых ценностях, которые лежат в их основе. Идет поиск обоснования стратегии развития отечественного образования. Решить эту задачу успешно можно лишь, принимая во внимание исторический опыт попыток теоретического и практического осуществления воспитательного идеала как ценностной категории в сфере образования в целом.

В конце XIX- начале XX века в западно-европейской и русской педагогике происходила острая теоретическая борьба. К этому времени был накоплен значительный научно-теоретический материал, который необходимо было переосмыслить и заложить в структуру научной педагогики. Именно в этот период наблюдался активный поиск путей и эффективных средств формирующего воздействия на развитие личности ребенка, первое место среди которых отводилось обучению.

Взаимосвязь обучения и развития личности ребенка и в современной психологии и педагогике общепризнанна. Интерес к исследованию различных аспектов проблемы развивающего обучения усилился с конца 50-х гг., и главную роль к возрождению его связан с именами В.В.Давыдова и Я.В.Занкова и их последователей. Идея развивающего обучения и пути ее реализации привлекает внимание и психологов, и дидактов, и методистов, и учителей.

Научная разработка любой проблемы неизбежно предполагает анализ, глубокое осмысление ее генезиса, выявление и оценку всего позитивного, что было получено нашими предшественниками. Это относится в полной мере и к проблеме развивающего обучения, ее теоретическому обоснованию и поискам путей ее реализации в практике работы школы, в первую очередь начальной.

Как уже было сказано выше, идея развивающего обучения в русской педагогике и методике начального обучения со второй половины XIX в. стала как бы доминирующей. Начало подлинно научной ее разработке и, что особенно важно, поиску путей ее реализации в русской народной школе, было положено К.Д.Ушинским и продолжено многими его последователями в конце XIX-начале XXв. Неоценимый вклад

см

в это дело внесли такие педагоги и методисты как П.Ф.Каптерев, В.П.Вахтеров, Д.И.Тихомиров, Н.А.Корф, В.И.Водовогов, многие школьные практики.

Характеристика общих тенденций и этапов развития школы в России, анализ теоретического и практического вклада педагогов того времени в развитие педагогической мысли содержится в ряде историко-педагогических исследований.¹⁾ Однако в этих интересных исследовательских работах состояние проблемы развивающего обучения в конце XIX - начале XX в. практически не затрагивается, что и не входило в задачу авторов.

Более или менее вопросы разработки теории и практики развивающего обучения в данный период отражены в исследованиях, посвященных деятельности отдельных педагогов. Результаты этих исследований опубликованы или в виде самостоятельных статей и монографий, или в качестве вводных статей к изданиям трудов отдельных педагогов конца XIX-начала XX в.²⁾

См.: Гончаров Н.И. Педагогическая система К.Д.Ушинского. - М., 1974; Данилов М.А. Дидактика К.Д.Ушинского. - М., 1948; Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века. - М., 1987; Константинов Н.А., Струминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. - М., 1953; Лордкипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д.Ушинского. - М., 1954; Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России. - М., 1982; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: вторая половина XIX века /Отв.ред. А.И.Пискунов. -М., 1978; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX-начало XX в. /Отв.ред. Э.Д.Днепров. - М., 1991 и др.

См.: Аранский В.С. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды Василия Ивановича Водовогова (1821-1886) //Водовогов В.И. Избранные пед. сочинения. - М., 1986; Егоров С.Ф. Педагогические взгляды и деятельность В.П.Вахтерова //Вахтеров В.П. Избр. пед. соч. -М., 1984; Королев Ф.Ф. В.П.Вахтеров - видный русский педагог //Сов. педагогика, 1980, №1; Лебедев П.А. П.Ф.Каптерев - видный педагог России конца XIX - начала XX столетия //Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. - М., 1982; Нагарова Т.С. Д.И.Тихомиров о воспитании самостоятельности учащихся в процессе обучения. //Ученые записки ЛПИ им.А.И.Герцена. -Л., 1970; Соловков И.А. Педагогические взгляды и педагогическая деятельность Н.Ф.Вунакова. -М., 1984 и др.

Наконец, разработка теории и практики развивающего обучения затрагивалась и в диссертационных работах, посвященных деятельности прогрессивных педагогов России, созданию учебных книг и пособий, организации и функционированию народной школы, содержанию и методам обучения, где попутно рассматриваются различные аспекты теории развивающего обучения.¹⁾ В этой связи особо следует выделить кандидатскую диссертацию Т.М.Бедновой, посвященную реализации идеи развивающего обучения в учебных книгах К.Д.Ушинского и его последователей. В этой работе дан обзор высказываний по различным аспектам развивающего обучения в отечественной дидактике и отражение различных точек зрения на эту проблему в методике начального обучения и учебниках конца XIX-начала XX в.²⁾

В общем можно утверждать, что развитие идеи развивающего обучения и ее воплощения в практику начальной школы в России в конце XIX начале XX в. в целостном виде еще не подвергались научному анализу, тема "Проблема развивающего обучения в русской педагогике и методике начального обучения в конце XIX - начале XX века" представляется весьма актуальной для истории и теории педагогики, а также для совершенствования методики начального обучения.

В соответствии с темой исследования были определены объект, предмет, цель и задачи исследования.

Объект исследования - теоретическая и практическая деятельность педагогов второй половины XIX - начала XX в., связанная с разработкой теории и практики обучения.

Предмет исследования - развитие идеи развивающего обучения в русской педагогике и методике начального обучения в конце XIX-начале XX в.

Цель исследования - охарактеризовать в целостном виде состо-

¹⁾ См.: Лихарева Т.А. К.Д.Ушинский автор учебников по первоначальному обучению. Автореф. дис...канд.пед.наук. Киев, 1958; Михайлова Л.П. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды Н.А.Корфа. Автореф.дис... док.пед.наук. Киев, 1958; Привялова Л.Д. Проблемы наглядного обучения в педагогическом наследии В.И.Водовозова и Н.П.Бунакова. Автореф.дис...канд.пед.наук. Харьков, 1964 и др.

²⁾ См.: Беднова Т.М. Идеи развивающего обучения в учебных книгах К.Д.Ушинского и его последователей. Автореф.дис... канд.пед.наук. - М., 1987.

ание разработки проблемы развивающего обучения в России в конце XIX - начале XX века; показать пути его реализации в деятельности начальной школы.

Предмет и цель исследования определили его задачи:

1. Охарактеризовать состояние теоретической разработки проблемы развивающегося обучения в исследуемый период в дидактике и методике начального обучения.

2. Показать влияние теории развивающего обучения на отбор содержания знаний, подлежащих усвоению учащимися, на способы их преподнесения, на методы обучения, а также на организацию всего учебного процесса в начальной школе.

3. Проследить реализацию принципов построения новых учебных книг с позиций концепции развивающего обучения, ориентированной на развитие познавательных способностей детей, их интеллектуально-волевой, эмоциональной и мотивационной сфер.

Методы исследования: историко-теоретический, сравнительно-педагогический анализ разработки данной проблемы в исследуемый период; критическое осмысление архивных материалов, и официальных документов, относящихся к изучаемой проблеме; анализ учебной деятельности начальной школы, отраженной в литературе, а также критический анализ учебных книг для начальной школы конца XIX - начала XX века.

Научная новизна и теоретическая значимость проведенного исследования состоит в показе того, что в отечественной дидактике и в методике начального обучения в конце XIX - начале XX в. идея развивающего обучения была представлена не как некая абстракция, а как реальный педагогический феномен, включавший в себя новые подходы к содержанию образования, методам обучения и организации учебного процесса, построенного на уважении к личности ученика и признании его субъектом образовательно-воспитательной деятельности: охарактеризованы сформулированные в конце XIX - начале XX в. принципы построения учебной литературы для начальной школы, основанные на признании органической взаимосвязи обучения и развития учащихся; в научный оборот введен новый материал, который способствует воссозданию реальной картины педагогической действительности России конца XIX - начала XX века.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в процессе преподавания истории педагогики и при разработке новых учебных пособий по истории

педагогике, а также в процессе создания методических пособий, предназначенных для учителей начальных классов.

Достоверность результатов исследования обеспечивается научной обоснованностью исходных позиций, применением методов исследования, адекватных его задачам и логике, обширным фактическим материалом, содержащимся в наследии ученых - педагогов конца XIX-начала XX в., в работах учебно-методического характера, относящихся к тому времени, в различных архивных материалах.

Промежуточные и конечные результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях секции истории педагогики и на пленарных заседаниях кафедры педагогики МПГУ им. В.И. Ленина, на научно-практических конференциях в г. Москве (1993г.), г. Махачкале (1992г.), г. Грозном (1990г.); по результатам исследования делались сообщения на научных семинарах аспирантов и молодых педагогов-исследователей в МПГУ им. В.И. Ленина.

Материалы исследования использовались автором в процессе чтения лекций и проведения семинарских занятий в Грозненском педагогическом институте и МПГУ им. В.И. Ленина.

На защиту выносятся следующие основные положения:

- Для отечественной педагогики второй половины XIX начала XX века характерны активные поиски эффективных путей формирующего воздействия обучения на личность ребенка.

- Поиск научных основ обучения, способствующего воспитанию и развитию детей привел педагогов к выводу о необходимости психологического обоснования возрастных периодов жизни ребенка, учету их индивидуальных и возрастных особенностей в процессе обучения.

- В России идея развивающего обучения, уходящая своими корнями в народную педагогику, получила научное обоснование в трудах К.Д. Ушинского и его последователей во второй половине XIX - начале XX века.

- В это время была научно обоснована сущность развивающего обучения, раскрыта взаимосвязь обучения и развития детей.

- Реализация идеи развивающего обучения нашла свое наиболее яркое отражение в содержании образования, методах учебной работы, в учебниках и учебных пособиях для учащихся и учителей народной школы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и перечня использованных источников.

Во введении дано обоснование актуальности предложенной темы исследования, раскрыты проблема, цель, задачи и методы исследования, а также показаны его научная новизна, теоретическое и практическое значение его результатов.

В главе первой - "Теоретическая разработка проблемы развивающего обучения в России во второй половине XIX-начале XX в." - представлен в общих чертах генезис идеи развивающего обучения в мировой и отечественной педагогике и ее сущность.

В главе показано, что зародыши идеи развивающего обучения содержатся уже в педагогической системе великого педагога XVII в. Я.А.Коменского, провидчески полагавшего, что задача педагогики как науки состоит в том, чтобы находить такое содержание, формы и средства обучения, которые стимулируют познавательную активность учащихся, обеспечивают их общее развитие и саморазвитие.

Идея развивающего обучения была в центре внимания одного из крупнейших педагогов конца XVIII-начале XIX в. И.Г.Песталотти, который, учитывая и свой личный педагогический опыт, утверждал, что важнейшая задача обучения состоит в том, чтобы содействовать развитию всех заложенных в ребенке от природы потенциальных возможностей и дарований.

В трудах, посвященных начальной школе, выдающийся немецкий педагог XIX в. Ф.В.А.Дистерверг излагая свои взгляды на содержание образования и методы обучения, сформулировал принципы дидактики развивающего обучения, показал роль учебных предметов, их влияние на развитие памяти, мышления, познавательных интересов младших школьников.

Деятели русской педагогики никогда не ограничивались простым заимствованием идей западных педагогов и шли своим собственным, часто сложным, но самостоятельным путем. Это непосредственно отнеслось и к разработке теории развивающего обучения.

Анализ ранних учебных русских книг - букварей свидетельствует о том, что уже в них можно найти элементы развивающего обучения. Русский букварь традиционно являлся источником знаний, служил целям воспитания и развития детей, так как содержал в себе сведения о стране, о народе, о его культуре.

В XVII в. на фоне общего подъема всех сфер жизни российского общества, усиления контактов с Западной Европой, особенно при Петре I, была создана светская школа. Ее цель состояла в том, чтобы обеспечить реформы кадрами военных, строителей, чиновников,

учителей и т.д. Открывались новые учебные заведения, создавались учебные книги, которые значительно расширяли кругозор учащихся и были рассчитаны на сознательное усвоение учебного материала, на развитие "ума и памяти, разума и чутья".

Идея развивающего обучения нашла свое воплощение в созданных М.В.Ломоносовым учебных пособиях, начиная с "Российской грамматики" и включая коллективный труд его единомышленников - "Способ учения" - руководство для учителей. В этих учебных книгах были осуществлены основные дидактические правила М.В.Ломоносова - от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от запоминания к размышлению и самостоятельным выводам, при этом обязательно добиваться сознательного усвоения, что и должно было приводить к развитию каждого обучающего.

Либеральное крыло российского просвещения в XVIII в. видело задачу воспитания в том, чтобы каждый человек был полезным и счастливым гражданином. Н.И.Новиков был одним из первых, кто пытался связать содержание образования с методами обучения, утверждая, что необходима предметность, вещественность (наглядность) преподавания, что нужно постоянно возбуждать интерес детей к учению, учить их самостоятельно мыслить.

Исследуя тенденции эволюции идеи развивающего обучения, нельзя не обратиться к новому направлению русской педагогической мысли, представленной в 40-е годы XIX столетия А.И.Герценом, Н.П.Огаревым, В.Г.Белинским, а в 50-е - Н.Г.Чернышевским и Н.А.Добролюбовым.

В основе их педагогических концепций была мысль о всестороннем и свободном развитии личности, важнейшую роль в котором играет научное обоснование, адекватные ему методы обучения, знание особенностей каждого ученика.

Подлинным основоположником отечественной теории развивающего обучения был К.Д.Ушинский, о чем свидетельствует всесторонний анализ его научных трудов и педагогической практики (работы В.Я.Струминского, М.А.Данилова, Д.О.Лордкипанидзе, Н.К.Гончарова, В.Б.Смирнова и других).

Чтобы построить процесс учения в соответствии с закономерностями психического развития ребенка, необходимо использовать лучшие стороны и формального и материального образования, - считал К.Д.Ушинский. - Только это может обеспечить умственное развитие ребенка в процессе усвоения ими знаний и их переработки, а положительные, сознательно усвоенные знания, преобразуются в идеи

и развивает его реально, развивает способности самостоятельно мыслить.

В соответствии с целями образования К.Д.Ушинский решал проблему его содержания. В предложенных им принципах отбора учебного материала четко прослеживается идея развивающего обучения.

Анализ целей и содержания образования, разработка принципов отбора и педагогической обработки учебного материала - все это в конечном итоге привело К.Д.Ушинского к созданию новой концепции образования, важнейшей частью которой стала теория развивающего обучения. Деятельности учащихся, особенно мыслительной, в процесс обучения он отводил центральную роль, считая, что учитель не должен навязывать ребенку свою волю, готовую мысль, выводы.

Познавательная самостоятельность ребенка в сочетании с развивающим влиянием сознательно усвоенных знаний дает лучшие результаты, - полагал К.Д.Ушинский.

Вера в человека, в потенциальные возможности личности, убежденность в том, что главная задача воспитания и обучения состоит в развитии творческих сил ребенка, - характерная особенность последователей и учеников К.Д.Ушинского. Н.Ф.Бунаков, В.И.Водовосов, Н.А.Корф, Д.Д.Семенов, В.Н.Стоянин, Д.И.Тихомиров, труды и деятельность которых были изучены в процессе работы над диссертацией, дают полное основание сделать выводы о том, что все они рассматривали обучение и развитие как единый процесс, полагали, что школа должна иметь общеобразовательный характер и давать ученикам такое умственное развитие и такой круг общеобразовательных знаний, который, по выражению Н.Ф.Бунакова, установил бы сознательное отношение к окружающей действительности, сформулировал бы умения и навыки самостоятельно добывать знания, хорошие, соответствующие человеческому достоинству, наклонности и привычки.

Все они последовательно отстаивали принцип сознательности в обучении и взаимосвязи всех учебных предметов в процессе обучения. Разрабатывая методику первоначального обучения, прогрессивные педагоги руководствовались идеями развивающего обучения. Созданные ими учебные книги, методические руководства по их использованию явились вкладом в реализацию теории развивающего обучения.

В конце XIX-начале XX в. появились новые педагогические теории и концепции. Борьба старого и нового в педагогике в исследуемый период затронула все области. Происходил пересмотр большинства понятий педагогики, входили в употребление новые, такие как

"процесс обучения", "образовательный процесс", "педагогический процесс". Более того, выдвигались новые теоретические концепции. И здесь в первую очередь следует назвать выдающихся отечественных педагогов - В.П.Вахтерова и П.Ф.Каптерева, которые продолжили научную разработку теории развивающего обучения, опираясь на достижения в области наук о человеке, о природе и обществе. Придавая исключительно важное значение идее развития, они отмечали важность каждого учебного предмета, несущего свою специфическую нагрузку в формировании развивающейся личности. Пригнавая в основе человеческой природы стремление к прогрессивному развитию, В.П.Вахтеров требовал глубокого уважения к ребенку, бережного отношения к его наклонностям и стремлениям.

П.Ф.Каптерев считал, что для решения основной задачи педагогики - превратить естественное в существо культурное - мало знать антропологию, философию, психологию и т.д., необходимо выработать педагогические идеалы, определить отношения между воспитуемым и воспитателями, пределы влияния различных факторов в системе педагогических отношений, а эта проблема выходит за рамки антропологических наук.

Продолжая разработку теории развивающего обучения, прогрессивные педагоги того времени определили условия, которые благоприятствуют развитию личности: доверие и уважение к детской личности, предоставление ей возможности проявления самостоятельности, поощрение творчества и инициативы учащихся. Опираясь на теорию развивающего обучения, они определили сущность образовательного процесса, содержание общего образования, методы обучения, роль и место учителя в этом процессе, требования к учебникам. Прогрессивные отечественные педагоги не только распространяли и осуществляли на практике теорию развивающего обучения, но и продолжали разработку ее принципиальных положений, исходя из условий социально-экономической и политической жизни России, с учетом достижений таких наук, как общая и детская психология, а также физиология.

В главе второй - "Конкретизация идеи развивающего обучения применительно к практике работы начальной школы в России во второй половине XIX-начале XX в." - показано, что для конца XIX-начала XX в. была характерна тенденция к дифференциации педагогического знания. Общая педагогическая теория являлась как бы основой для осмысления накопленных знаний, приведения их в систему

взаимосвязанных идей, положений, принципов, взглядов, конкретизируемых в методиках обучения. В рамках общих теоретических концепций теория образования и обучения и теория воспитания разрабатывались как относительно самостоятельные отрасли педагогического знания.

Разрабатывая теорию развивающего обучения, педагоги-теоретики и методисты пришли к выводам, которые сводятся к следующему: обучение должно обеспечивать интеллектуальное развитие ребенка, особенно на ранних ступенях обучения; процесс обучения и процесс развития находятся в неразрывной связи. Однако функция обучения в этом едином процессе будет более эффективной, если обучение будет иметь разностороннюю направленность, будет включать учащихся в такие виды деятельности, которые развивают у них сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевую, мотивационную, эмоциональную сферы. Развитие не протекает спонтанно, оно является следствием образовательной и воспитательной функций обучения.

В процессе обучения учащиеся усваивают определенные знания. Усвоение включает в себя восприятие, понимание, осмысление, общение, углубление и закрепление усвоенных знаний, их последующее практическое использование.

Учитель, утверждали В.П.Вахтеров и П.Ф.Каптерев, обязан не только сообщать, излагать содержание учебного материала, но и формировать у учащихся способы умственной деятельности и, в первую очередь, способы познания окружающего мира, усвоения знаний, накопленных человечеством.

В.П.Вахтеров рассматривал обучение как процесс познавательной деятельности, соответствующий "естественным законам развития ребенка". П.Ф.Каптерев был убежден, что учителю мало знать свой предмет, но и необходимо еще знать интересы учеников.

Активность и сознательность в обучении прогрессивные педагоги рассматривали не только как средство овладения знаниями, но и как важный источник умственного развития учащихся. Они уже приблизились к пониманию психологической природы усвоения знаний, подчеркивая, что это сложное взаимодействие учителя и ученика, в котором учащиеся являются не только объектом, но и субъектом обучения. При этом они исходили из того, что знания становятся личным достоянием учащегося, т.е. усваиваются им только в том случае, когда их восприятие, их переработка и практическое использование обеспечиваются активной психической деятельностью самих

учеников.

К концу XIX в. в дидактике актуализировалась проблема содержания первоначального школьного образования. Выдвигались новые требования, идеи, концепции, связанные с теорией развивающего обучения.

Ставя вопрос о пересмотре содержания образования, ученые считали важным добиться того, чтобы в учебных программах нашли отражения достижения науки. С этой целью необходимо было осмыслить опыт классификации наук, исходя из задач и целей педагогики: разработать принципы отбора научных знаний, определить состав учебных дисциплин для начальной и средней школы. При этом они считали необходимым проводить анализ различных наук с точки зрения их развивающего влияния на учеников.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих развивающее обучение, являлось применение и использование методов обучения, способствующих развитию у детей интереса к знаниям. Основное требование к разработке новых методов обучения состояло в том, что они должны не столько облегчать передачу знаний, сколько развивать познавательные способности учащихся, воспитывать у них умение самостоятельно мыслить.

Критикуя догматизм школьного обучения, прогрессивные педагоги предлагали новые методы работы в школе, основанные на достижениях психологической науки, особенно ее новой отрасли - педагогической психологии. Разработка новых методических систем для начальной и средней школы осуществлялась дидактами и методистами в сотрудничестве с опытными учителями. Очень часто авторы новых методов сами вели преподавание своего предмета в школах различных типов.

Благодаря за активные методы обучения, крупнейший методист начальной школы В.П. Вахтеров считал, что в их основание должно быть положено естественное развитие ребенка, а сами методы должны стимулировать его активность и самостоятельность. Его концепция "эволюционной" педагогики исходила из представления об обучении как процессе познавательной деятельности, который соответствует естественным законам развития личности ребенка.

П.Ф. Каптерев проблему методов обучения решал исходя из сущности педагогического процесса и задач развивающего обучения. При рассмотрении форм сообщения знаний он выделял три основные: догматическую, когда знания передаются в готовом виде; аналитическую, когда учитель разлагает знания на элементы, показывая уча-

щимся значение и мысли каждого из них, а затем из этих элементов строит целое знание; генетическую, когда прослеживается процесс возникновения знания, его развитие и после этого дается окончательная формулировка, показывающая его современное состояние. Наиболее ценной он считал генетическую форму.

Представители дидактической и методической мысли России, развивая теорию развивающего обучения, проанализировали ее содержание и сущность, определили задачи развивающего обучения, сформулировали на этой основе требования к содержанию образования, к учебникам и учителю.

Они особо подчеркивали, что для всестороннего развития учащихся чрезвычайно важным является содержание общеобразовательных знаний, разнообразие учебных предметов, как естественно-математических, так и гуманитарных.

Педагоги-теоретики и методисты нового направления, ставя вопрос о радикальном пересмотре содержания обучения, считали, что в учебных программах общеобразовательных школ, в том числе и начальных, должен раскрываться генезис научного знания, что позволит подвести учащихся к пониманию его современного состояния.

Новые методы обучения были ориентированы на развитие движения мысли учащегося, на побуждение его к сознательной деятельности. Применение таких методов давало возможность учителю развивать познавательные способности учащихся, их разнообразные интересы.

Среди новых методов, которые разрабатывались и активно применялись в начальной школе, были: метод эвристической беседы; наглядный метод (по В.П.Вахтерову - "предметный", по П.Ф.Каптереву - "элементарный"); метод самостоятельных учебных заданий.

В центр педагогического процесса ставились одновременно и ученик и учитель. Последний обязан знать возрастные и психологические особенности каждого воспитанника и понимать, что процесс обучения есть одновременно развитие ума, чувств и воли учащегося при его активном участии в этом процессе.

Теоретическая значимость разработанных проблем развивающего обучения отечественными педагогами второй половины XIX-начала XX века бесспорна. Вместе с этим можно с уверенностью утверждать, что велик был и вклад прогрессивных педагогов в практику работы школы.

В тот период решались конкретные вопросы, связанные с коренной реорганизацией начального образования в России. Велись поиски путей решения таких проблем, как всеобщность и доступность обуче-

ния, осуществление новых подходов к самому учебному процессу и его организации, расширение курса начальной школы, введение методов, основанных на концепции развивающего обучения. Крупнейшие представители педагогической мысли активно помогали народным учителям в их повседневной работе, в частности, оказывали помощь в реализации идеи развивающего обучения.

Анализ взглядов передовых педагогов по вопросам содержания обучения в начальной школе позволяет сделать вывод, что развитие учащихся в процессе обучения они связывали, в первую очередь, с изучением родного языка. Слово, речь, язык - это главное средство развития ребенка, - считали они.

Последователи К.Д.Ушинского разрабатывали методику обучения родному языку, создавали новые учебные книги и пособия для учителей. Там, Н.Ф.Бунаков, полагая, что развитие ребенка происходит, в первую очередь, через посредство родного языка, через словесность, так как именно в языке отражается ярко и полно народная душа с ее идеалами, чаяниями и верой, создал ряд принципиально новых учебных книг для народной школы.

Н.А.Корф утверждал, что ведущим методом обучения в народной школе должно стать объяснительное чтение. Этот метод он противопоставлял притупляющей ум аугментке, полагая, что объяснительное чтение содействует превращению учебного процесса в начальной школе в активный познавательный процесс, ~~развивает~~ все способности и чувства учащихся. Объяснительное чтение должно знакомить учащихся с окружающими предметами и явлениями, учить их рассуждать и правильно выражать свои мысли. Эту точку зрения разделяли, по существу, Д.И.Тихимиров, Д.Д.Семенов, В.А.Водовосов, В.П.Вахтеров и другие.

Д.И.Тихимиров считал, что через объяснительное чтение у учащихся должны вырабатываться умения и навыки самостоятельного чтения. Систематическая, каждодневная работа по приучению детей к самостоятельному чтению должна была развивать у них любовь к чтению, постоянно приобщать их к книге как источнику знания.

Всемерное содействие самостоятельности учащихся было центральным дидактическим требованием сторонников теории развивающего обучения. Учитель должен вести свои занятия используя разнообразные приемы таким образом, чтобы ученик как бы самостоятельно доходил до приобретения знаний, при этом в его сознании уже имеющиеся знания должны связываться с усвоением новых.

Чтобы научить детей мыслить, выработать у них правильное понимание различных явлений и фактов, воспитать способность самостоятельно вырабатывать соответствующие понятия, необходимо использовать не только научное содержание школьного предмета, новые методики, но и опираться на знание психологии развивающейся личности. Эти мысли постоянно звучали в работах и выступлениях прогрессивных педагогов.

В содержание начального обучения, по мнению прогрессивных педагогов, необходимо было вводить элементы естественных знаний, общественно-исторических знаний о России и других странах, о роли человека в развитии общества. Сторонники развивающего обучения, выступая против профессионализации начального образования, против попыток снизить общеобразовательный характер обучения в народной школе, в то же время обращали внимание на установление тесной связи учебного материала с жизнью и практической деятельностью учащихся.

Трудовое воспитание, формирование трудовых навыков, в частности обучение детей ручному труду, они тесно связывали с нравственным развитием учащихся, полагая, что обучение детей ручному труду должно в первую очередь преследовать педагогические цели, а не цели формирования профессионально-ремесленных навыков. Ручной труд следует организовывать с учетом возраста детей, он должен быть посильным, вызывать интерес, будить в детях творческие начала.

Решая проблему содержания начального образования, ученые-педагоги сформулировали и основные принципы обучения. Это - доступность учебного материала, последовательность, логичность его изложения, взаимосвязь, сознательное и прочное усвоение, самостоятельность и активность учащихся в учебном процессе, доверие и уважение к детской личности. Практическая реализация этих принципов должна была обеспечить развивающий характер обучения.

В качестве основных методов первоначального обучения широко использовались наглядный метод, аналитико-систематический звуковой метод обучения языку, объяснительное чтение, эвристическая беседа, метод наблюдения.

Таким образом, анализ взглядов прогрессивных педагогов XIX-начала XX в. убеждает в том, что развивающий характер учебной деятельности в начальной школе связывался ими, во-первых, с научностью и доступностью содержания для каждой возрастной категории; во-вторых, каждый учебный предмет должен излагаться в определен-

ной логике и последовательности; в-третьих, содержание образования должно связываться с жизнью, а сам процесс обучения - развивать в учениках стремление к сознательному усвоению знаний.

Реализация принципа самостоятельности учащихся требовала от учителей умения соответственно организовать работу и на уроке, и вне его. Обращалось внимание на то, чтобы самостоятельные задания были посильны для учеников, вызывая у них интерес и желание выполнить задание и получить от этого, как говорил Н.Ф.Бунаков, "чувство сознательного удовольствия".

Вопросы методов обучения в начальной школе входили в круг наиболее актуальных для педагогики. Выступая против зубрежки и натаскивания, прогрессивные педагоги разработали, научно обосновали и ввели в практику обучения ряд новых методов, в основу которых была положена идея развивающего обучения. Наибольшее распространение получил так называемый наглядный метод.

Принцип наглядности, как полагали педагоги, соответствует природе и особенностям детей младшего школьного возраста, которые мыслят конкретно, а их восприятие, память и мышление еще развиваются на наглядно-действенной основе. У них лишь начинают формироваться начатки мышления в словесно-логическом плане, поэтому обучение следует строить на близких им примерах, наглядно, что будет обогащать детский ум верными представлениями.

Анализ трудов педагогов - сторонников развивающего обучения - дает основание утверждать, что все они высоко оценивали эвристический метод обучения, который способствует развитию активности мышления и самостоятельности учащихся. Они же начали разрабатывать методику проведения экскурсий на воздухе с учащимися начальных классов. Это были совершенно новые формы учебных занятий, которые так же преследовали цели развития учащихся. Экскурсия объединяет в себя реальную действительность и широкую наглядность, - утверждал Д.И.Тихомиров.

Как свидетельствуют источники, виднейшие педагоги внесли огромный вклад в теорию и практику подготовки народных учителей. Они непосредственно участвовали в работе педагогических учебных заведений, создавали учебники и методические пособия, организовывали учительские съезды и курсы. Работа о подготовке учителя народной школы была важной стороной деятельности всех прогрессивных педагогов, так как они видели в начальной школе такое общеобразовательное учебное заведение, которое, по словам В.П.Вахтерова, не

имеет другой цели, кроме целесообразного, полного, гармонического развития всех способностей, тающихся в зародыше в душе ребенка.

Реализация идей развивающего обучения особенно плодотворно и ярко проявилась как в теоретическом обосновании и определении принципов создания учебных книг, так и в практической деятельности по созданию разнообразных учебных книг для народной школы.

В главе дается педагогический анализ учебных книг К.Д.Ушинского, Д.Д.Семенова, Н.Ф.Бунакова, Н.А.Корфа, В.И.Водовозова, Д.И.Тихомирова и В.П.Вахтерова. При всем разнообразии авторских подходов и решений их объединяло одно общее, а именно - идея развивающего обучения.

Проведенный анализ учебной литературы для начальной школы позволил выделить наиболее характерные особенности отдельных изданий, оригинальность авторского подхода к их созданию, а также выявить то общее, что являлось главным, программным для отечественных педагогов.

Представители прогрессивной педагогики в центр учебно-воспитательного процесса ставили развивающуюся личность ребенка. Авторы книг учитывали социальную среду, в которой находилась школа, т.е. специфику городской и сельской жизни.

Учебные книги Н.Ф.Бунакова, Н.А.Корфа, Д.И.Тихомирова, В.П.Вахтерова своей структурой и принципиально новым содержанием, методической аранжировкой представляли для того времени образец реализации концепции развивающего обучения.

Популярность новых учебных книг среди народных учителей была бесспорной. Об этом свидетельствуют протоколы съездов учителей, отчеты земских деятелей, инспекторов народных училищ, а также официальные документы, в том числе и школьная статистика. Более того, в ряде земств под влиянием передовой общественности выносились специальные решения об отказе от официально утвержденных и внедряемых учебников и заменой их новыми учебными книгами.

Созданные Н.Ф.Бунаковым учебные книги ("Азбука и уроки чтения и письма", "Книжка-первинка", "В школе и дома") полностью отражали его взгляды на задачи народной школы, на обучение, которое обогащает знаниями и развивает ребенка. В методическом руководстве для учителей по работе с хрестоматией "В школе и дома" он наставлял учителей: книга для чтения необходима для того, чтобы помочь ученикам овладевать знаниями о самых разнообразных предметах, фактах, событиях, научиться их сопоставлять, сравнивать, по-

лучать в результате целостное представление об окружающем их мире.

Учитывая особенности психики младших школьников, их любопытство, любознательность, активность, наблюдательность, житейскую смекалку, Н.Ф.Бунаков в своих книжках для первоначального обучения широко использовал яркие, острые и запоминающиеся пословицы и поговорки, загадки, ребусы, короткие стихотворения, которые помогали детям понимать окружающее, выделять главное, находить слова для выражения своих мыслей.

Расположение материала, его взаимосвязь, последовательность - все это соответствовало постепенному развитию учащихся, овладение ими новым запасом впечатлений, слов, наблюдений по принципу: от простого к сложному, от близкого - к далекому.

Содержание научно-популярных статей в книге "В школе и дома" соответствовало разработанной ранее программе наглядных бесед для народной школы. Анализ содержания хрестоматии "В школе и дома" показывает, что автор большое место отводил связи обучения с жизнью учащихся, со средой их обитания.

Проблему развития самостоятельности и сознательности в учении Н.Ф.Бунаков считал одной из коренных для начальной школы. И это нашло отражение как в содержании его учебных книг, так и в методике работы с ними. Особенно большое значение он придавал самостоятельному чтению учащихся.

Рассмотрение учебных книг Н.Ф.Бунакова дает основание утверждать, что в них была творчески реализована идея развивающего обучения. Как автор новых учебных книг, педагог-экспериментатор и методист, он оказал огромное влияние на практику обучения в начальной школе, на подготовку учителей к претворению в жизнь идей развивающего обучения.

Одной из первых учебных книг, составленных с учетом особенностей сельской школы, была книга Н.А.Корфа "Наш друг". Она содержала сведения из многих отраслей знаний: из естествознания, физики, химии, минералогии, медицины, технологии и градостроительства, из истории, экономики, литературы и народного творчества. Чтобы активизировать внимание ученика, автор использовал вопросную систему. Вопрос, поставленный в начале статьи или в конце, заставлял ученика более осознанно относиться к чтению, вникать в суть статьи, подходить к самостоятельным выводам. Книга для чтения "Наш друг" побуждала ученика самостоятельно мыслить, думать, размышлять, находить решение и давать объяснения.



Общественный деятель, педагог-ученый и практик, издатель и редактор Д.И.Тихомиров широко известен и как автор учебных книг для начальных школ и руководств к ним. Среди них "Азбука правописания", "Букварь", "Руководство для учащихся по букварю", хрестоматия "Вешние всходы" (в 4-х книгах).

Назначение учебных книг Д.И.Тихомиров видел в том, чтобы они помогали школе решать основные задачи воспитания и учения - всестороннее развитие личности учащегося. Хрестоматия "Вешние всходы" полностью отвечала этим задачам как по своему содержанию, так и по ее структуре и оформлению. Она включала в себя материал из разных областей знания (научно-познавательного характера и произведения художественной литературы) с таким расчетом, чтобы учащиеся постепенно овладевали и усваивали определенную сумму общеобразовательных знаний.

Опираясь на идею развивающего обучения, автор располагал учебный материал в соответствии с познавательными возможностями учащихся разных возрастов, с их жизненным опытом, с опорой на ранее полученные знания.

Анализ книг для чтения и руководств к ним Д.И.Тихомирова свидетельствует, что он считал обязательным в любом учебном пособии придерживаться принципов научности, доступности, постепенности, логичности, сознательности и опоры на ранее полученные знания.

В.П.Вахтеров, создавая свои учебные книги, исходил из того, что начальное обучение - это первая ступень школы, где закладывается фундамент успешного овладения первоначальными знаниями и дальнейшего становления личности ученика. Специфика начального обучения, считал он, состоит в том, что общее развитие ребенка, с одной стороны, и усвоение им знаний и навыков, - с другой, должны рассматриваться в органическом единстве.

Его "Русский букварь" переиздавался 129 раз до 1918 г., а затем был переработан и еще раз издан как "Новый русский букварь" в 1922 г. Но особой популярностью пользовалась книга для чтения "Мир в рассказах для детей" (в 4-х частях). Она издавалась с 1900 до 1923 года. Все 4 части этой книги имеют общую структуру, состоящую из двух разделов: научного и литературного. В научный раздел входят сведения из биологии и зоологии, географии, физики и химии и других общественных наук, распределенные по темам. Литературный отдел включал в себя образцы народного творчества, произведения русских поэтов и прозаиков, чтение которых способс-

твовало развитию и обогащению нравственных качеств детей, воспитанию любви к человеку, веры в добро. Чтобы активизировать мысль учащихся во время чтения, развивать их воображение, В.П.Вахтеров использовал систему упражнений, которые включали в себя вопросы и ответы, пересказ, рассказ по картинке, драматизацию, рисунки по прочитанному, изготовление игрушек и лепку. В.П.Вахтеров сумел сохранить равновесие в использовании предметного и словесного методов обучения, отдав предпочтение первому, особенно когда речь шла о естественнонаучных знаниях.

Анализ содержания учебных книг В.П.Вахтерова, методические рекомендации по их использованию убеждают в том, что они были направлены на развитие познавательных способностей детей, на активизацию их умственных сил, на развитие их самостоятельности и интереса к знаниям.

Рассмотрение учебных книг прогрессивных педагогов исследуемого периода свидетельствует о том, что идея развивающего обучения находила свое практическое воплощение как в работе передового учительства, так и в учебниках того времени, создававшихся лучшими представителями педагогической мысли России.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основоположником отечественной теории развивающего обучения в был К.Д.Ушинский. Его ученики и последователи продолжили разработку теории развивающего обучения. Прогрессивные педагоги - Н.Ф.Бунаков, Н.А.Корф, Д.И.Тихомиров, В.П.Вахтеров и П.Ф.Каптерев и другие в своих трудах поднимали самые актуальные проблемы педагогики: содержание общеобразовательных знаний для начальной школы, теоретические основы методов обучения, закономерности познавательной деятельности учащихся. Характеризуя в обобщенном виде теоретические разработки развивающего обучения в исследуемый период, следует подчеркнуть, что именно они явились основой для определения новых задач и нового содержания, его форм и методов работы. Новое содержание и методы обучения наносили удар по догматизму, схоластике и зубрежке, господствовавшим в народной школе.

Опираясь на идеи развивающего обучения, русские ученые-педагоги сформулировали основные принципы обучения в начальной школе. Развивающий характер учебной деятельности они связывали не только с содержанием образования, но и с методами обучения, полагая, что

сам процесс обучения должен развивать у детей стремление к сознательному усвоению знаний, а самого ученика они рассматривали как активного участника этого процесса.

В результате исследования было выявлено, что теория развивающего обучения оказывала большое влияние на отбор содержания знаний, на методы обучения, а также на организацию всего учебного процесса. Важным достижением прогрессивных педагогов явилось научное обоснование новых для того времени методов обучения в начальной школе: наглядного (предметного) метода, метода самостоятельных заданий, объяснительного чтения, эвристического метода, метода наблюдений и т.д.

Развивающий характер учебной деятельности учащихся ученые связывали, в первую очередь, с изучением родного языка и с развитием речи учащихся. Поскольку начальная школа является общеобразовательной, то в содержание образования, кроме традиционных предметов обучения грамоте и арифметике, они включали элементарные знания естественных наук и географии, а в старших классах - физики и химии, а также трудовые навыки, т.е. предметы, которые носят практический характер. Вместе с тем они решительно выступали против ранней профессионализации.

Содержание книг для чтения, методы работы с ними позволяли реализовывать в едином процессе развитие речи и мышления учащихся, а также расширять кругозор и обогащать чувственный опыт. В учебных книгах нашли отражение основные принципы, которыми руководствовались прогрессивные педагоги: народности, научности, единства речи, мышления и чувственного опыта, знание психологии ребенка.

В ходе исследования, таким образом, были получены следующие результаты:

- в обобщенном виде представлены итоги теоретической разработки проблемы развивающего обучения прогрессивными педагогами второй половины XIX - начала XX в.;

- показано, какое влияние оказала теория развивающего обучения на отбор содержания знаний, подлежащих усвоению учащимися, на способы их преподнесения, на методы обучения, а также на организацию всего учебного процесса в начальной школе;

- охарактеризованы педагогические принципы построения учебных книг с позиций теории развивающего обучения, ориентированной на развитие познавательных способностей детей, их интеллектуально-волевой, эмоциональной и мотивационной сфер;

- показано, что научно-теоретическая и практическая деятельность прогрессивных педагогов второй половины XIX-начала XX в. имеет огромное значение и для современной педагогики, особенно для дальнейшей разработки теории развивающего обучения.

Основное содержание диссертации отражено в публикациях:

1. Проблема развития учащихся в отечественной педагогике конца XIX-начале XX века. Тезисы докладов научной конференции профессорско-преподавательского состава ЧИПИ им. Эльдарханова за 1989-1990 гг. Грозный, 1991 г. - С. 35 .

2. Теоретическая разработка проблем развивающего обучения в России во второй половине XIX - начале XX века. Реферат данной рукописи опубликован в сборнике рукописей по педагогике и народному образованию, принятых на депонирование в 1994 г., вып. 4 .

