

Кандул Анастасия Александровна

**ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1950 - 1970-Е ГГ. XX ВЕКА)**

В статье анализируются факторы, способствовавшие переменам в сфере образования. Автором характеризуются тенденции, сформировавшие новый взгляд к построению содержания общего образования в 50 - 70-е годы XX века. Особое внимание уделено подходам отечественных исследователей, в которых содержатся идеи, ставшие предпосылками построения личностно-ориентированного обучения.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/4/2017/2/13.html

Источник

Педагогика. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2017. № 2(06) С. 47-50. ISSN 2500-0039.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/4.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/4/2017/2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: pednauki@gramota.net

УДК 37.02

В статье анализируются факторы, способствовавшие переменам в сфере образования. Автором характеризуются тенденции, сформировавшие новый взгляд к построению содержания общего образования в 50 – 70-е годы XX века. Особое внимание уделено подходам отечественных исследователей, в которых содержатся идеи, ставшие предпосылками построения личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова и фразы: отечественное образование; содержание обучения; знания; умения; навыки; личный опыт; личностно-ориентированное обучение.

Кандул Анастасия Александровна

Омский государственный педагогический университет

tatykina08.90@mail.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1950 – 1970-Е ГГ. XX ВЕКА)

В конце 1950-х годов начинается новый период, в истории СССР – период «оттепели», характеризующийся, постепенной либерализацией политической и общественной жизни, определённой свободой творческой деятельности, что не могло не отразиться на истории отечественной школы.

Поэтому цель данной статьи – определение факторов, способствовавших пересмотру содержания отечественного основного образования в 1950-1970 годы. Ставится задача выявить и проанализировать основные педагогические идеи, послужившие, по мнению автора, предпосылками развития личностно-ориентированного обучения в содержании основного образования.

Обращение к предпосылкам, на наш взгляд, является ключевым моментом в анализе изменений, происходивших в содержании обучения в рассматриваемый период. В числе политических предпосылок следует указать XX съезд КПСС (1956 г.), в последний день работы которого Н. С. Хрущёв выступил с закрытым докладом, посвящённым разоблачению культа личности И. В. Сталина. Данный съезд стал отправной точкой в процессе постепенного спада авторитаризма, ослабления идеологической цензуры в науке и искусстве. Вместе с тем, последовавшее изменение политического климата в СССР поставило на повестку дня вопрос об источнике рабочей силы для активно развивающейся промышленности в условиях свёртывания тотальных репрессий. Вследствие указанного экономического фактора, возросло внимание к школе как поставщику индустриальных кадров, что способствовало возрождению идеи трудовой политехнической школы в педагогике. В среде исследователей сформировалась группа активно работавших «политехников» (М. Н. Скаткин, П. Р. Атутов, П. И. Ставский и др.). Академии педагогических наук РСФСР поручалось разработать проект программы курса «Основы политехнических знаний». В Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» (1958 г.) главными задачами советской школы объявлялись: подготовка учащихся к жизни, к общественно полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образованных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе глубокого уважения к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма [4].

Вместе с тем, для решения поставленных задач, требовалось решить ряд проблем. В числе основных исследователи отмечали слабую дисциплину и успеваемость учащихся, низкую посещаемость уроков. Так, на законодательном уровне Приказом министерства просвещения РСФСР «Об укреплении дисциплины в школе» (1951 г.) устанавливался твёрдый режим в школе, чёткий внутренний распорядок, внедрялись «Правила для учащихся», осуществлялись меры по организации досуга учащихся, расширению внеклассной работы, устанавливались способы поощрения (похвала, благодарность от директора перед всем классом, награда похвальной грамотой, награда медалью и т.д.) и наказания (порицание, оставление после урока, выговор, снижение отметки, исключение) [8, с. 188]. В 1965 году было издано Постановление «Об отмене платы за обучение в старших классах средних школ, в средних специальных и высших учебных заведениях СССР». Постановлением «О мерах по улучшению подготовки и издания школьных учебников и обеспечения ими учащихся» (1967 г.) закреплялось выпуск стабильных учебников, учебных пособий [Там же, с. 224].

Огромную роль в вопросах восстановления научной и методической работы сыграло создание Академии педагогических наук РСФСР (октябрь 1943 – март 1944), а в её рамках НИИ теории и истории педагогики, НИИ методов обучения, Институт психологии. Несмотря на то, что новосозданные институты носили в большей степени идеологический, нежели инновационный характер, тем не менее, постепенно они собирали вокруг себя талантливых исследователей [9, с. 20]. В Академии педагогических наук РСФСР в числе проблем учёные выделяли необходимость кардинальной разработки научно-педагогических основ содержания обучения в советской школе, а именно необходимость построения учебных предметов, установление межпредметных связей, обеспечение единства усвоения знаний, развития и воспитания учащихся в процессе школьного обучения, формирование познавательных интересов и познавательной самостоятельности, усиление психологического аспекта в изучении проблем умственного развития школьников [11, с. 5-7].

В целях решения выявленных проблем, наметилась перестройка содержания образования, которая характеризовалась несколькими тенденциями:

Обращение исследователей к богатому опыту дореволюционной педагогики. Учёные вновь начали писать о том, что конструирование содержания обучения должно строиться не только на основе марксистско-ленинской методологии, необходимо обращаться к гуманистическим идеям дореволюционной России, идеям революционных демократов, видевших в образовании могучее оружие освободительной борьбы трудящихся, важнейшее средство всестороннего развития личности. Так, Н. Г. Чернышевский не сводил образование только к определенной сумме знаний, он включал в это понятие также и умение критически мыслить, оценивать с нравственной точки зрения изучаемые факты и события, и благородство чувств [2, с. 41].

В конце XIX века группа московских профессоров (Д. Н. Анучин, В. И. Вернадский, Н. Е. Жуковский, Н. Д. Зеленский И. М. Сеченов и др.) единодушно отмечали у выпускников гимназий «слабое развитие самостоятельного мышления», «неумение самостоятельно формулировать свои мысли». «То, что наблюдается у абитуриентов, - писали они, - наводит на самые грустные размышления. Самостоятельность мышления не только не развита, но притуплена, не видно никакой привычки ни наблюдать явления, ни анализировать комбинации, ни производить обобщения. Поражает неумение выражать мысли ясно и правильно» [14, с. 14, 15, 27, 131].

Огромное значение в свете поставленных новых задач приобрели достижения в психологии. По мере роста психологической науки педагогика получала все большую возможность опираться на ее данные. Психологический аспект становился важным компонентом рассмотрения педагогических вопросов. Исследователи середины 20-го века раскрыли новые, более тонкие и глубокие связи между обучением и развитием детей. «Обучение наиболее плодотворно, когда оно происходит на незавершенных циклах умственного развития, т.е. когда оно подталкивает развитие и пролагает ему дорогу», – подчёркивали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Н. А. Менчинская и др. [2, с. 21]. В дальнейшем, положение, впервые выдвинутое Л. С. Выготским, о взаимодействии сознания и деятельности, было развито С. Л. Рубинштейном. Однако учёный основывался на постулате, что «развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими. Обучение не только надстраивается над развитием, но и само обуславливает ход созревания и развития» [13]. С. Л. Рубинштейн подчеркивал искусственность противопоставления психологических теорий, согласно одной из которых «основная задача «формального» обучения – развить у ребенка способности, необходимые для того, чтобы добывать знания. Согласно другой – основная цель обучения заключается только в освоении определенной суммы знаний» [12, с. 176]. Он считал, что в реальном ходе обучения (через которое ребенок проходит, развиваясь) и развития (которое совершается в процессе обучения) происходит и то, и другое: и освоение определенной системы знаний, и вместе с тем развитие способностей ребенка.

Исследования учёных в вопросе активизации познавательной деятельности учащихся. Результаты исследований педагогов и психологов стали откликом на решение общей задачи: раскрыть возможности, обозначенные научным поиском в активизации учения. Различные аспекты идеи активизации обучения изучались многими учёными. Наиболее важному аспекту – мотивам учения – посвящён ряд работ в советской психологии и педагогике (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, М. А. Данилов, В. С. Ильин, Г. И. Щукина и др.). Авторы утверждают, что учение побуждается не одним, а множеством мотивов [16, с. 49]. Важно то, что *в классификацию мотивов входят не только социальные мотивы, но познавательные, моральные, мотивы общения и самовоспитания* [Там же, с. 49-51]. Впервые педагоги, выясняя внутреннюю природу мотивов учения, *обратились к внутреннему миру ребёнка, его любознательности, интересам, личному опыту.* «Необыкновенное очарование таят в себе вопросы детей. Пока дети не поступят в школу, их познавательная способность, побуждаемая каждый раз новыми вопросами и решениями, достигает кульминационного пункта. В школе этот процесс нарастания собственных проблем испытывает бурное торможение, дети начинают жить делами школы», - подчёркивал М. А. Махмутов в монографии, посвящённой организации проблемного обучения. По мнению исследователя, получение «пятёрок» не должно становится более притягательной целью усилий детей, чем поиск интересующих проблем и решение их при помощи взрослых [7, с. 61]. В монографии «Активность учения» Л. П. Аристова отмечала, что активность самого учащегося очень важна, так как она «предусматривает максимальное проявление индивидуальности, индивидуальность же, как отличие, свойственное индивиду, способна максимально развиваться при максимальной активности в процессе его преобразовательной деятельности» [1, с. 39].

Анализируя процессы обучения в советской школе, М. А. Данилов высказывал следующую мысль: «важен учёт характерных черт личности ученика в целом, необходимы различные воздействия на учащихся, учёт их индивидуальных особенностей – создание определённых условий, способствующих умственному развитию учащихся» [3, с. 23].

Рассмотренные выше тенденции способствовали развитию новых подходов к построению содержания советского образования:

1) *Проблемное обучение* (М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин и др.) ориентировано на развитие мыслительных способностей школьника, формирование навыков продуктивного и творческого мышления. *Суть активизации учения школьника посредством проблемного обучения заключается в стимулировании его мышления путём создания проблемных ситуаций, в решении нестандартных задач, в формировании познавательного интереса и моделировании умственных процессов, адекватных творчеству.* Подлинная активизация учащихся характеризуется самостоятельным поиском не вообще, а поиском путей решения проблем [7, с. 19].

2) *Теория обучения младших школьников на повышенном уровне трудности* Л. В. Занкова. Специфика данной системы раскрывается автором через содержание совокупности дидактических принципов, составляющих ее ядро. Остановимся более подробно на принципе, наиболее важном для нашего исследования – *принципе работы над развитием всех учащихся*, как сильных, так и слабых, так как это имеет особую, гуманистическую направленность [5].

3) *Индивидуальное и дифференцированное обучение*. Большинство известных исследователей второй половины XX века характеризовали процесс индивидуализации как учёт особенностей не каждого учащегося, а группы учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств. Так, по мнению М. А. Данилова, «данный принцип по большей части работает не на цель личностного роста каждого учащегося, а с целью создания условий для активной организованной работы всех учащихся в коллективе» [3, с. 142]. Актуальность применения дифференцированного подхода в обучении, с точки зрения М. А. Данилова, была обусловлена двумя причинами: многонациональным составом Советского государства и *необходимостью учитывать личные интересы и склонности учащихся*. В первом случае, дифференциация содержания образования обеспечивалась за счёт включения в учебный план школы изучения национальной культуры (литература, язык, история и т.д.) и приобщения детей всех нерусских народов к культуре великого русского народа. Во втором случае для удовлетворения индивидуальных познавательных интересов учащихся организовывались факультативные занятия, на которые в учебном плане отводились специальные часы [Там же, с. 142-145].

4) *Комплексный подход*, разработанный Г. И. Щукиной, интересен тем, что представляет единство социального (способность отстаивать политические и моральные основы общества, готовность к самообразованию, формирование активной жизненной позиции), психологического (опора на возрастные возможности школьников, учёт индивидуальных особенностей, развитие самостоятельности, творчества) и педагогического (построение учебного процесса с учётом не только социального, но и психологического), т.е. речь идёт о единстве всех функций образования [16, с. 66].

Кроме того, по мнению советских исследователей, содержание образования, построение его с учётом комплексного подхода должно было характеризоваться следующими особенностями: *устранение концентрисма в расположении учебного материала, обновление, перераспределение тем внутри предметов, усиление научных основ, повышение теоретической оснащённости, повышение роли гуманитарного и естественно-математического образования, рациональное распределение изучаемого материала по ступеням обучения, установление межпредметных связей, сокращение количества обязательных занятий и расширение занятий по выбору учащихся* [3; 5; 7; 12; 16].

Таким образом, на основании многолетней работы, достижений психологии и педагогики предшествующих этапов советские учёные М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, А. А. Бударный, Н. М. Шахмаев, В. В. Краевский разработали учебное пособие «Дидактика средней школы» [2]. В своём многолетнем исследовании, учёные высказали предположение о необходимости пересмотра основ построения содержания образования. Особенно ценной для нас становится мысль о том, что в данной концепции знания постепенно стали приобретать иную функцию, второстепенную, «*функцию инструмента практической и познавательной деятельности*». Новые элементы содержания образования – *опыт творческой деятельности, нормы отношения друг к другу* – ориентировали на самостоятельное познание действительности, комбинирование известных и поиск новых способов решения, выработку собственных оценочно-эмоциональных суждений по отношению к происходящему [Там же, с. 47-52]. Для представления новых элементов содержания образования в учебные предметы планировалось вводить систему *познавательных задач*.

Исследователи писали, что типы таких задач могут быть указаны в программе, а тексты задач войти в содержание учебника. В методике же должны быть даны рекомендации учителю о том, когда и как включать эти задачи в учебный процесс, как обучить учащихся их решению [Там же, с. 69]. И. Я. Лернер подчёркивал, поисковая познавательная задача – задача, вызывающая у учащихся стремление к самостоятельным поискам ее решения путем анализа условий и мобилизации имеющихся у них знаний. В качестве содержания познавательной задачи выступает проблема, в основе которой заложено противоречие между известным и искомым. Роль познавательных задач заключается в применении знаний на практике, углублении знаний, овладении рациональными способами умственной деятельности в процессе интенсивного познания, индивидуализации процесса обучения [12, с. 16].

На основании проведённого анализа необходимо подчеркнуть следующее, период в отечественной истории, получивший название «оттепели», характеризовался ослаблением тоталитарной власти, появлением некоторой свободы слова, либерализацией общественной и политической жизни, и именно поэтому стал катализатором педагогических идей, которые успешно развиваются и применяются по настоящее время. Под влиянием политических, экономических, социокультурных факторов, в содержании образования, сформировались тенденции: к возрождению идей трудовой политехнической школы; к индивидуализации и гуманизации образования. В рамках обозначенных тенденций, с одной стороны, идеал всестороннего развития личности в государственных директивах по-прежнему рассматривался в контексте очередных формулировок коммунистических задач, сохраняя неизменным марксистское экономико-социологическое обоснование необходимости всестороннего развития личности в социалистическом обществе.

С другой стороны, партийные требования формирования «социально-активной личности» сыграли позитивную роль в разработке новых педагогических теорий, основывающихся на тесной взаимосвязи педагогики и психологии, обращении учёных к опыту дореволюционной педагогики, принципах гуманизации

образования. Впервые за долгие годы внимание ученых и практиков было обращено к личности обучающихся. Важно подчеркнуть, что до этого традиционная педагогика и психология признавала фактически лишь социальную сущность человека, из которой следовало, что целью образования выступает формирование социально значимых качеств, развитие человека как члена общества [15]. Находясь в поисках условий, способствующих повышению активности и самостоятельности учащихся, исследователи сфокусировались на внутреннем мире ребёнка, выявив взаимосвязь между интересами, склонностями, способностями, личностным опытом ребёнка и его успехами в обучении.

Таким образом, в подходах, рассмотренных в данной статье, содержатся идеи, ставшие, на наш взгляд, предпосылками построения личностно-ориентированного обучения, основанного на принципах:

1. обучение не ради знаний, а ради формирования личности, развития творческого потенциала;
2. изучение внутренних мотивов учения школьника, его интересов, способностей;
3. учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе учения;
4. повышение роли самостоятельных работ, познавательной активности в обучении;
5. индивидуализация, дифференциация обучения;
6. наполнение содержания обучения познавательными задачами.

Список источников

1. Аристова Л. П. Активность учения школьника. М.: Просвещение, 1968. 138 с.
2. Данилов М. А., Скаткин М. Н., Лернер И. Я., Бударный А. А., Шахмаев Н. М., Краевский В. В. 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. 301 с.
3. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М.: Учпедгиз, 1960. 299 с.
4. Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=9934#0> (дата обращения: 15.03.2017).
5. Занков Л. В. Избранные педагогические труды [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zankov.com/works/works-obr3.htm> (дата обращения: 12.02.2016).
6. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей). М.: Просвещение, 1968. 94 с.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. / составители: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
9. Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940-1980-е): коллективная монография / редакторы и составители: И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 720 с.
10. Писарев Д. И. Избранные педагогические высказывания. М.: Учпедгиз, 1938. 464 с.
11. Письмо комсомольцев и комсомолок, юношей и девушек Советского Союза в адрес ЦК КПСС и Совета министров СССР, принятое на торжественном пленуме ЦК ВЛКСМ 29 октября 1958 года // Российский государственный архив социально – политической истории. Ф. 17. Оп. 172. Д. 33. Л. 30 об.
12. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам: сборник статей / АПН СССР, НИИ общей педагогики; под ред. И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1972. 239 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 487 с.
14. Совещания, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам средней школы /под. ред. Ф. С. Корокина. М., 1899. Вып. 6.
15. Степашко Л. А. Философия и история образования. М.: Флинта, 1999. 272 с.
16. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

PREREQUISITES OF THE ORIGIN OF PERSONALITY ORIENTED TRAINING IN THE DOMESTIC PEDAGOGICS (THE 1950S-1970S OF THE XX CENTURY)

Kandul Anastasiya Aleksandrovna
Omsk State Pedagogical University
mamykina08.90@mail.ru

The article analyzes factors that contribute to changes in education. The author characterizes the tendencies that formed a new look at the construction of the content of general education in the 50-70s of the XX century. Particular attention is paid to the Russian researchers' approaches, which contain ideas that have become prerequisites for forming personality oriented training.

Key words and phrases: domestic education; content of training; knowledge; skills; habits; personal experience; personality oriented training.