

*Э.В. Уваева*

# Классно-урочная система

в педагогических теориях  
Я.А.Коменского, И.Ф.Гербарта,  
К.Д.Ушинского  
и отечественной дидактике  
с 1917 по 1990-е гг.



Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
"Бийский педагогический государственный университет  
имени В.М.Шукшина"

*Э.В. Уваева*

# Классно-урочная система в педагогических теориях Я.А.Коменского, И.Ф.Гербарта, К.Д.Ушинского и отечественной дидактике с 1917 по 1990-е гг.

*Учебное пособие*  
Изд. 2-е, испр.



Бийск  
БПГУ им. В.М. Шукшина  
2008

*Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
Бийского педагогического государственного университета  
имени В.М.Шукшина*

**Рецензенты:**

канд. пед. наук, доцент *Т.В. Падалко* (Филиал АКИПКРО);  
канд. пед. наук, доцент *Н.Р. Уметова* (БПГУ им. В.М. Шукшина)

**У 18 Уваева, Э.В.**

Класно-урочная система в педагогических теориях Я.А.Коменского, И.Ф. Гербарта, К.Д.Ушинского и отечественной дидактике с 1917 по 1990-е гг. [Текст]: учебное пособие / Э.В. Уваева / Изд. 2-е, испр.; Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. – Бийск: БПГУ им. В.М.Шукшина, 2008. – 77 с. – 100 экз. – ISBN 978-5-85127-479-4

ISBN 978-5-85127-479-4

□ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008.

## Введение

Современная отечественная система образования находится на сложной и ответственной стадии своего развития, обусловленной кардинальными переменами в социально-экономической и духовной жизни общества, что находит подтверждение в Законе РФ «Об образовании» (1992г.) с его ориентацией на деполитизацию школы, гуманизацию и гуманитаризацию учебного процесса в ней, утверждением плюрализма учебных заведений, их свободы в выборе учебных планов, педагогических технологий, демократизацией управления образовательными учреждениями на разных уровнях.

Примечательным явлением в российском образовании последних десятилетий явилось интенсивное развитие общественно-педагогического движения, предложившего ряд нестандартных решений в создании новых типов школ, новых подходов к содержанию образования, новых технологий обучения.

В различные периоды истории отечественной школы задачи её реформирования и модернизации оставались на уровне приоритетных государственных задач, среди которых важное место отводилось совершенствованию классно-урочной системы обучения.

Многие годы ушедшего от нас столетия в системе общего среднего образования урок был объектом пристального внимания педагогов-теоретиков и учителей-практиков, а также органов управления образованием и администрации школ.

Выступая в качестве основной и всеобъемлющей единицы педагогического процесса, урок реализуется в классно-урочной системе обучения и воспитания, вплетаясь и пронизывая канву общего образования, любой аспект которого так или иначе нацелен на организацию и проведение данной формы.

Будучи основополагающим элементом, ядром образовательной системы, урок рассматривается как главенствующая форма современной педагогической культуры, в которой осуществляется педагогический процесс. Миллионы россиян получили и получают общее образование именно на уроке, в классно-урочной системе обучения.

В современной отечественной школе урок планомерно реализует образовательную, воспитывающую и развивающую цели обучения. В рамках классно-урочной системы занятий учащиеся усваивают основные элементы содержания образования, овладевая знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Именно на уроке осуществляется постепенный перевод

школьников на всё более высокий уровень усвоения материала с учетом специфики циклов и типов учебных предметов.

Как организационная форма учебно-познавательной деятельности обучаемых по своим концептуальным основаниям урок был наиболее разработан в 60-80-е годы XX столетия. В этот период вследствие унифицированности общего образования особое внимание уделялось классно-урочной системе обучения, через которую ведущие ученые-педагоги и психологи страны реализовывали разработанные ими основы теории учебной деятельности, формирования познавательного интереса, идеи проблемного обучения, концепции коллективной умственной деятельности, теорию формирования научных понятий.

Безусловно, многочисленные попытки совершенствования урока учителями-практиками и учеными-теоретиками ушедшего века значительно расширили объем понятия «урок» как главной формы организации учебного процесса и его понимание в контексте отечественной дидактики.

Вместе с тем, теория и практика сегодняшней российской школы показывают, что в условиях безудержного поиска педагогических новшеств внимание ее к уроку постепенно ослабевает, усугубляя серьезное противоречие между главенствующим, основополагающим положением данной формы организации обучения в системе образования и равнодушием к ней.

Несомненно, дальнейшее развитие классно-урочной системы может быть более эффективным, если полнее будет учитываться педагогический опыт прошлого, накопленный теорией и практикой организационных форм обучения.

При всем различии индивидуального стиля и почерка учителей в каждую историческую эпоху урок имеет свой облик, свои особенности, недостатки.

Классно-урочная система как форма организации учебного процесса находилась в центре внимания выдающихся классиков педагогической мысли, достойное место среди которых принадлежит Я.А.Коменскому, И.Ф.Гербарту, К.Д.Ушинскому. Каждый из педагогов-теоретиков находил оригинальное решение данной проблемы, значительно обогащая ее своими разработками. С момента теоретического обоснования и популяризации урока великим чешским педагогом Я.А.Коменским осуществлялось и по сегодняшний день продолжается осмысление этой категории дидактики.

Достижения, накопленные мировой и отечественной теорией и практикой организационных форм обучения не могут быть преданы забвению при выработке современной стратегии российского образования

и обоснования ее дальнейших перспектив. В этой связи внимательное изучение процессов, происходивших в развитии классно-урочной системы, может способствовать лучшему пониманию тех задач, которые сегодня должна решать современная школа.

Предлагаемое издание может оказать содействие в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя. Материалы в книге условно распределены по двум частям. В первой – рассматриваются истоки классно-урочной системы в трудах Я.А.Коменского и дальнейшее ее развитие И.Ф.Герbartом и К.Д.Ушинским. Во второй – освещается развитие данной формы организации учебного процесса в теории и практике отечественной школы в период с 1917 по 1990-е годы, именно в этот период была сформирована прочная концептуальная база урока.

Кроме того, имеются введение, заключение, прилагается список используемой литературы.

# 1. Разработка классно-урочной системы обучения в зарубежной и русской образовательной теории и практике (XVII, XIX вв.)

## 1.1. Урок как форма организации обучения в дидактике Я.А.Коменского

На рубеже XV-XVI вв. в Европе вполне определилась перспектива буржуазного развития, вызванная бурным ростом религии и торговли. Развитие производства и начало разложения феодализма вызвали расцвет науки, литературы, искусства, актуализировав новые потребности в образовании, в значительном расширении сферы его деятельности, в реформировании его содержания, методов и форм организации.

XVI столетие подвело к осознанию непригодности индивидуального обучения для решения тех задач, которые выдвигала перед школой сама жизнь. В рамках этой эпохи и возникла концепция коллективного обучения, основы которого были разработаны страсбургским педагогом Иоганнесом Штурмом (1507-1587), а теоретическое обоснование и популяризация – Я.А.Коменским.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670) принадлежит к числу тех немногих личностей, которые являются не просто учеными, но создателями и основоположниками целых отраслей знаний.



*Ян Амос Коменский*

28.03.1592 – 15.10.1670

Родился в 1592г. в местечке Нивница в Южной Моравии – Чехия.

1611-1614 – обучение в немецких университетах Гернборга и Гейдельберга.

1614-1620 – священническая и учительская деятельность в Писерове и Фульнеке.

1621-1628 – пора скитаний, жизнь вне закона.

1628-1641 – первое пребывание в Лешно – Польша.

1641-1648 – путешествие в Англию и работа для Швеции по реформированию школы и написанию учебников.

1648-1650 – возвращение в Лешно – Польша.

1650-1654 – пасторская и педагогическая деятельность в Венгрии.

1654-1658 – третье пребывание в Лешно.

1656-1670 – научно-педагогическая деятельность в Нидерландах.

15.10.1670 – Я.А.Коменский скончался в Амстердаме.

### *Основные работы*

1. Материнская школа (1628).
2. Открытая дверь языков (1631).
3. Великая дидактика (1632).
4. Мир чувственных вещей в картинках (1658).
5. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих (1644-1670).

Сотрясаемая социальными катаклизмами эпоха Коменского – период становления европейской науки – знала таких людей – Галилей, Декарт, Ньютон.

Эпоха Коменского пережила Английскую буржуазную революцию и испытала на себе трагедию и ужас Тридцатилетней войны (1618-1648). В недрах этой противоречивой эпохи педагогика выделилась в самостоятельную отрасль человеческого знания, а творчество ее создателя – Я.А.Коменского, намного опередившего свое время, было преисполнено духом высочайшего гуманизма.

Деятельность великого педагога пришлась на один из самых драматических периодов в истории его родины – Чехии, ставшей эпицентром одной из самых длительных и кровавых войн, каких еще не знала Европа, – Тридцатилетней, сделавшей его пожизненным скитальцем, оставившей без крова, сгубившей всю его семью, уничтожившей его рукописи, но не ожесточившей его истекающей скорбью души.

Через шесть лет после начала той страшной войны, находясь в изгнании в польском городе Лешно, великий славянский педагог напишет одно из самых своих удивительных произведений – «Лабиринт света и рай сердца» (1624), где покажет устрашающую картину бесчеловечности современного ему мира, пораженного стяжательством, ложью, хитростью, лицемерием, несущего в себе смерть. И в этом мире, как в лабиринте, блуждает и гибнет человеческая душа. Однако преисполненный духом высокого оптимизма и веры педагог-гуманист страстно выражает надежду в победу разума, культуры, просвещенности сердца над злом, пороком и войной («рай сердца»).

Спасти человеческую душу, по мысли ученого, можно при одном условии – овладении человеком всеобщей мудростью – Пансофией. Мир спасется Мудростью – Софией и возвратится к идеалам Гармонии, Истины, Справедливости и Красоты. Взоры Коменского обращаются отныне и навсегда к школе. Но может ли современное ему образование распространить Пансофию и спасти мир?

Для распространения и торжества всемудрия нужен легкий, простой и надежный метод, способный гарантировать успех в обучении. Нужно было создать теорию «универсального искусства всех учить всему, кратко, приятно, основательно и с гарантией успеха». И Коменский создал ее, проверив на практике, добившись огромных успехов.

Я.А.Коменский стал знаменит еще при жизни, по его книгам учились во многих странах мира, включая Россию. «Приди и освободи нас от варварства», – просили его повсюду: из Англии, Франции, Дании, Швеции, Голландии и других стран. Получив разрешение объездить мир



от своей общины, рассеянной по всему миру, он помогал создавать школы ради просвещения всех людей, ради «всеобщего примирения», которое невозможно без знаний и ума.

Великий реформатор школы и основоположник педагогики Нового времени, он обосновывает ее на гуманистических принципах – идее природного равенства людей и наличия у них дарований – врожденных сил души, делающих людей людьми. По Коменскому, «истинные люди, то есть человеческие по своим нравам», – люди образованные. Великий славянский педагог всем своим творчеством и жизнью своей доказывал, что именно образование делает человека человеком, утверждая, что «нужно такое образование, которое делало бы нас всегда правильно разуметь, желать, делать, высказывать, только тогда, достигнув умом, душой, рукой и языком должного совершенства, мы будем справедливо называться людьми» [6, 13].

Суть педагогической организации развития человека, обладающего врожденным стремлением к деятельности и знанию, великий педагог-гуманист видел в поиске таких методов, форм и средств, которые позволили бы стимулировать познавательную активность ученика, обеспечивали саморазвитие его личности. В работе «Новейший метод языков» пояснялось выдвинутое Коменским требование обучать хорошо, быстро, приятно и основательно, что, по его утверждению, состояло в том, чтобы учитель избегал неоправданных потерь учебного времени, организуя познавательную деятельность учащихся, чтобы учебный труд самих учеников был трудом непрерывным и побуждал их к овладению все новых знаний. Всё в обучении «должно быть единым, истинным, добрым, радостным, полезным». Весь свой метод Коменский направил к тому, чтобы школьную подневольность превратить в увлекательный труд, привлечь удобством своего метода пытливые умы, добиваться единства мышления, словесного выражения и действий учащихся. Учитель должен «воспламенять» у своих учеников любовь к познанию, людям, жизни, творчеству, книгам, научить разумно ими пользоваться, «ибо учёным тебя сделают не книги, а работа над ними» [см.: 5, 528].

Я.А.Коменский первым обосновал классно-урочную форму организации обучения. При этом он в известной мере учёл опыт передовых для того времени братских школ Западной Украины и Белоруссии. Благоприятным в данном случае обстоятельством было то, что Коменский долгие годы жил и трудился в небольшом польском городке Лешно, неподалеку от тех территорий, на которых действовали братские школы. Обоснование классно-урочной системы, произведшей кардинальные изменения в организации учебной работы на принципах природосообразности, как свидетельствуют исследователи творчества

великого педагога-гуманиста, в какой-то степени можно сравнить с открытием книгопечатания в том плане, что подобно ему, сделавшему книгу доступной массе читателей, классно-урочная система расширила возможности охвата детей школьным обучением и придала образованию всеобщий характер. Утверждая, что «весь мир – школа», Я.А.Коменский реализовал это требование в организации школьной жизни, частью которой стала урочная форма обучения, заменившая обучение индивидуальное.

Называя школу мастерской человечности, он требует создания в ней классов, чтобы каждый курс занимался отдельно и никогда не отвлекался от занятий посторонним шумом. Весьма полезно, констатирует Коменский, «если курс каждого класса будет расписан на стенах, дверях, окнах, колоннах учебной комнаты (в форме ли изречений или кратких предложений, или в картинках и эмблемах) для того, чтобы постоянно действовать на чувство, воображение и память» [7, 135].

С 1650 по 1654гг. он работал в Венгрии, где внедрил прежде не существовавшую до того времени организацию школы: последовательность классов, каждый со своим помещением, со своим учителем и своими учебниками, учебные занятия с переменами для игр, выходные дни, каникулы, внутришкольное управление.

Великий славянский педагог установил понятие школьного года, учебных четвертей, опираясь на сформулированный им принцип природосообразности: «Образование человека нужно начинать в весну жизни, то есть в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность – лето, возмужалый возраст – осень и старость – зиму. Утренние часы для занятий наиболее удобны (так как опять утро соответствует весне, полдень – лету, вечер – осени, а ночь – зиме) [3, 329]. Осень же, по мысли Коменского, должна быть итогом того, что пройдено за период обучения, о чем он свидетельствует в «Законах хорошо организованной школы», утверждая, что «ежегодно каждый класс начинает и кончает свои занятия осенью. Вне этого времени никто не принимается в школу, чтобы не вносить беспорядка в работу, исключая разве тех случаев, когда кто-нибудь является вскоре после начала учения, и можно ожидать, что он благодаря частым занятиям нагонит других» [7,136].

По утверждению Я.А.Коменского, коллективную работу учитель может строить, руководя несколькими сотнями учеников. Считая такую работу наиболее целесообразной для обучающего и учащихся, он полагал, что большее количество учеников будет воодушевлять учителя, заставит сделать их оживлёнными и радостными и принесет обоюдную пользу, ибо в школьном возрасте дети взаимно помогают друг другу, побуждая к соревновательной деятельности.

Как должна строиться работа по организации коллективного обучения учащихся? Одного преподавателя для самого многочисленного состава учеников, полагал великий славянский педагог, будет достаточно, если учитель:

1. *«Разделил всех на определенные разряды, например, на десятки, и во главе каждого десятка поставил наблюдающих, а над ними, в свою очередь, – других и так далее до самого старшего.*
2. *Никогда вне школы, ни в самой школе не будет обучать какого-нибудь ученика или часть учеников отдельно от других, а будет обучать только всех вместе и сразу. Следовательно, ни к кому не будет подходить порознь, не будет позволять кому-нибудь подходить к себе в одиночку, но, стоя на кафедре (откуда все его могут видеть и слышать), он, подобно солнцу, будет распространять свои лучи на всех. А все, устремив к нему глаза, слух и внимание, должны воспринимать всё, что он будет рассказывать или показывать рукой на картине» [3, 369].*

Я.А.Коменский, обосновывая методику урока, считает, что урок может быть эффективен при условии, если учитель будет всегда стараться сообщать что-нибудь, что доставляло бы удовольствие и пользу ученику.

Утверждение Коменского, что один преподаватель может обучать сразу несколько сотен учащихся, выдвигало требование иметь в помощь педагогу декурионов – лучших по успехам и поведению учащихся, которые будут стоять во главе каждых десяти учеников класса. Это освобождало обучающего от обязанностей следить за опрятностью учащихся, правильной записью заданий, основательностью запоминаний на уроке. Сам же учитель в качестве старшего наблюдателя будет не только обращать внимание то на того, то на другого для проверки добросовестности преимущественно тех, кому он не доверяет, но также и заинтересовать учеников, рекомендуя им предлагаемый материал или одобряя их посредством вопросов о том, что было пройдено, чтобы подвести к настоящему материалу, или, «чтобы, осознав своё невежество, ученики были охвачены большим интересом к восприятию разъяснения предмета» [см.: там же].

Проблема интереса в обучении на уроке ставится Коменским достаточно остро. Он советует учителю, как можно поддерживать внимание учащихся на уроке, организуя их совместную деятельность, считая, что именно коллективная деятельность даёт возможность учащимся работать более внимательно, ориентируясь на ответы лучших. При этом он отмечал, сколь важно поощрение хорошей работы на уроке, позволяющее каждому достичь успеха, требуя похвалы перед всеми учениками ответившего первым или лучше всех. Это, по его

справедливому утверждению, вызывает пример, достойный подражания, для остальных.

Я.А.Коменский прекрасно осознавал, что педагогическое воздействие на личность ученика должно предусматривать, с одной стороны, возможность для него заниматься тем, что ему интересно, к чему он стремится, а с другой – обязательное образовательное ядро, выражающее мудрость общественного опыта и определяемое учителем. Но всегда, а это главное требование педагога, занятия должны развивать человека разносторонне: *«Я требую, чтобы у учеников всегда и везде совершенствовались»:*

- 1) чувства – для счастливого наблюдения вещей;
- 2) ум – для всё более и более глубокого проникновения в вещи;
- 3) память – для всё лучшего и лучшего усвоения;
- 4) язык – для того, чтобы понятное уметь высказывать всё лучше и лучше;
- 5) руки – чтобы со дня на день искуснее выделять то, что нужно;
- 6) дух – чтобы лучше и лучше предпринимать и производить всё то, что достойно уважения;
- 7) сердце – чтобы пламенно любить и призывать всё святое» [6, 61].

Положив начало классно-урочной системе учебных занятий, Я.А.Коменский даёт указания, как распределить время, планировать и вести урок: « ... если в каждый час должен быть окончен известный урок, то последний должен быть распределён таким образом, чтобы в течение 1/16 часа предмет был показан и рассмотрен, в течение 3/16 часа предмет был объяснен и воспринят в том виде, как обыкновенно он возникает, и чтобы остаток часа (3/4 часа) был отведён на подражание или упражнения и исправление ошибок, без которых при обучении дело никогда не обходится» [7, 138].

Великий славянский педагог утверждает, что каждый урок должен иметь свою тему и свою задачу, даёт рекомендации учителям, как сделать привлекательным для учащихся обучение на уроке. К этим рекомендациям он относит следующее:

- приветливость и ласковость учителей;
- использование похвалы и прочих поощрений;
- приглашение учеников домой к учителю;
- использование наглядности в обучении – "картинок, изображающих то, что в своё время придётся изучать, оптических и геометрических инструментов, глобусов и других подобных вещей";
- связь учителей с родителями;
- любовь педагогов к ученикам [см.: 4, 342].

Важное место Я.А.Коменский отводит методам обучения, отдавая приоритет наглядному методу: *"Вечным законам метода да будет учить и учиться всему через примеры, наставления и применение на деле, или подражание. Пример есть уже существующий предмет, который мы уже показываем. Наставление есть речь о предмете, разъясняющая, как он возник или возникает. Применение или подражание есть попытка сделать подобные же вещи"* [7, 138].

Учитель должен внимательно следить, чтобы учащиеся принимали активное участие в занятиях, и поддерживать дисциплину во время урока. Указывая на большое значение дисциплины, Я.А.Коменский ссылался на чешскую пословицу: "Школа без дисциплины, что мельница без воды". Выступая против отупляющей палочной дисциплины средневековой школы, он рекомендовал гуманный подход к детям и требовал, чтобы учитель поддерживал среди учащихся должный порядок преимущественно "хорошими примерами, ласковыми словами и всегда искренним и откровенным благорасположением". Он решительно стоял за то, что "розги и палки – это орудия рабства, совершенно не подходящие для людей свободных, совсем не должны иметь места в школах, должны быть изгнаны из них" [4, 438]. Дисциплина, её поддержание на уроке, по мысли великого учёного, должны происходить строго и убедительно, но не шумливо или яростно, чтобы возбуждать страх и уважение, а не смех или ненависть.

В небольшом сочинении "Законы хорошо организованной школы" Я.А.Коменский пишет о школе как о хорошо организованной, функционирующей системе, где все компоненты соподчинены:

I. Организованным является то, начало и конец чего настолько связаны со всеми промежуточными членами, что всё взаимно и в целом содействует общей цели.

II. Так как в школе сталкиваются:

1. Работа, подлежащая исполнению.
2. Действующие лица.
3. Узы, связывающие и то и другое, т.е. дисциплина, то работа лица и дисциплина должны быть приведены в совершенный порядок.

III. Работа заключается частью в главнейшей цели, ради которой существуют школы; частью – в средствах, предназначенных для достижения цели: место, время, образцы того, что нужно делать, книги; частью – способе действия, или методе" [7, 132].

Здесь же педагог даёт ряд указаний, сформулированных в виде кратких правил, касающихся правильной организации школьного режима, управления школой, обязанностей учителей, поведения учащихся.

Традиционно классно-урочная система, разработанная великим славянским педагогом, рассматривалась в учебной литературе и научных публикациях советского периода как форма организации обучения, где преобладающим методом являлся объяснительно-иллюстративный, а между тем именно Коменскому принадлежит идея развития природных дарований людей непосредственно в процессе образования, где, несомненно, присутствует интерес, где должны учителем создаваться условия для развития у детей "ума, души, руки и языка", где "урок" предполагает сочетание разного рода занятий, на которых акцент активности смещается то на учителя, то на ученика. Сказанное выше свидетельствует, что не всегда учитель – активный субъект образовательного процесса, но всегда он – организатор разнообразной деятельности детей, включающей развитие заложенных в ребёнке потенциалов.

Как справедливо отмечает Л.А.Степашко, "термин "класс" потребовался теоретику для того, чтобы расположить образовательный материал по годам обучения и таким образом организовать совместную работу учеников, рационализировать их труд и труд учителя" [57, 59].

Классно-урочная система стала блестящей педагогической новацией Я.А.Коменского, свидетельством его гениальности, замена ею индивидуального образования произвела переворот в организации учебной работы в школе.

Впервые в мировой образовательной практике было выдвинуто требование организации коллективной работы со всем классом; даны рекомендации по методике ведения урока; поддержания в рамках данной формы организации обучения интереса учащихся, установления дисциплины и порядка; разработаны указания по проверке знаний учеников.

Многие идеи великого педагога по вопросам организации обучения до сих пор в основных чертах применяются в школах различных стран. И сегодня, когда под сомнение ставится вопрос о правомерности существования классно-урочной системы в отечественной образовательной теории и практике, обращение к великому наследию педагога-гуманиста на новом историческом витке развития школы может быть своевременным и полезным.

## 1.2. Развитие теории урока в дидактическом учении И.Ф.Гербарта

Значительный вклад в развитие теории классно-урочной системы внёс Иоганн Фридрих Герbart (1776-1841), прошедший путь университетского учёного.

Педагогическое наследие великого немецкого педагога, философа, психолога в советский период оценивалось в историко-педагогической литературе неоднозначно.

С одной стороны, признавался его вклад в развитие научной педагогики, с другой – в соответствии с господствующей многие десятилетия марксистско-ленинской идеологией подчёркивались "буржуазно-классовый характер, "реакционность, авторитарность" его системы [46], [35].

Следует отметить, что и сегодня педагогическая концепция И.Ф.Гербарта отечественными исследователями трактуется весьма противоречиво.

Отдельные из них называют её "классическим примером авторитарной педагогики, где учитель предстаёт в качестве субъекта, а учение – объекта воспитания и обучения, где особенно тщательно разработаны средства управления ребёнком (угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание и т.д.), где в основе наказания лежит не физическая боль, а страх перед ней (устранение), где урок жестко регламентирован и особое значение придаётся воспитывающему обучению" [35, 88].

По оценкам других, антрополого-педагогическая концепция Гербарта способствовала "развитию гуманистической традиции в условиях, когда



**Иоганн Фридрих Герbart**

4.05.1776 – 14.08.1841

Родился 4.05.1776г. в г.Ольденбурге – Германия.

1794-1797 – обучение в Йенском университете.

1797-1800 – работа домашним учителем-воспитателем в г.Берне – Швейцария.

1800-1801 – завершение университетского образования в Геттингенском университете и защита докторской диссертации по философии.

1802-1808 – научно-преподавательская деятельность в Геттингенском университете.

1808-1833 – научно-преподавательская деятельность в Кёнигсбергском университете.

1833-1841 – возвращение в Геттингенберг, профессорская деятельность в Геттингенском университете.

14.08.1841 – кончина И.Ф.Гербарта в г.Геттингенберге.

### *Основные работы*

1. Главные пункты метафизики (1806)
2. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания (1806)
3. Учебник психологии (1816)
4. Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике (Т.1-2, 1824-1825).
5. Очерк лекций по педагогике (1835).

средняя школа своим интеллектуализмом, академизмом, формализмом знаний "отчуждала" ученика от образования и учения" [57, 85].

Педагогическая теория И.Ф.Гербарта осуществлялась в сложных и противоречивых условиях. Его жизнь и деятельность как педагога складывались в Германии, пережившей в конце XVIII столетия и экономический спад, и феодальную раздробленность, и период культурного и духовного подъёма в начале XIX века, вызванного глубокими структурными изменениями в экономике этого государства.

Национально-исторические особенности Германии на рубеже XVIII-XIX веков определяли своеобразие немецкой культуры в этот период, и в первую очередь литературы и философии. Порождённая, в конечном счёте, великими изменениями в политической, экономической структуре общества, классическая немецкая философия (Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель, Фейербах) и немецкая литература (Гёте, Шиллер, братья Шлегель, Л.Тик и др.) были идеологически подготовлены европейским Просвещением, в контексте которого немецкое, сложившееся в более поздний период, отличалось рядом особенностей, и прежде всего его обращённостью к национальной истории, народной культуре (поэзии и сказке), человеку как существу общественному, диктующему свои законы всему сущему.

Проблема формирования и воспитания человека в немецком Просвещении базируется на гуманистической установке, проникнутой глубокой верой в то, что интересы отдельной личности могут гармонически сочетаться с интересами разумно организованного общества, верой в прогресс, в разум, идущий из глубины веков идеал всестороннего развития человека.

В европейской образовательной практике в конце XVIII века происходит становление национальных школьных систем, чему в немалой степени содействует близившаяся к закату эпоха Просвещения. Подобная тенденция характерна и для Германии, где, под влиянием происходивших в стране изменений, значительно развивается начальная, а также средняя школа, преимущественно гимназия, классическая, испытывавшая на себе влияние идей И.Ф.Гербарта.

Первое знакомство с философией Гербарта получил, будучи учеником латинской школы. Свою выпускную речь, произнесённую им на латыни, он посвятил сравнительному анализу мыслей Цицерона и Канта "О высшем благе и основном принципе практической философии", обнаружив прекрасную подготовленность. Став в 1794г. студентом престижного в Германии Йенского университета, центра научной и философской мысли, он не оставляет своего увлечения философией. Кант,



а затем Фихте и Шеллинг оказали огромное воздействие на становление будущего педагога, философа, психолога.

По окончании университета в 1797г. он поступает домашним учителем в семью одного швейцарского аристократа, где занимается в течение трёх лет воспитанием сыновей последнего. Занятия с тремя мальчиками оказали значительное влияние на формирование и развитие интереса Гербарта к педагогике и психологии.

Находясь в Швейцарии, И.Ф.Гербарт познакомился с И.Г.Песталоцци, увлечение трудами которого, а затем и дальнейшая их популяризация в Германии, привели к идее психологизации преподавания и воспитания.

Свою академическую деятельность в качестве приват-доцента Геттингенского университета он начал в 1803г., а с 1805 стал профессором этого университета.

Начиная с 1806г. появляется ряд его крупных педагогических, психологических и философских работ, обеспечивших широкую известность в научных кругах Германии: "Общая педагогика, выведенная из целей воспитания" (1806г.), "Главные пункты метафизики" (1808г.), "Общая практическая философия" (1808г.).

После опубликования этих трудов Гербарт занял кафедру философии и педагогики в Кёнигсберге, которую раньше занимал И.Кант. Профессором Кёнигсбергского университета Гербарт оставался до 1833г. Он создал при университете педагогический семинарий и опытную школу (гимназию) с интернатом, постоянно участвуя в практической подготовке будущих учителей. Главное внимание в этот период сосредоточивается на вопросах психологии. В 1816г. он выпускает "Учебник психологии", а затем – солидный труд – "Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике" (1824-1825 гг.).

В 1833г. он снова возвратился в Геттинген, где издал ряд работ по философии, педагогике, этике и психологии. Здесь же вышла его фундаментальная работа – "Очерк лекций по педагогике" (1835г.), излагающая в более ясной, отчетливой форме основы его "Общей педагогики".

Будучи одновременно философом и психологом, он предпринял попытку обосновать педагогику с помощью данных этих двух наук: из философии он выводил цели воспитания, а с помощью психологии обосновывал пути достижения этих целей.

Гербарт попытался разработать педагогику как теоретическую дисциплину, более содержательно, чем это было сделано до него, рассмотрел значение теоретических знаний для практической работы педагога, считая, что нигде так не нужны широкие философские знания,

как в педагогике, которую следует рассматривать и как науку, и как искусство.

Педагогика как наука, утверждает И.Г.Гербарт, требует вывода теорем из своих основ, а искусство – постоянного действия, но только соответствующего этим теоремам. Теория, по мысли учёного, "простирается в такие дали, в которых работа отдельного лица затрагивает лишь бесконечно малую часть. Она опять-таки в силу своей неопределённости, проистекающей непосредственно из всеобщности, проходит мимо всех деталей, всех индивидуальных условий, в которых каждый раз будет находиться практический работник ... . Поэтому для практики одновременно даётся и слишком много, и слишком мало [ см.: 1, 97-98].

Преодолеть такое противоречие между теорией и практическими действиями педагога возможно, считает Гербарт, если "вклинить промежуточное звено – расчёт педагога, его такт, быстрота оценки и решения "именно потому, что для такой обдуманности, для такого совершенного применения научных положений требовалось бы сверхчеловеческое существо, у человека складывается определённый образ действий, зависящий сперва от его чувства и гораздо более отдалённо от его убеждений" [1, 99]. Способность педагога к действию Гербарт назвал тактом, которая, по его убеждению, может развиваться как в практической деятельности, так и в ходе теоретической подготовки: "Лишь на работе научаются искусству и достигают такта, навыков, умений, ловкости и мастерства; но даже и на работе научается искусству тот, кто предварительно в мыслях изучил науку, усвоил её себе, определился благодаря ей и предопределил себя для грядущих впечатлений, ожидаемых со стороны опыта [там же, 100].

"Первые лекции по педагогике" и "Общая педагогика, выведенная из цели воспитания" – попытка И.Ф.Гербарта создать научную педагогику, философски и психологически аргументированную, что даёт основание западным учёным называть его основателем педагогической науки.

Отдельные теоретические положения педагога-теоретика стимулировали разработку сложных научных проблем. Он первый попытался выделить ступени (стадии) обучения; обстоятельно проанализировал соотношение между психологией и педагогикой.

Вопрос о школьной системе Гербарт решал в соответствии со своими социальными взглядами. Из всех распространённых в Германии типов школ – начальной, реальной, гимназии – он отдавал предпочтение последней, являясь горячим сторонником классического образования. В реальной школе, по утверждению педагога, должны учиться те, кто будет заниматься торговлей, ремеслом, промышленностью, а также другими

видами практической деятельности. Гимназия открывала доступ к университетскому образованию, а для тех, кто предназначался для умственных занятий, руководства и управления, Герbart рекомендовал классическую гимназию.

Центральное место в педагогической системе выдающегося немецкого педагога занимает теория обучения. Герbartианская дидактика охватывает проблематику обучения в узком смысле слова, а также вопросы воспитания: "Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишённая средств", – утверждал теоретик [2, 184-185].

Герbartу принадлежит обстоятельная разработка идеи воспитывающего обучения, основную задачу которого он видел в развитии многостороннего интереса, определяемого им как интеллектуальная самодеятельность, вызванная обучением и приводящая к формированию у детей "собственных свободных душевных состояний".

Считая интерес важнейшим условием и средством успешного обучения, отвечая на вопрос, как возбудить и поддержать в учениках интерес к учебному материалу, он указывал: "То, что изучается с удовольствием, изучается скоро и основательно усваивается" [2, 185]. Герbart считал необходимым так вести преподавание, чтобы навстречу новым впечатлениям, сообщаемым учителем, в душе ученика поднимались вереницей уже имеющиеся у него представления.

Согласно утверждению педагога, весь духовный мир человека можно свести к определённым представлениям, которые можно дать обо всём – предметах, явлениях окружающего мира, качествах характера человека. Даже симпатия и антисимпатия – результат соответствующих представлений. А раз так, всему можно научить, обо всём дать представления, через которые могут восприниматься все идеи. Когда представления согласованы, рождается чувство приятного, в то же время их противоречивость, разнонаправленность вызывает противоположное – чувство неприятного. Подобным образом возникают явления воли или стремления, желания и пр., а также понятия и суждения, то есть явления, входящие в сферу умственной жизни. Герbart создаёт целостную концепцию, основанную на представлениях, а также на их непрерывном движении. Усвоение новых представлений на основе имеющегося у учащихся предшествующего опыта он назвал *апшерцепцией*, придавая ей большое значение в процессе обучения, тесно связывая с ней интерес и внимание детей.

Представления, возникающие у человека, со временем оказываются как бы под "порогом сознания", где образуется так называемая апшерцепирующая масса. Там представления, уже имеющиеся, благодаря

апперцепции объединяются в компактное целое с теми, которые возникли раньше. Чтобы "извлечь" их из-под порога сознания, необходимы ассоциации. Иными словами, желая вызвать у ребёнка определённые чувственные, волевые или интеллектуальные переживания, следует воздействовать на его воображение, обогащая его апперцепционную массу. Отсюда признание Гербартом за обучением функции основного средства формирования характера (воспитывающее обучение). Ряд понятий ("порог сознания", "многосторонность интересов", "апперцепционная масса", "воспитывающее обучение"), введённых педагогом-теоретиком, вошли впоследствии в психологию и педагогику. Благодаря разработке этих вопросов, дидакты стали уделять больше внимания связи нового материала с прошлым опытом учащихся.

Многостороннее образование, утверждал Герbart, должно быть цельным и единым, но только не поверхностным и легкомысленным отношением к делу, постоянно подчёркивая мысль, что обучение должно предоставить в сознании учащегося картины мира как единое целое. Педагог-теоретик предпринял попытку привести обучение в соответствие с законами психической деятельности ребёнка, которую он понимал как механизм деятельности апперцептивного процесса, разделив обучение на преподавание и учение. И сделал это так классически, что гербартианский урок получил распространение среди педагогов всех стран в XIX-XX вв., и до сих пор ещё не исчерпал себя.

Эффективность обучения зависит, по утверждению Гербарта, не только от развития у учащихся многосторонних интересов, но и от правильного распределения содержания, которым необходимо овладеть. Овладение этим содержанием идёт успешнее тогда, когда учащиеся последовательно переходят от этапа углубленного изучения, на котором данное представление выделяется ясно и чётко среди других, к этапу понимания, благодаря которому становится возможным образование определённой целостности из уже углубленных представлений.

Герbart искал и нашёл некую "естественную последовательность" учебного процесса в виде формальных ступеней. Были определены четыре таких ступени: две – по углублению обучения, две – по его осмыслению. Под углублением подразумевается выход на новые знания, под осмыслением – соединение этих знаний с уже имеющимися. На первых двух ступенях особенно важны такие методы обучения, как наглядность и беседа, на двух других – самостоятельная работа ученика и слово учителя. В свою очередь, эти два момента могут осуществляться либо в статике (состоянии покоя души), либо в динамике (состоянии её движения).

В книге второй "Общей педагогики, выведенной из цели воспитания", Герbart писал: "Дух находится в постоянном движении. Порой движение

очень быстро, порой едва заметно. Некоторое время в целых группах одновременно присутствующих представлений изменяется, пожалуй, весьма немногое; остальное сохраняется, и в том отношении сохранённого дух спокоен ...

... объект сосредоточенности должен изменяться; она должна переходить от одного к другому и в осознание снова в новую сосредоточенность. Но каждая сосредоточенность сама по себе спокойна" [2, 182-183].

Таким образом, схема уровней усвоения охватывает:

- изучение статическое;
- изучение динамическое;
- понимание статическое;
- понимание динамическое [см.: 37, 47].

Каждой ступени усвоения, по Гербарту, соответствует четыре ступени обучения (этапы урока):

- ясность;**
- ассоциация;**
- система;**
- метод** (или иначе: внимание, ожидание, искание и действие).

Первая ступень – **ясность** – это углубление в состояние покоя представлений, "спокойная сосредоточенность, – писал педагог, – если только глубока и чиста, ясно видит единичное. Ясной она является тогда, когда всё ограничивающее, примешанное к представлению, остаётся далёким, или, тщательно выделенное стараниями воспитания, представляется в отдельности для особого момента сосредоточенности" [2, 183]. Изучаемое выделяется из всего, с чем оно связано; и углубленно рассматривается. В психологическом отношении здесь необходимо мобилизовать внимание учащихся. В дидактическом – изложение учителем нового материала, применение наглядности.

Вторая ступень – **ассоциация** – это углубление в состоянии движения. Герbart утверждает, что "прогресс отдельного момента сосредоточенности по отношению к другим ассоциирует представление. Среди множества ассоциаций парит фантазия; она пробует всякое смещение и не пренебрегает ничем, кроме безвкусного. Но вся масса является безвкусной, как только всё может сливаться в одно, как это бывает, если только ясные противоположности отдельных вопросов не предохраняют от этого" [там же]. Новый материал вступает в связь с уже имеющимися у учащихся представлениями, ранее полученными на уроках, из жизни, из чтения книг и т.д., так как учащиеся ещё не знают, что получится в результате связывания нового со старым, то в психологическом отношении, по Гербарту, здесь уместно ожидание. В

дидактическом плане более целесообразной является беседа, непринуждённый разговор учителя с учеником.

Третья ступень – **система** – это осознание в состоянии покоя. Спокойное освоение, констатировал педагог, видит соотношение между многими; оно видит каждый особый элемент взаимоотношения на прилежащем ему месте. Богатый порядок богатого освоения называется системой. Но нет системы, нет порядка, нет взаимоотношений без ясности отдельных элементов, потому что в смешении нет взаимоотношений. Они возможны лишь между разделёнными и снова связанными частями [2, 183].

На данной ступени учащиеся под руководством учителя ведут поиск выводов, определений, законов на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями. Психологически это соответствует настоящим исканиям обучаемых; в дидактическом аспекте – это формулировка выводов, правил, определений.

Четвёртая ступень – **метод** – осознание в состоянии движения представлений, применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям. Герbart утверждает, что "метод проходит через всю систему, вырабатывает новые члены таковой и следит за последовательностью её применения ... Тяжёлую задачу воспитать до метода в главном следует предоставить воспитателю" [там же]. Психологически эта ступень требует действия, дидактически – это различного рода учебные упражнения, требующие от учащихся широкого использования полученных знаний, умений логически и творчески мыслить.

Четыре формальные ступени, обеспечивающие по Герbartу, осуществление принципа многосторонности интереса, должны были определять ход учебного процесса по всем предметам.

"Считая, что этим путём можно обеспечить единство и членораздельность обучения, - отмечают Г.П.Вейсберг, Н.К.Бауман, Герbart требует применения этих четырёх ступеней обучения и в процессе выполнения отдельных уроков, и к содержанию, охватывающему значительные части курса того или иного учебного предмета, и ко всему учебному материалу в целом. Его ученики и последователи создали из этого требования нерушимый канон, по которому обязательно должен строиться каждый урок. Сам же Герbart, по твёрдому убеждению вышеуказанных учёных, не относился к этому требованию, как к обязательной стандартной форме урока, он понимал его широко" [см.: 23, 34].

Все четыре ступени обучения определяют, по Герbartу, последовательность хода учебного процесса и его основной

организационной формы – урока, структурно представленные следующей таблицей.

Таблица 1

Структура учебного процесса и урока  
в дидактике И.Ф.Гербарта

| Стадии усвоения            | Ступени обучения | Психологическое состояние учащихся | Методика урока   |
|----------------------------|------------------|------------------------------------|--|
| I. Изучение статическое    | 1. Ясность       | Внимание                           | Рассказ учителя, показ предметов, иллюстраций, демонстраций  |
| II. Изучение динамическое  | 2. Ассоциация    | Ожидание                           | Беседа. Новые представления у учащихся ассоциируются с уже имеющимися. Учитель задает вопросы, ученики приводят примеры, связывая представления. |
| III. Понимание статическое | 3. Система       | Мыслительный поиск                 | Учитель систематизирует представления, полученные на первых двух ступенях, делает выводы, обобщения.   |
| IV. Понимание динамическое | 4. Метод         | Действие                           | Учитель инструктирует, учащиеся применяют знания на практике, выполняют упражнения, решают задачи в соответствии с полученными представлениями   |

При подобном структурировании ход обучения должен был протекать от представлений к понятиям и от понятий к представлениям. Теория Гербарта, по оценке других исследователей, неправомерно подчиняла любое учение обучению, навязывала учителям, преподающим в разных учебных заведениях, ведущим разные учебные предметы и решающим разные дидактические задачи, узкую схему урока, ограниченную главным образом передачей учащимся готовых знаний, а следовательно, позволяющую решать сравнительно узкую и во всяком случае не первостепенную задачу [см.: 37, 51].

Реализация принципа многосторонности интереса при четырёхступенчатой структуре учебного процесса оказывалась возможной, если преподаватель использовал на уроке три универсальных метода, использование которых в ходе обучения содействует формированию многосторонних интересов у учащихся:

- 1) описательный;
- 2) аналитический;
- 3) синтетический.

Герbart полагает, что все три метода преподавания необходимо использовать не изолированно, а в совокупности.

Использование **описательного метода** учителем на уроке выражалось в устном изложении им знаний. По своей природе данный метод преподавания, утверждает педагог-теоретик, "подчинен только одному закону: описывать так, чтобы питомец думал, что видит описываемое". Несомненно, это предъявляло и высокие требования к речи учителя, ибо с помощью слова и наглядности можно совершать путешествие "в чужие города и страны", знакомиться с нравами и мнениями их жителей, "можно воспользоваться размерами, взятыми из горизонта, ограничивающего взоры, чтобы расширить его описаниями прилегающих местностей", можно путешествовать не только в пространстве, но и во времени, "перенося ребёнка в период, предшествующий его рождению, пользуясь жизненной нитью старших", только тогда учебный материал вставал живым в воображении учащихся [см.: 2, 202].

**Аналитический ход (метод) обучения**, по Гербарту, имел своей задачей "разложить массы, нагроможденные в детских головках и только увеличенные изобразительным преподаванием, и последовательно направить внимание на всё более мелкие, для того, чтобы достичь ясности и чистоты всех представлений". Разложив "одновременно окружающее на отдельные вещи; вещи на составные части, составные части на признаки", ученики под руководством учителя совершенствуют свои мысли, абстрагируют, "разлагают события на ряды, которые в них проходят и рядом, и пересекаясь", выделяя из составных частей "различные формальные понятия" [см.: там же, 203].

Главенствующая роль в учебном процессе отводилась Гербартом **синтетическому методу**, в функцию которого входила систематизация знаний. При этом учёный утверждал, что изолированно один от другого рассматриваемые выше ходы (методы) обучения не должны применяться преподавателем на уроке. В отличие от аналитического, синтетическое преподавание даёт множество новых представлений и должно переработать их". В этом случае преподаватель сам непосредственно устанавливает сочетание того, чему он будет учить. Синтетический ход преподавания осуществляется в разных формах в процессе обучения, но при этом в любой из них обучающему необходимо следить, не слишком ли данный метод "насыщает ум или не оставляет его праздным".

Наиболее простой формой синтетического метода является "подражание опыту", означающее описание фактов, событий. Но в обучении чаще используется комбинаторный вид синтеза, употребляемый в азбуке наблюдения, в грамматике, естествознании, физике, химии, логике – вообще в любом школьном предмете. "Комбинаторный взгляд, являющийся вообще неоценимым талантом во всех случаях, когда желательно обдумывать много одновременно, констатирует Гербарт, ибо



целое преднамеренно составляется из указанных заранее составных частей (элементов), которые, согласно его установке, следует каждый раз усложнять, "занимая ум, насколько возможно отдельными формами этого усложнения, чтобы он [ум (Э.У.)] сам заранее видел пути соединений и искал бы их самостоятельно" [см.: 2, 216-217].

Как видно из сказанного выше, выстраивая урок за уроком, учитель не только добивается усвоения идей, но и развивает познавательную активность учащихся, проявляющуюся в многообразных формах интереса.

Гербартианская дидактика основывается на идее воспитывающего обучения, где воспитание и образование неразделимы. На основе этого единства немецкий педагог разработал стройную теорию учебного процесса, основательно психологизировав его. Он предложил такую концепцию обучения, в рамках которой процесс усвоения одновременно выступает и в качестве процесса развития познавательной деятельности учащихся.

Герbart теоретически обосновал процесс обучения в условиях гимназического среднего образования, значительно усовершенствовав его в контексте пробуждения и укрепления у учащихся многосторонних интересов. В рамках теории воспитывающего обучения складывался и гербартианский урок с его чёткими ступенями, где сообщение знаний, при внимательном прочтении идей педагога, не отделяется от побуждения к активной умственной деятельности обучаемых.

Неоднозначность оценки педагогического наследия И.Ф.Гербарта – выдающегося немецкого теоретика – свидетельство того, что на новом историческом витке развития отечественного образования можно по-новому "прочитать" концепцию воспитывающего обучения, где учитель – не всегда субъект, а учащийся – объект учебного процесса, где регулярно, из урока в урок, можно наблюдать изменения в позициях педагога и обучаемых: на разных ступенях обучения эти изменения очевидны, то есть, ученик одновременно выступает и объектом педагогического воздействия, и субъектом собственного развития.

### 1.3. К.Д.Ушинский об уроке и его организации



**Константин Дмитриевич  
Ушинский**

19.02.1824 – 22.12.1870

19.02.1824г. – родился в г.Тула.

1835-1840 – обучение в Новгород-Северской гимназии.

1840-1844 – обучение на юридическом факультете Московского университета.

1846-1849 – профессор кафедры энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов Демидовского лицея в Ярославле.

1850-1854 – служба в канцелярии департамента иностранных дел.

1852-1855 – сотрудничество в журнале «Современник» и «Библиотека для чтения».

1855-1859 – инспектор классов Гатчинского сиротского института.

1859-1862 – инспектор классов Воспитательного общества благородных девиц и Александровского училища (Смольный институт).

1862-1867 – командировки за границу.

1870 – К.Д.Ушинский скончался в г.Одессе. Похоронен возле Выдубицкого монастыря под Киевом.

#### **Основные работы**

1. О пользе педагогической литературы (1837) – первая статья.
2. Родное слово (1861).
3. Детский мир и Хрестоматия. Книга для классного чтения, приспособленная к постепенным умственным упражнениям и наглядному знакомству с предметами природы (1861).
4. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1868-1869).
5. Общий взгляд на возникновение наших народных школ (1870).

Теория и практика классно-урочной системы получает своё дальнейшее развитие в отечественной дидактике. Не случаен интерес к ней многих русских педагогов, среди которых, бесспорно, приоритет можно отдать основоположнику научной педагогики в России Константину Дмитриевичу Ушинскому (1823-1870).

Развитие экономики и культуры России XIX в. (до и после реформ 1861г.) ставило перед школой и педагогикой новые задачи, решение многих из них оказалось возможным в плодотворной деятельности К.Д.Ушинского, занимающего особое место в истории мировой педагогической мысли.

Ученые-исследователи наследия великого русского педагога отмечают наиболее глубокую и полную разработанность им коренной проблемы дидактики – сущности процесса обучения, его логических и психологических основ. Именно в этом вопросе Ушинским было высказано много новых, научных, прогрессивных идей. Рассматривая процесс учения школьника как результат его собственной познавательной деятельности, руководимой учителем, педагог пришёл к важным дидактическим выводам теоретического и практического характера, и прежде всего – о сходстве и различии процессов обучения и научного познания: и в том и в другом, по мысли педагога, познаётся окружающая реальность, но учёный, находясь на вершине пирамидальной системы науки и оперируя уже готовыми, ранее

приобретёнными научными понятиями, открывает новые, продвигающие науку вперёд; ученик же, стоя у основания этой пирамиды, должен начать с конкретных наблюдений, усвоить уже известные научные понятия, от самых простейших ко всё усложняющимся.

Этапы последовательного овладения наукой, констатирует Ушинский, должны быть согласованы с законами развития сознания и всей личности ребёнка, что и составляет главнейшую задачу педагогической науки. Из этого принципиального важного вывода педагог-теоретик выделяет две проблемы, глубоко обосновывая каждую из них:

- отбор и педагогическая переработка материала наук, который должен изучаться в школе;
- разработка законов психического развития ребёнка и правил обучения, благоприятствующих этому процессу развития.

Выдвижение и последующее решение второй проблемы привело Ушинского к обоснованию закономерности о преобладающем характере различных процессов сознания в детстве, отрочестве и юности, к выявлению их связи с изменениями в личности развивающегося человека. Великий русский педагог сформулировал главные положения, определяющие существо правильно поставленного обучения: о его методах и организации; о средствах побуждения школьников к учению; о единстве процессов усвоения научных понятий и развитии познавательных сил ребёнка.

В историко-педагогических исследованиях об Ушинском учёные-теоретики акцентируют внимание на правильность подхода основоположника отечественной педагогики к пониманию сущности процесса обучения, на исключительно плодотворное обоснование вопроса об организации и методах обучения, особенно начального. Наблюдения, осознание учеником собственного опыта и воспринятого материала; активное восприятие рассказов учителя, логическая обработка их обучаемым; построение выводов, обобщений, понятий и выражение их в словах; заучивание, упражнения и повторение, – всё это приобретает чёткое и ясное выражение и взаимодействие в обучении. Конкретно разработав систему дидактических правил, мер и ответов, Ушинский адекватно оценивает их роль в обучении и предупреждает против учебного догматизма, доказывая всю важность осознанного применения обучающим правил с учётом конкретных условий работы в классе (М.А.Данилов, Д.О.Лордкипанидзе, В.Я.Струминский).

Будучи горячим поборником классно-урочной системы, К.Д.Ушинский, по свидетельству исследователей, не оставил специальных работ, посвящённых данной проблеме, но, вместе с тем, многие его идеи и рассуждения об урочной форме организации учебного процесса внесли

огромный вклад в развитие теории и практики отечественного образования [41], [58].

Как отмечает Д.О.Лордкипанидзе, Ушинский считал необходимыми для всякого рационального обучения следующие условия:

- 1) класс как основную единицу, основное звено школы;
- 2) твёрдый, не меняющийся состав учащихся в классе;
- 3) строго регламентированные во времени занятия, по твёрдому учебному расписанию;
- 4) фронтальное занятие учителя со всем классом, полное сочетание этих занятий с задачами обеспечения рационального развития специфических способностей каждого учащегося;
- 5) сочетание коллективных форм занятий учащихся с индивидуальными на основе применения учителем активных методов обучения;
- 6) ведущую руководящую роль учителя во всём ходе урока [см.:41, 160].

Великий русский педагог развил далее учение Я.А.Коменского об уроке, подняв его на новую, более высокую ступень. Изучив передовую практику постановки обучения, Ушинский глубоко научно обосновал и показал все преимущества классно-урочной системы по сравнению с другими формами занятий и создал стройную теорию урока. Анализ работ выдающегося теоретика и историко-педагогических исследований о нём даёт возможность увидеть, как верно им определено организационное строение урока и разграничены его отдельные виды, с выделением следующих.

1. Урок смешанный, содержащий повторение пройденного и объяснение нового материала (самый распространённый вид);
2. Урок устных и практических упражнений (т.е. повторений и закреплений знаний на уроке);
3. Урок письменных упражнений;
4. Урок оценки знаний.

В первом случае исключительно большое значение приобретает объяснение нового материала с подчинением всех других элементов этой задаче; во втором – основной задачей является закрепление, все же остальные элементы подчиняются ей; в третьем – развитие письменной речи, навыков и т.д. является определяющим весь ход урока; в четвёртом – специальная оценка (четвёртная или годовая) является главной целью урока [см.: там же, 165].

При этом следует принять во внимание, что в своей теории урока, прежде всего, в плане первоначальной школы, К.Д.Ушинский считал возможным и даже необходимым сочетание этих общих видов урока в

одном так называемом **комбинированном уроке**. В работе "руководство к преподаванию по "Родному слову" " педагог требует от учителя максимально использовать отведённое для урока время, обязывает его применять многообразные методы обучения, а в нужном случае на ходу даже изменять направление урока: "Наставник начинает свой урок беседою, выспрашивая у целого класса, что они делали на прошедшем уроке, и ведёт всю беседу к тому, чтобы в ответах детей вышла почти та статейка, которую им предстоит читать. Затем следует чтение, не прерываемое объяснениями, потому что всё необходимое уже объяснено в предварительной беседе. Чтение идёт так: сначала читает один ученик несколько предложений (вся статья состоит из коротеньких предложений), потом второй продолжает там, где остановится первый, и т.д. ..., затем ещё два или три ученика прочитывают всю статейку. За чтением, при котором наставник добивается возможной ясности произношения, следуют вопросы ..." Когда на предлагаемые вопросы все ученики класса отвечают правильно, громко и быстро, наставник может задавать их в другой комбинации. После этого, – продолжает К.Д.Ушинский, – ученики могут уже без вопросов повторить всю прочитанную статью. Затем следуют сравнения того, что делается в описанной книжной школе с тем, что делается в школе действительно, где находится ученик. Из этого сравнения в голове дитяти возникает ясное представление как действительности, которая его окружает, так и прочитанной статьи" [8, 100].

Из описания педагогом хода урока видно, какой должна быть его структура. На это также указывает и расположение каждого поурочного материала, помещенного в "Родном слове" и "Детском мире". Сказанное выше даёт основание говорить о том, что в деле правильного построения урока К.Д.Ушинский огромное значение придавал точному разграничению урока, определению его структуры, разрешив этот важнейший вопрос организации учебного процесса более прогрессивно, чем все предшествующие педагоги-дидакты.

Основным и решающим во всей учебно-воспитательной работе учителя, выдающийся учёный считал подготовку к уроку и его последующее проведение, требующие большой предварительной тренировки и большого педагогического мастерства: "Сколько обдуманности в словах и задачах, восклицает он, сколько напряжённого внимания, сколько привычки требуется со стороны учителя, чтобы занять на весь урок тридцать или сорок ещё не окрепших, рассеянных детских голов" [11, 216].

Для приведения урока в соответствии с дидактическими требованиями К.Д.Ушинский даёт ряд ценных указаний о планировании урока, о

подготовке технических условий его проведения. О сознательном переходе от пройденного к новому, об отдельных путях последовательного соблюдения дидактических принципов обучения, о дисциплине, о гигиеническом режиме и рациональном чередовании занятий. Педагог-теоретик требовал, чтобы началом каждого урока являлось приведение в ясность, в систему предыдущих знаний. Такое начало, по его твёрдому убеждению, являлось необходимым условием осуществления сознательности, последовательности и прочности в обучении: "При таком преподавании голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но и те и другие как бы вырастают органически из немногих зерен, глубоко посаженных в душу" [10, 165].

Построенное на прочном и сознательном усвоении предыдущего на уроке, ученье подобно росту сильного дерева, которое, по мысли Ушинского, "с каждым годом приобретает новые ветви, вместе с тем утолщает и укрепляет свой корень". Педагог подвергает критике практику современного ему гимназического образования, не придающего должного значения принципу прочности и сознательности, сравнивая такое учение с пьяным возницей, везущим дурно увязанную кладь: "он всё гонит вперёд да вперёд, не оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу, хвастаясь только тем, что сделал большую дорогу" [см.: 10, 165].

Согласно утверждению К.Д.Ушинского, урок только тогда достигнет своей цели, когда учитель чётко представляет его структуру, до мелочи продумывает каждый его этап, направляя в нужное русло. В умелых руках преподавателя методика урока приводит к хорошим результатам.

Важным методом обучения на уроке педагог считал объяснение учителя, утверждая, что в школе главное состоит в том умении, с которым учитель заставляет весь класс участвовать в этих объяснениях. Не меньшее значение он придавал и порядку задавания вопросов учащимся, их вызова, выслушивания ответов: "Дело заметно продвигается вперёд, весь класс работает, вопрос наставницы обращён к целому классу, так что все ученицы готовят ответ, и потом уже отвечает на него та, которую спросят" [там же, 166].

Подобно Коменскому, по образному выражению которого "школа без дисциплины – что мельница без воды", важнейшим условием плодотворного проведения урока К.Д.Ушинский считал сознательное отношение учащегося к своему основному долгу – учиться. Главный порок современной ему школы он видел в суровой дисциплине, палочном режиме и указывал на правильные пути построения обучения на основе сознательной дисциплины учащихся. Вскрывая причины, порождающие недисциплинированность учащихся на уроках, в одной из своих работ –

"Руководство к преподаванию по "Родному слову" " – Ушинский отмечал, что в старой школе дисциплина была основана на самом противоестественном начале – страхе к учителю, раздающему награды и наказания, страхе, принуждающем детей не только к несвойственному, но и вредному для них положению – к неподвижности, классной скуке и лицемерию.

Главное условие поддержания сознательной дисциплины, по утверждению великого русского педагога, – это, прежде всего, заинтересованность учащихся учебным процессом и проведение урока на новом более высоком педагогическом уровне, когда учитель делает занятия занимательными для ребёнка, не оставляя без должного внимания на уроке ни одного из учащихся; когда детям внушается уважение к своему учебному труду; когда этот труд соответствует достигнутому уровню психического, эмоционального и физиологического развития школьника. Только при соблюдении этих условий да ещё высокой нравственной природе учителя классная дисциплина, учит Ушинский, в руках обучающего [см.: 8, 100].

Анализируя современную ему практику образования, К.Д.Ушинский, встречаясь с теми или иными нарушениями дидактических правил на уроке, пытался устранить причины, влекущие за собой эти нарушения. Как отмечает проф. В.Я.Струминский, в качестве одной из основных причин назывался недостаток у учителей творческого отношения к делу, становящийся рутинной, частью под влиянием небрежности, частью – перегрузками и переутомлениями, что превращало великое дело воспитания в простую формальность, которой по необходимости подчинялись обе стороны учебного процесса – учитель и ученик. С грустью говорит Ушинский об учителе, в двадцатый раз толкующем глядящим на него, но не слышащим ни одного его слова ученикам, поддержать внимание которых он не в состоянии, ибо не владеет никакой методой, способной поддерживать это внимание. Главной заботой такого учителя является только знание учащимися его предмета, но как это знание к ним придёт, преподавателю безразлично.

Учитель, владеющий изолированным методом преподавания, универсализируя его, также неизбежно скатывался на путь педагогической рутинности, пытаясь свалить весь урок на слабенькие плечи учащихся. Ушинский, констатируя, что истинно добросовестный и хороший учитель – явление не совсем такое обыкновенное, как думают, утверждает, что "не всякий, кто знает предмет (трудно ли знать его!), способен быть учителем" [см.: 11, 215-216].

Обвиняя учителей в рутинности и объявляя ей войну, Ушинский предъявляет высокие требования к методической подготовке русских

педагогов, критикуя за невнимание к делу, отсутствие разнообразных способов и путей установления порядка и дисциплины в классе, приобщения учащихся к активной познавательной деятельности. В качестве "радикального средства против сонливости в классе Ушинский называет "внимание самого наставника к своему делу", когда каждый урок для него должен быть задачей, "которую он должен выполнять, обдумывая это выполнение заранее: в каждом уроке он должен чего-нибудь достигнуть, сделать шаг дальше и заставить весь класс сделать этот шаг [см.: 12, 405].

По свидетельству В.Я.Струминского, К.Д.Ушинский прекрасно понимал, что в рутинёрстве повинен не только учитель, но в большей степени те социальные условия, в которых ему приходилось работать - бюрократическое администрирование, ставящее преподавательскую работу в узкоограниченные рамки выполнения формальных требований канцелярского характера, – с горечью констатируя, что от старого порядка вещей "главным образом зависит жалкое положение нашего общественного образования. Этот губительный порядок можно выразить несколькими словами: канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, ученье под ногами, а воспитание за дверьми заведения" [см.: 11, 190].

К.Д.Ушинский, протестуя против школьной рутины и шаблонности ведения уроков, упрекал и современную ему исторически сложившуюся систему ведения уроков, подавляющую активность учащихся, вынуждающую их бездействовать в течение 5-6 часов ежедневно. Повышенное внимание к построению учебной работы на уроке делало актуальным вопрос о том, чтобы в рамках данной формы организации обучения "дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал" [см.: 12, 256].

Борьба с рутинной преподавательской монотонностью на уроке и столь же рутинным подавлением активности учащихся на нём давала основание великому педагогу обращаться к мировой педагогической теории и практике.

Как свидетельствует Б.Л.Вульфсон, в России начало систематическому изучению зарубежных систем образования положил К.Д.Ушинский, обстоятельно раскрывший специфику организации и деятельности учебных заведений во Франции, Англии, Германии, Северной Америке в ряде своих работ и, прежде всего, в известном труде "О народности в общественном воспитании" (1857г.) [см.: 27, 13].

С середины XIX столетия в мировой образовательной практике всё чаще раздаются критические упреки в адрес традиционной школы,



которая продолжала оставаться преимущественно на позициях детальной регламентации учебного процесса, вербальных методов обучения, стремления развития интеллекта посредством приобщения ученика к книжному знанию. Указанная тенденция не обошла стороной и Россию, в которой зазвучали призывы к творческой деятельности педагога и самостоятельности учащихся. Повышенное внимание к свободе ребёнка, его творческой, сознательной деятельности находят своё выражение в творчестве великого педагога, признававшего свободу в качестве необходимого условия человеческой деятельности, полагавшего, что у каждого человека стремление к свободе – врождённое свойство, которое может развиваться лишь вследствие этих опытов [12, 577].

Между тем, историки педагогики отмечают, что в условиях пореформенной России принципы творческой деятельности и свободы педагога и воспитуемого звучали как анархический развал школы.

Обращение к зарубежному педагогическому опыту, знакомство с ним и последующее его переосмысление даёт Ушинскому основание смело утверждать, что разумное использование свободой творчества и свободной самостоятельности не только не грозит развалом школы, но в значительной степени поднимает эффективность её работы, если только не терять из виду действительных задач серьёзного обучения.

Во время своей заграничной командировки, посещая передовые школы Швейцарии, знакомясь с методами их работы, русский педагог-теоретик пытался ответить на вопрос, к каким результатам могут привести новые требования организации обучения: "Порядок и систематичность – пишет он в работе "Педагогическая поездка по Швейцарии" – одно из главных условий успеха школы, и учитель должен приноровить свою деятельность к действительным потребностям школ, а не вести школу соответственно изменчивым своим желанием и ещё тем менее – по детской прихоти самих детей. Учение детей стоит на границе между искусством и мастерством и должно иметь как свободу первого, так регулярность второго. Здесь, как и во многом другом, золотая середина будет лучшим путём" [10, 187].

По утверждению проф. В.Я.Струминского, образец этой золотой середины Ушинский нашёл в учительнице старшего элементарного класса Фрелиховской женской гимназии в Швейцарии. Преподавание так увлекло его, что он пробыл на её уроках два дня сразу, изумляясь тому, как эта учительница владеет своим классом, не подавляя, впрочем, его свободы: "Этот класс весь так и ходит по мановению длинных пальцев высокой сухой особы пожилых лет. Это великая мастерица своего дела; она играет на своём классе своими длинными, истинно педагогическими перстами, как на послушном и хорошо настроенном инструменте ... Величайшее достоинство этой наставницы состоит именно в том, что она

позволяет своему классу свободно бурлить и волноваться; но удерживает его всякий раз именно в тех пределах, которые нужны для успеха в обучении" [10, 167]. Наличие врождённого педагогического таланта и мастерства учительницы, по твёрдому убеждению Ушинского, и есть то, что приводит к этой "средине между распушенностью класса и его мёртвой неподвижностью", удерживать которую очень нелегко.

Согласно историко-педагогическим исследованиям, продолжительное и тщательное изучение великим русским педагогом мировой образовательной теории и практики, привело его к констатации необходимости заимствования позитивного опыта своих зарубежных коллег, постоянного сотрудничества с ними и обмена достижениями. Подобная постановка вопроса – свидетельство предвидческой стороны гения Ушинского: и сегодня обращение к такому опыту не потеряло своего важного значения и актуальности [27], [41], [57], [58].

Глубокий анализ организации и деятельности образовательных учреждений Западной Европы и Северной Америки привели педагога-теоретика к ряду выводов о национальном своеобразии воспитания и обучения, о том, что в ходе обучения следует учитывать и различать две возможности, касающиеся непосредственно и организационных форм. Одна, когда так или иначе обоснованные дидактические правила усваиваются внешне, механически и применяются как готовые рецепты по всем случаям; другая, когда эти правила применяются с учётом реальной обстановки, на основе прирождённого педагогического такта и длительной практики. Только вторая возможность – свидетельство творческой работы педагога, когда уже он сам, по мысли К.Д.Ушинского, "творит методу, а не руководствуется ею".

Разрабатывая теорию классно-урочной организации обучения, великий русский педагог пришёл к выводу, что учение детей на уроке – активный познавательный процесс, который должен направляться учителем. Школьник, руководимый мастером своего дела, от обобщения имеющегося у него личного опыта и логической обработки своих наблюдений подводится к овладению системой научных знаний, к науке. При этом наука, над активным усвоением которой трудится ребёнок, органически входит в его сознание и составляет его действительно духовное состояние.

Таким образом, классно-урочная форма организации обучения в дидактике К.Д.Ушинского являлась творческой реализацией основных дидактических требований к обучению. При этом общие требования, предъявляемые к уроку, согласно утверждениям педагога-теоретика, должны быть обязательными для каждого учителя и направлены на систематическое развитие мышления учащихся, вестись в теснейшей

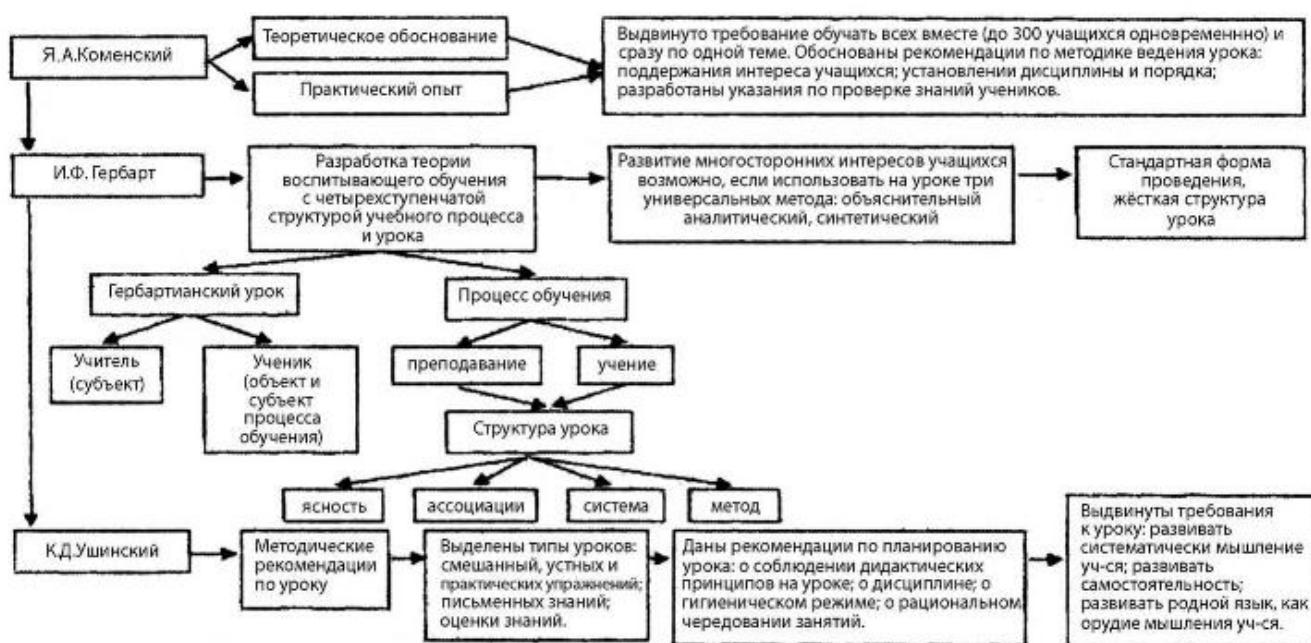
связи с развитием родного языка как орудия мышления учащихся, развивая их самостоятельность, побуждая находить решение возникающих в ходе обучения задач.

Классно-урочная система обучения создана педагогической мыслью, она является продуктом восхождения человека к бесконечному процессу познания и осмысления мира. В истории педагогической мысли урок видоизменялся, обретая те формы и очертания, которые мы видим сегодня.

Подводя итоги, следует заметить, что в творчестве великих педагогов прошлого – Я.А.Коменского, И.Ф.Гербарта, К.Д.Ушинского, – живших в разных странах, в разные исторические периоды, создавалась и оттачивалась, обогащалась и систематизировалась теория классно-урочной системы (данные об этом приводятся в схеме 1), давая мировому образовательному процессу универсальную организацию обучения, роль и значение которой не исчерпали себя и сегодня, в третьем тысячелетии.

Сравнительная характеристика теоретических идей Я.А.Коменского, И.Ф.Гербарта, К.Д.Ушинского по развитию классно-урочной системы обучения

Схема 1



## **II. Теория и практика классно-урочной системы в отечественной педагогике (1917-1990 гг.)**

### **2.1. Проблема разработки урочной формы занятий в советской дидактике (1917-1930 гг.)**

Кардинальные общественные преобразования, произведенные в России, связанные с октябрьским переворотом 1917 года, обусловили необходимость коренной перестройки школы, содержания её деятельности, активизации методов обучения, изменений организационных форм, воспитания учащихся в духе новой идеологии – социалистической.

Идеи новой концепции образования были заложены в "Основных принципах единой трудовой школы РСФСР" (известных также под названием "Декларации"), объявившей высшей ценностью социалистической культуры личность, которая "может развернуть со всей возможной роскошью свои задатки только в гармоническом и солидарном обществе. Картина, как отмечает исследователь отечественного образования в 20-30гг. Р.Б.Вендровская, была нарисована яркая, "В ней содержалась благородная мечта о глубоком уважении к юным гражданам революционной России. Для них хотели создать школу, которая встала бы "на первое место в цивилизованном мире". Но как это сделать в разорённой стране?" [см.: 24, 7].

Идеи построения новой школы звучали и в выступлениях В.И.Ленина, и первых руководителей Наркомпроса РСФСР (1918-1919гг.) – А.В.Луначарского, Н.К.Крупской, М.Н.Покровского. В качестве основной цели советской школы было провозглашено воспитание активных и сознательных строителей социализма, и именно эта политическая установка определяла подходы к выбору содержания, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса.

Широкий круг сложнейших образовательно-воспитательных проблем приходилось решать в процессе переустройства школьного дела, без фундаментальных научных выводов и в очень сжатые сроки. В первые годы становления новой советской школы поиски в области конструирования содержания обучения осуществлялись также и в инновационной деятельности творчески работающих учителей. Формирующаяся и развивающаяся советская педагогическая наука должна была обобщать и оценивать в свете новой основополагающей образовательной цели новые факты и явления коллективного педагогического опыта. Нередко эти поиски осуществлялись методом проб и ошибок, так как у Наркомпроса, по свидетельству

Р.Б.Вендровской, было очень мало материальных средств для решения поставленной задачи, а сотрудники его аппарата часто не имели соответствующей подготовки, не говоря уж об опыте. "Откровенно признаюсь, – писал позднее один из ближайших сподвижников наркома просвещения, старый большевик П.Н.Лепешинский, – что по новости дела совершенно не был знаком с принципами трудовой школы, нашедшими себе место в мировой педагогической литературе за последние десятилетия. Такую же, пожалуй, *terra incognita* представляла из себя и педагогическая мысль остальных моих коллег" [цит. по: 24, 7].

Однако, несмотря на указанные существенные трудности, в содержании учебно-воспитательной работы школы уже в этот начальный период её становления были внесены изменения, отвечающие новым идеологическим требованиям и духу времени: из учебного плана был исключён закон Божий и отменено преподавание латинского языка. Указанные мероприятия позволили расширить программы по предметам естественного и гуманитарного циклов; ввести такие предметы, которые соответствовали новым задачам новой социалистической школы, – история труда, история искусств, общая картина мироздания и др.

В конце 1919 года Наркомпрос разработал первые учебные планы советской школы, не имевшие обязательного характера, построенные по привычной предметно-урочной системе, и уже к началу 1920/21 учебного года были разработаны новые программы для школ I и II ступени (начальной и девятилетней), ориентировавшие учителя на систематическое изучение основ наук, расширение объёма и повышение уровня знаний по основным учебным предметам.

Начало коренному изменению содержания образования было положено в 1923 году, когда были опубликованы схемы комплексных программ, подготовленных научно-педагогической секцией Государственного ученого совета (ГУСа). Возглавившие работу по созданию этих программ видные ученые-педагоги П.П.Блонский, А.П.Пинкевич, С.Т.Шацкий, а также руководители Наркомпроса – Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, М.Н.Покровский – рассматривали школьное образование как единую систему знаний, умений и навыков, тесно связанную с потребностями экономического, социально-политического и культурного развития страны. Оно должно было быть направлено, прежде всего, на формирование у учащихся основ диалектико-материалистического мировоззрения, раскрытие явлений жизни в их взаимосвязи и взаимодействии. По оценкам исследователей, значительное внимание уделялось реализации краеведческого принципа, введению и анализу на уроках местного материала. Программы ГУСа строились по принципу "от ребенка – к миру, от мира – к ребенку", на

основе учёта его возрастного развития. Но все же основным идеологическим стержнем этих программ должны были стать адаптированные к детскому восприятию главные мировоззренческие идеи и понятия марксизма. Жесткая политизация и идеологизация, рассмотрение человеческой личности как средства для построения нового коммунистического общества были заложены в основу всего учебно-воспитательного процесса [см.: 55, 37-42].

Концепция формирования всесторонне развитой личности человека социалистического общества, носящая в значительной мере утопический характер (на утопичность данной концепции указывают многие исследователи), определила основную направленность всего процесса обучения в новой советской школе. Её создатели искренне верили в возможность реализации концепции на практике, и с этих позиций осуществлялась разработка не только содержания образования, но и всех остальных компонентов процесса обучения – принципов, методов, организационных форм, учёта знаний учащихся [см.: 24, 35, 55 и др.].

В 20-30 годы учёные-педагоги, разрабатывая новое содержание образования, одновременно обосновывали и соответствующие ему формы, методы обучения, среди которых исследовательский метод был признан наиболее отвечающим целям новой советской школы. В трактовке педагогов 20-х гг. он перерастал границы метода. Учёные-исследователи свидетельствуют, что по существу это был общий подход, принцип обучения, который в той или иной форме находил своё отражение и в других методах школьной работы (активно-трудовой, лабораторной, эвристической, экскурсионной) [см.: 24, 55].

Р.Б.Вендровский отмечает, что лабораторно-исследовательский метод, зачастую выступал и в роли организационной формы, как замена всех видов занятий, оборачиваясь дезорганизацией учебного процесса, ибо зачастую учащиеся, работающие в группах, поставленные перед необходимостью самостоятельно овладевать очередным заданием, поверхностно его усваивали, пользуясь "конспектами, тезисами, решениями своих товарищей, не упражняя свою волю, свои умственные силы [см.: 24, 11].

Терминологическая путаница в педагогической теории отнюдь не содействовала позитивному развитию школьной практики, когда учителя, сбитые с толку и растерявшиеся за годы революции, не имели перед собой чёткого разграничения между отдельными методами, куда "в одну кучу сваливалось и распределение учебного материала, и образовательные системы, и организационные формы учебных занятий, и способы словесного выражения научных истин, и техника школьных работ, и многое другое" [цит. по: 24, 16].

Группа учёных-педагогов, развивавшая в таких условиях теорию методов обучения с позиции формирования у школьников активности и самостоятельности, выхода учебного процесса за рамки школы, не оставляла без внимания и проблему разработки различных форм организации учебной работы. Резкой критике в 20-е годы подверглась классно-урочная система в том виде, который был характерен для дореволюционной школы. Негативное отношение к данной организационной форме обучения актуализировало поиск новых форм организации учебного процесса, соответствующих сущности советской трудовой школы, что привело к возникновению студийной системы занятий, работе по Дальтон-плану и методу проектов.

*Студийная система занятий* стала осуществляться в Москве в начале 20-х годов. Её видным сторонником был известный в стране педагог П.П.Блонский, именно в его работе "Трудовая школа" (1919г.) было впервые выдвинуто предложение об организации научной работы школьников по студиям. В чём заключалась сущность студийной системы? На несколько циклов делили круг вопросов, которые должны были изучаться в ходе обучения и прорабатываться в особых студиях определённой группой школьников. При этом всю работу учащиеся проводили самостоятельно. Они создавали группу, работавшую над одной и той же темой по принципу разделения труда ради реализации общей цели. Как правило, такая работа осуществлялась не в классах, а в кабинетах-лабораториях без обычного расписания. Все занятия велись в присутствии педагога-предметника по планам и программам, разработанным самими учениками в присутствии консультанта-учителя. Зачёты и экзамены при этой системе занятий отменялись. Работа учитывалась самим коллективом школьников по её конкретным результатам (докладам, схемам, диаграммам и пр.).

Основное назначение студийной системы – самостоятельное добывание учащимися знаний, с сочетанием коллективных и индивидуальных форм учебной деятельности. В качестве коллективных форм использовались диспуты, конференции, беседы с дальнейшим их протоколированием, практические работы и экскурсии. Индивидуальная работа протекала в работе над книгой, схемами, учебными пособиями, упражнениями в наблюдении, опыте, и исследовании, с дальнейшим его изложением и заключением в систему.

Знакомство с кратко охарактеризованной системой занятий даёт возможность выделить ей сильные и слабые стороны. К первым следует отнести курс на всемерное развитие познавательной самостоятельности и активности учащихся, связь с жизнью, коллективистский характер учебной деятельности школьников, что соответствовало задачам обучения

и воспитания в советской школе. Однако наряду с позитивными сторонами студийной системы следует отметить игнорирование ею роли учителя, отсутствие должного внимания к вооружению учеников прочными и систематическими общеобразовательными знаниями.

Сильные стороны педагогической теории и школьной практики 20-х гг. получили наиболее яркое и последовательное воплощение в опыте передовых педагогических коллективов тех лет – Первой опытной станции Наркомпроса под руководством С.Т. Шацкого, "Школе жизни" Н.И.Поповой, школе имени Ф.М.Достоевского для беспризорных и трудновоспитуемых детей (директор В.Н.Сорока-Росинский) и ряде других.

В соответствии с педагогической концепцией тех лет единство обучения и воспитания достигалось всемерным развитием активного и деятельного начала, которое закладывалось в основу учебно-воспитательного процесса. Сильным и эффективным средством для решения этой задачи выступала, по мнению педагогов 20-х гг., работа по исследовательскому методу. Важным фактором достижения подлинно воспитывающего обучения в трудовой практике тех лет стал курс на индивидуализацию обучения, всемерный учёт интересов учащихся.

Неустаннне поиски путей эффективного строительства новой школы в 20-е годы делали актуальным вопрос об использовании мирового педагогического опыта. Внимание советского учительства к передовой зарубежной педагогической мысли, творческое её осмысление и попытки реализовать её достижения в учебно-воспитательном процессе в советской школе сделали возможным внедрение в её практику организацию работы по Дальтон-плану, известному советским исследователям после опубликования в США в 1919г. книги американской учительницы Елены Паркхерст "Воспитание и обучение по Дальтонскому плану". В советской стране уже в начале 20-х гг. начали осуществляться первые опыты работы по данной системе.

Отечественных исследователей данная форма организации обучения привлекала прежде всего возможностью его индивидуализации, развития у школьников самостоятельности и плановостью. По мысли Н.К.Крупской, такая система приучала учащихся "ставить себе конкретные цели, отдавать себе отчёт, сколько на работу понадобится времени, какие средства нужны для того, чтобы этот план осуществить" [цит. по: 24, с.24].

По утверждению Р.Б.Вендровской, советский вариант Дальтон-плана существенно отличался от зарубежного опыта: прежде всего, значительным усилением коллективных начал в работе, перенесением акцентов на исследовательские методы [см.: 55, с.79]. Советская практика работы по Дальтон-плану, получившая название лабораторной, а затем и



бригадно-лабораторной, строилась по принципу звеньевой системы. В педагогической литературе тех лет, отмечает Р.Б.Вендровская, Дальтон-план и звеньевая система различаются между собой как по содержанию (звеньевая работа основана на новых комплексных заданиях, Дальтон-план – на упражнениях в пройденном), так и по организации (звеньевая работа – это работа определённой ячейки, по Дальтон-плану – индивидуальная). В дальнейшем вместо ячеек организовывались бригады. Значительное внимание стало уделяться коллективным формам проверки результатов работы [см.: 24, 25].

Советские педагоги тех лет (П.П.Блонский, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак и др.), высоко оценивая позитивные стороны новых форм организации обучения, пришедших с Запада, вместе с тем, подвергали их резкой критике за чуждую идеологическую направленность и несовершенство, утверждая, что, в частности, работа по Дальтон-плану развивает индивидуализм у учащихся, принижает руководящую роль учителя, ставя его в положение консультанта, игнорирует эмоциональную сторону процесса обучения, создаёт весьма усложнённый количественный учёт, не ликвидирует перегрузки и второгодничество [см.: там же].

Вместе с тем, в теории и практике советской школы в 20-е гг. прослеживалась чёткая тенденция по использованию тех аспектов новых западных организационных форм, которые могли способствовать укреплению связи школы с жизнью, с производством; развитию индивидуальных способностей и склонностей учащихся; формированию умений планировать свой учебный труд и самостоятельно его выполнять; выработке системы контроля и самоконтроля учащихся. В опыте школ и учителей, занимавшихся экспериментальной, поисковой деятельностью, кроме Дальтон-плана большое распространение получил метод проектов, родоначальником которого являлся выдающийся американский учёный-философ, психолог, педагог – Д.Дьюи. Являясь прямым порождением философии прагматизма, абсолютизирующей роль практики, метод проектов определял содержание работы американской школы. В педагогической интерпретации данной формы организации учебной работы нашли отражение и теоретические установки С.Холла, американского психолога, рассматривавшего развитие как спонтанный процесс, независимый от обучения.

Пристальное внимание педагогов-теоретиков и учителей-практиков к методу проектов объяснялось, как отмечает Р.Б.Вендровская, с одной стороны, усиливающейся потребностью в повышении активности и самостоятельности учащихся, нашедшими отражение в комплексных программах ГУСа, с другой, – реализации провозглашённого советской педагогикой принципа связи школы с жизнью, изучение жизни

посредством активного участия в ней в целях её дальнейшего преобразования [см.: 24, 27]. Была и ещё одна важная причина широкого увлечения метода проектов – индустриализация страны, требовавшая вовлечения школьников в социалистическое строительство.

Отмечая практическую целесообразность данной системы обучения, советские педагоги вместе с ним критиковали её "за мещанскую ограниченность, довольствующуюся интересами двора, за грубый эмпиризм и беззаботность к теоретическим заданиям, за анархизм в выборе тем для проектов и т.д." [24, 27-28].

В педагогической интерпретации отечественных исследователей метод проектов был значительно трансформирован и приобрёл новые идеологические акценты и оснащённость. С учётом внесённых корректив данная форма организации имела "широкую общественную направленность, нацеливающую школьников на участие в социалистическом строительстве; исследовательский подход; связь тем для проектов с программами ГУСа; отказ от узкоделаческих проектов, рассмотрение в качестве проектов лишь тех из них, которые были направлены на изменение среды или разрешение той или иной теоретической проблемы; воспитание коллективизма, что находило отражение в разработке по преимуществу коллективных проектов (общешкольных, групповых, звеньевых); развитие соцсоревнования и товарищеской взаимопомощи, а не конкуренции" [там же].

Тенденция к апологетике и универсализации в 20-30 гг. новых методов и организационных форм, в частности, Дальтон-плана и метода проектов привела к тому, что выдвигание на передний план задач воспитания активности и самостоятельности у учащихся, сопровождаясь недооценкой работы по формированию систематических и прочных знаний и наносило ущерб постановке учебно-воспитательного процесса в школе.

Таким образом, плодотворные поиски педагогов 20-х гг. не смогли в полной мере обеспечить школу новыми эффективными методами и организационными формами, что заставило учителей-практиков и учёных-теоретиков вновь обратиться к урочной форме занятий. Несмотря на множество педагогических новаций, внедрявшихся в учебный процесс, урок, тем не менее, продолжал сохранять своё гражданство в советской школе. Подтверждение тому можно найти в историко-дидактических исследованиях Р.Б.Вендровской, констатирующей, что А.П.Пинкевич в известной работе "Советская педагогика за десять лет" (М., 1927) утверждал, что "ни в коем случае нельзя отказываться совершенно от коллективных занятий нелабораторного типа (уроков, экскурсий, и т.д.)" [цит. по: 24, 30]. Весьма симптоматичным был и выход в свет в 1928г. монографии А.П.Красильникова "Что такое хороший урок?", где была

сделана попытка выявить психологические закономерности взаимодействия учителя и учащихся в целях повышения эффективности обучения на уроке. Конечно, продолжает отмечать Р.Б.Вендровская, вряд ли можно сделать вывод о стойком интересе в педагогике к уроку как оправдавшей себя организационной форме обучения. Однако наличие указанной тенденции свидетельствовало о начале определённого поворота, который в 30-е гг. стал ведущим в советской педагогической науке [см.: там же].

К началу 30-х гг. жизнь выдвинула перед советской педагогикой и школой новый ряд социальных и собственно педагогических проблем. Страна испытывала острую потребность в высококвалифицированных специалистах, создании нового отечественного инженерно-технического корпуса, и это обуславливало более качественную подготовку молодёжи к продолжению обучения в техникумах и вузах. В обществе всё более нарастало явное недовольство уровнем и прочностью знаний, которые получали обучаемые в средней школе.

С другой стороны, по утверждению исследователей школы и педагогики рассматриваемого периода, утвердившаяся в стране к данному времени командно-административная система требовала от школы формирования послушной и конформной личности, которой было бы легко манипулировать в интересах правящей партийно-государственной элиты [см.: 55, 76]. Это требование нашло отражение в партийно-правительственных постановлениях о школе 30-х гг. [см.: 13, 14, 15, 16, 17]. В этих документах обнаруживало себя глубокое противоречие, характерное для всего сталинского периода, – между содержащимися в них декларативными заявлениями о формировании активной личности, самостоятельного и инициативного человека и реальной школьной практикой, нацеленной в итоге, как констатируют исследователи, на воспитание "людей-винтиков" [см.: 24, 35, 65].

В целях решения важнейшей задачи – значительного повышения уровня общего среднего образования в перечисленных выше партийно-правительственных документах подчёркивалась необходимость разработки новых учебных программ и планов, обеспечивающих прочное и систематическое усвоение детьми основ наук и выработку соответствующих навыков.

Новые учебные планы и программы, функционирующие в школе в 30-е гг., существенно отличались от предшествующих. Они содержали в определённой структурно-логической системе перечень школьных дисциплин, точно определяли количество часов на их изучение в каждой группе (классе). Большое внимание уделялось предметам, имеющим общеобразовательное значение, – родному языку, математике,

естествознанию, обществоведению. С 1933 года в учебный план в качестве самостоятельного предмета была включена история. Основной формой организации обучения в школе с 1932 года, после выхода в свет соответствующего партийного постановления, был объявлен урок со строго определённым расписанием занятий, твёрдым составом учащихся, где организация работы должна была осуществляться под руководством учителя, сочетая как коллективную, так и индивидуальную деятельность школьников, в том числе и работу бригадами (не практикуя организации постоянных и обязательных бригад). В качестве основных методов обучения указывались: рассказ и объяснение учителя; работа над учебником и книгой; различного рода самостоятельные письменные работы; занятия в кабинете по определённому предмету, в лаборатории и учебной мастерской; демонстрация опытов и проведение экскурсий [см.: 14].

В педагогических исследованиях и партийных документах указанного периода подчёркивалась ведущая роль учителя в учебном процессе, призванного систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину, стимулирующего вместе с ним детей к самостоятельной работе, широко практикующего различные задания по мере овладения учащимися определённым кругом знаний.

Необходимым условием результативности всей работы школьников на уроке должна была явиться подготовка стабильных учебников по всем предметам. Как известно, в период действия комплексных программ таких учебников не было. К составлению новой учебной литературы были привлечены педагоги и крупные учёные по всем отраслям знания. Уже в 1933/34 учебном году школа получила учебники по математике, физике, химии, зоологии, географии (физической и экономической), истории, обществоведению, литературе. Выход в свет новых учебников явился важным фактором качественного роста советской школы.

Значительные изменения предполагалось ввести в существовавшую практику оценки успехов учащихся в учебной деятельности, представлявшую причудливое сочетание форм учёта знаний по студийной системе, Дальтон-плану, методу проектов, где рассматривали в качестве коллективных форм проверки организацию диспутов и конференций, подготовку рефератов на определённые и свободные темы, ведение коллективных дневников студийных достижений, чтение и разбор источников и образцов; организацию выставок, школьных музеев; в качестве индивидуальных форм предусматривали участие в дискуссии, упражнение в исследовании, его изложении и заключении в систему, использование книг, систем, пособий и т.д. Результатами работы, находящими материальное выражение в каком-нибудь осуществимом,

реальном деле, считались знания, умения и навыки школьников, работавших по методу проектов. "Практикой, делом, результатом работы надо научить ребят проверять себя и других, – писал В.Н.Шульгин. Хорошо читает, пишет, много знает. Это ещё не плохо и не хорошо, это трудно к тому же проверить. Обучил неграмотных читать, писать, считать, следовательно, хорошо знает грамоту. Куры в деревне стали нести вместо 100 яиц – 130. Это дело рук школы. Следовательно, она на правильном пути, следовательно, ребята обладают знаниями" [цит. по: 24, 32].

Имевший место проверки и оценки знаний учащихся метод тестирования, как способ проверки и оценки знаний учащихся, подвергался критике в педагогической литературе за ограниченные возможности использования его для контроля обучения, подчёркивалось, что тесты годны для проверки элементарных школьных навыков в чтении, письме, счёте, но непригодны для оценки глубины и осознанности знаний, не могут выступать как многогранные качественные показатели уровня знаний школьников.

Отсутствие эффективной проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся актуализировало внимание учёных к данной проблеме в 30-е годы. В свете новых требований, предъявляемых к контролю, указывалось, что на уроке необходимо систематически и строго осуществлять текущий индивидуальный учёт знаний школьников. Каждый преподаватель, в свете этих требований, был обязан внимательно изучать каждого ученика и на этой основе в конце каждой четверти составлять характеристику его успеваемости по данному предмету. В школах страны запрещались практиковавшиеся ранее сложные схемы и формы учета и отчётности об успеваемости. В конце года устанавливались проверочные испытания для всех учащихся. после длительного перерыва в школы вернулась индивидуально-дифференцированная оценка знаний учащихся, что нашло отражение во введении соответствующих отметок ("отлично", "хорошо", "посредственно", "плохо", "очень плохо").

В партийно-правительственных документах настойчиво декларировалось требование о повышении роли учителя в организации учебно-воспитательного процесса, об усилении внимания к передовому педагогическому опыту, его изучения и обобщения [см.: 14, 16, 18].

Отличительной чертой организации учебно-воспитательного процесса в 30-е гг., как отмечают исследователи, стал отказ от дидактического и методического опыта предыдущего десятилетия. В школах страны был взят курс на словесные методы, осуществлялось игнорирование деятельностного подхода в обучении и воспитании, отменялись демократические формы управления школами и органами просвещения: выборы руководителя школы и учителей, широкие полномочия школьного

совета, участие учащихся в управлении школой и др. значительно было ограничено и детское самоуправление [см.: 55, 86-87].

Тяжелый удар был нанесён по психологическим исследованиям: постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936г. "О педологических извращениях в системе Наркомпросов" по существу были закрыты все работы по возрастной психологии, из педагогических исследований был устранён эксперимент. Подобное решение, по оценке современных ученых-педагогов, не только противоречило логике развития науки, но и перечёркивало те большие достижения, которые были советской педагогикой и психологией в предыдущее десятилетие.

Директивные постановления 30-х гг. знаменовали переломный момент в истории нашей школы: резко усилился курс на её идеологизацию и политизацию. В условиях всё более утверждающейся командно-административной системы от учеников требовалась не столько самостоятельность, сколько конформность.

Вместе с тем, несомненно, упорядочение учебного процесса, создание новых программ, стабильных учебников в этот период способствовало повышению уровня общеобразовательной подготовки учащихся. Заложив в основу преподавания принцип классовости, учебные программы 30-х гг. сохранили позиции, которые объективно способствовали и формированию у школьников представлений об общечеловеческих ценностях. Введение стабильных программ и учебников по существу поставило вопрос о необходимости государственных стандартов образования, что впоследствии нашло отражение во введении экзамена на аттестат зрелости.

Педагогическая наука и школьная практика, как отмечают исследователи, стали уделять больше внимания связям между методами, их комбинированию в процессе обучения. В педагогической литературе остро был поставлен вопрос о недопустимости универсализации отдельных методов и форм организации обучения, применяемых в школе. Выступая против имевшей ранее место абсолютизации исследовательского метода, педагоги считали необходимым использовать его в ряду других активных методов обучения, применяемых в школе. Подчёркивалось значение самостоятельной работы учащихся по овладению осознанными и прочными знаниями [см.: 55, 87-88].

Проблемам укрепления и совершенствования классно-урочной системы как ведущей формы организации учебно-воспитательного процесса в 30-е гг. посвятили свои исследования Б.П.Есипов, И.Н.Казанцев, М.Н.Скаткин. При этом они опирались на достижения дидактики предшествующего десятилетия: в то время необходимым условием результативности обучения считалось включение в учебный

процесс как органической его части самостоятельной работы учащихся, сочетание на уроке различных форм индивидуальной и коллективной работы.

В опыте творчески работающих школ и учителей широко были представлены поиски путей к созданию системы уроков, применения разнообразных методов их проведения. Особое место уделялось дифференциации типов урока (урок-беседа, урок-экскурсия, урок – изложение новых знаний, комбинированный урок и т.д.). Вместе с тем, констатируют современные исследователи, и в педагогической теории, и в массовой педагогической практике осуществлялась линия на установление чётко зафиксированной структуры урока как основной формы организации учебного процесса. В целом структура комбинированного урока (опрос, объяснение нового материала, закрепление знаний, задание на дом) соответствовали объективной логике хода обучения, однако, выявившаяся в дальнейшем тенденция к его абсолютизации была неправомерной ни в теоретическом, ни в практическом отношении [см.: 24, 25, 55].

Исследование проблемы классно-урочной системы занятий из года в год углублялось и усложнялось: от обсуждения таких вопросов, как цель урока, его типы и структура, подготовка учителя к уроку и пр., до теоретического обоснования таких сложнейших аспектов, как основы взаимосвязи речи и мышления школьников, формирование у них в процессе обучения научного мировоззрения и др. Серьёзное внимание учителей-практиков и учёных-педагогов привлекали также вопросы развития познавательной активности учащихся на уроке, организация и проведение в ходе его самостоятельной работы, усиления воспитывающего воздействия урока.

В соответствии с новыми задачами обучения в 30-е годы рассматривались советскими дидактами и вопросы проверки и оценки знаний школьников. Внимание учёных в этот период концентрировалось на разработке форм и методов учёта и контроля знаний в целях повышения их качества и прочности. Наряду с трактовкой контролирующей функции проверки в исследованиях педагогов-теоретиков и передовой школьной практике этих лет подчёркнутый акцент делался на задаче использования учёта в целях развития мышления обучаемых, их познавательной самостоятельности. Сказанное выше свидетельствует о том, что в творческом поиске и педагогической мысли, и педагогического опыта осуществлялось в значительной мере противодействие той авторитарно-догматической системе обучения, которая утверждалась в советской школе в 30-е годы.

Подводя итоги, следует отметить, что, начиная с 1917 года, педагогическая теория и школьная практика была направлена на плодотворный поиск новых методов и организационных форм, содержания обучения, соответствовавших потребностям строящегося социалистического общества. Опыт 20-х годов – "золотого века советской школы" – со всей очевидностью свидетельствует о многоплановости задач, решаемых в ходе совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Идеологизация и политизация духовной и культурной жизни советского общества в 30-е годы привели к кардинальным изменениям в педагогической теории и практике, отказавшейся от дидактического и методического опыта предшествующего десятилетия, что обусловило авторитарный путь развития школы с доминированием в ней словесных методов и связанного с этим курсом на усвоение готовых знаний. Усиление тенденции к универсализации классно-урочной системы сделало возможным абсолютизировать смешанный или комбинированный тип урока, открыть широкую дорогу шаблону и формализму в школьной практике.

## **2.2. Актуальные проблемы классно-урочной системы в теории и практике отечественной школы в 50-60-е гг.**

История школы послевоенного периода, по оценкам исследователей, отражала в себе те трудности и противоречия, которые характерны были для жизни страны того времени. Одержав победу в Великой Отечественной войне, народ оказался не только в тяжёлых материальных условиях, но и в атмосфере страха и жестокого политического прессинга, который установил сталинский режим.

В условиях послевоенных лет (конец 40-х – начало 50-х гг.) советская школа стремилась последовательно придерживаться тех принципов, которые сформировались в предвоенные годы после известных партийно-государственных постановлений о школе 30-х годов. Полностью отказавшись от инновационных поисков и традиций 20-х гг., школа видела основную задачу в вооружении детей и молодёжи образовательными знаниями, умениями и навыками, достижении дисциплины [см.: 55, 95].

В педагогической литературе 40-50-х гг. вопросы, связанные с теорией и практикой классно-урочной системы. Решались однозначно, утверждая её приоритетную роль как наиболее оправданной и устоявшейся системы, о чём свидетельствовали исследования И.Т.Огородникова,



П.Н.Шимбирева, И.Н.Казанцева, М.А.Данилова, Б.П.Есипова, Д.О.Лордкипанидзе и др.<sup>1</sup>

Урок констатировался учёными-педагогами как наиболее удобная форма организации обучения для овладения всеми учащимися знаниями, выработки у них умений и навыков под твёрдым руководством учителя. В пользу классно-урочной системы приводились такие её характеристики, как экономичность по времени, охват большого числа учащихся, возможность реализовать задачи коммунистического воспитания школьников и пр.

В партийно-государственных документах о школе, принятых в послевоенные годы, усиленно декларировались высокие и гуманные педагогические цели, которые должны были реализоваться в практике урочной и внеурочной работы по воспитанию разносторонне развитых активных строителей коммунистического общества. Однако воспитание всё больше превращалось в механизм, реализующий "заказы" государства, класса, группы. В теории и практике воспитания конца 40-х – начала 50-х гг. господствовал утилитарный подход к человеку как инструменту решения экономических, производственных, государственных проблем без учёта индивидуальности отдельно взятой личности. Жёсткая авторитарная тенденция в образовательно-воспитательной практике послевоенного периода мало что изменила в облике советской школы, продолжавшей существование в том виде, в каком она сформировалась в 30-40-е гг.

С середины 50-х гг. существенно изменяется общественно-политическая обстановка в стране, вызванная смертью И.В.Сталина и разоблачением его преступлений на XX съезде КПСС (1956г.). Оздоровление идеологической жизни советского государства нашло отражение в движении "шестидесятников", породившем много ярких идей и интересных начинаний в общественной и культурной жизни, не оставившем в стороне и область образования. Позитивные изменения в обществе сразу сказались на школе, на её настрое, содержании образования, организации учебно-воспитательного процесса. И хотя этот исторический период, получивший название "хрущевской оттепели", был недолгим, чтобы вызвать кардинальные преобразования в системе образования, но именно он вызвал массовые новаторские движения педагогов, стал отправной точкой в развитии педагогической науки.

---

<sup>1</sup> См.: Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика. М., 1946; Данилов М.А. Сущности обучения // Сов. педагогика. 1948. №6; Есипов Б.П. Последовательность уроков и их типы // Сов. педагогика. 1947. №3; Казанцев И.Н. Вопросы теории и практики урока в советской школе // Известия АПН РСФСР, 1949. Вып.20.

Многочисленные проблемы, вставшие перед теорией и практикой советской школы, нашедшие своё отражение в утверждённом в 1958 году Верховным Советом страны Законе "Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР", дали основание для интенсивного плодотворного поиска передовым учительством активных методов и форм организации учебного процесса, способствующих развитию познавательной самостоятельности, индивидуальных особенностей учащихся, воспитанию творческих личностей.

Движения передового учительства против схоластики и единообразия учебно-воспитательного процесса охватили Новосибирскую, Ростовскую и Липецкую области РСФСР, Алтайский край, Татарию. Исследовательский поиск был направлен также на совершенствование классно-урочной системы. Направляя свои усилия на повышение уровня и качества самостоятельной работы школьников путём проблемного подхода к построению учебного процесса, педагоги подходили к этой проблеме с разных сторон. Так, учителя Новосибирской области главное внимание уделяли увеличению удельного веса самостоятельной работы учащихся на уроках и усовершенствованию руководства ею; учителя Татарии – повышению познавательной и практической активности обучаемых. Педагогический поиск учителей Липецкой области был направлен на рациональную организацию урока и коренное изменение характера всей учебной работы.

В 40-50-е гг. в практике советской школы прочно обосновался в качестве основного тип комбинированного урока с чётко фиксированной структурой, состоящий из определённых компонентов, находящихся в определённой последовательности: опрос, объяснение нового материала, закрепление нового материала, задание на дом. Система учебной работы на уроке такого типа, как правило, приводила к шаблону и формализму, была крайне утомительна для учащихся.

Универсальный характер применения такого типа урока с переходом указанной структуры в жёсткую трафаретную, обязательную во всех случаях схему, вызывал серьёзную озабоченность у многих дидактов и передовых учителей. Дело осложнялось тем, что не допускалось, во-первых, исключение какого-либо из элементов структуры комбинированного урока или нарушение их последовательности, а во-вторых, большая часть урока отводилась на опрос двух-трёх учеников (при пассивном участии класса). Объяснение нового материала проводилось, как правило, наспех, на закрепление времени не оставалось вовсе, а домашнее задание давалось после звонка и не разъяснялось. В

результате этого снижалась эффективность уроков, усиливалась доля домашней самостоятельной работы школьников.

С конца 50-х – начала 60-х гг. в педагогической литературе сформировалась резко критическая позиция по отношению к комбинированному уроку. Был сформулирован тезис об объективной неправомерности установления единой структуры урока. Однако при этом подчёркивалось, что отказ от шаблонной структуры не означает отказа от структуры вообще (И.Т.Огородников, Э.И.Моносзон). Проблема совершенствования урока требовала глубокого изучения и анализа вопросов сочетания коллективных и индивидуальных форм работы на уроке.

Критическая позиция по отношению к комбинированному уроку в печати, напряжённая творческая деятельность педагогических коллективов (прежде всего, передовых учителей Липецкой области) существенно изменили данный тип урока, сделав его структуру подвижной и гибкой. "Суть опыта передовых учителей Липецкой области состоит в том, что, отказавшись от традиционной формы комбинированного урока, они объединяют работу по формированию новых знаний с совершенствованием и проверкой ранее усвоенных, используя для этого различные по форме и содержанию виды самостоятельной работы учащихся на уроке, которая проводится под руководством учителя. Отказ от трафаретного расчленения урока на изолированные этапы (опрос, изложение нового материала, закрепление) позволяет более рационально использовать учебное время, повысить интенсивность работы учащихся на уроке, обеспечить непрерывное повторение и закрепление пройденного, вырабатывать устойчивые навыки самостоятельной работы учащихся ежедневно оценивать её результаты, – так формировалась сущность работы педагогов в приказе Министра просвещения РСФСР "Об опыте рациональной организации урока в школах Липецкой области". [см.: 55, 179-180].

Опыт передовых учителей Липецкой области был замечателен тем, что в нём получили новое решение все основные вопросы учебного процесса. Уроки в их опыте насыщались хорошо подобранным материалом, отражающим окружающую школьников жизнь, содержали много заданий и задач для организации самостоятельной работы. Перестройку урока липецкие педагоги понимали не только как изменение организационных форм занятий с детьми, но и как изменение содержания и совершенствование всех приёмов и методов обучения.

В рамках Липецкого опыта, таким образом, учебный процесс обеспечивался не только характером и структурой, но также и творческой активностью, напряжением духовных сил учащихся. Успех урока определялся всем ходом учебного процесса, который был построен таким

образом, что мог обеспечивать непрерывное движение учащихся вперёд при постоянном закреплении и углублении ранее полученных знаний, выявление их и формирование новых, составляя единый, одновременно протекающий процесс.

Движение за повышение эффективности урока в 50-60-е гг. приняло в нашей стране самый широкий размах, охватывая всё новые регионы. Так, совершенствование урока как основной формы организации обучения явилось главным средством преодоления неуспеваемости и второгодничества в передовых школах Ростовской области. В этих школах на уроке одновременно решались задачи обучения, воспитания и развития учащихся на основе широкой и тесной связи школы с жизнью, трудом, рационально организуемой самостоятельной, творческой работы всех учащихся над учебными изданиями.

В опыте учителей школ Ростовской области органически соединялись на уроке усвоение нового материала, повторение пройденного, проверка усвоения, применение полученных знаний на практике; хорошо сочетались коллективные формы организации учебной работы с индивидуализацией обучения. Самой сильной стороной опыта ростовских учителей, по оценке исследователей, являлось успешное осуществление принципа развивающего обучения на основе всемерного стимулирования творческой познавательной и практической активности школьников в учении и труде на основе закрепления связи обучения с жизнью [см.: 55, 192-193]. Главное внимание ростовские учителя уделяли использованию большого разнообразия уроков с применением различных методов обучения, решительному отказу от шаблонности в проведении уроков.

Повышение эффективности урока в новаторском опыте педагогов г.Ростова достигалось усилением поисково-познавательной деятельности и самостоятельной работы учащихся на всех этапах урока с обязательным учётом возрастных возможностей школьников, осуществлением разностороннего сочетания коллективных и индивидуальных занятий, с широким использованием технических средств и средств программированного обучения, приданием обучающего значения всем составным частям урока. В этих и некоторых других направлениях совершенствования урока находили своё выражение попытки научной организации педагогического труда на уроке, в соответствии с которой происходит упорная борьба за рациональное использование каждой минуты.

Определённое место в исследовании проблем урока в конце 50-х – начале 60-х гг. заняли вопросы критериев его эффективности. Б.П.Есиповым были сформулированы следующие критерии:

- *"приращение" у учащихся знаний, умений, навыков или улучшение ранее приобретённых, причём это приращение или улучшение заметно чувствуют и учитель, и ученики;*
- *овладение учениками умственными операциями, формами и правилами мышления, приобретение навыков культуры труда, обогащение эмоциональной сферы, формирование идей, интересов, стремлений;*
- *единство образовательных и воспитательных задач, обучение ведёт за собой развитие познавательных способностей учащихся и их нравственных качеств;*
- *максимально продуктивное использование учебного времени, что ведёт к экономии времени;*
- *перенос центра тяжести с домашней работы на работу в школе, сокращение тем самым времени на выполнение домашних заданий"* [см.: 25, 112].

На основе выводов учёных, а также достижений передовой педагогической практики, был сделан вывод о том, что главным критерием урока является не применение тех или иных методов и приёмов работы, а обученность школьников, уровень их воспитанности, достижение целей урока (Э.И.Моносзон).

В исследуемый период педагоги-теоретики и передовая педагогическая практика обратились к проблеме соотношения контролирующей и обучающей функции проверки знаний, месте учёта в структуре урока, что в определённой степени было связано с попытками отдельных учёных пересмотреть место учёта в учебном процессе на основе тех поисков, которые вели передовые учителя Липецкой области. При этом выдвигалось требование в целях повышения эффективности труда школьников на уроке объединить процессы выявления знаний и обучения. Основным доводом для этого являлась практика выставления поурочного балла. Что было характерно для передового опыта липецких учителей. Подобный подход, однако, не получил поддержки среди ведущих дидактов страны, определявших выявление или проверку знаний в качестве самостоятельного компонента учебного процесса, тесно взаимосвязанного со всеми другими его сторонами и оказывающего воздействие на них, прежде всего на структуру урока, систему уроков и др.

Вопрос о приоритетности обучающей роли учёта знаний на уроке получил концентрированное выражение в фундаментальном труде "Основы дидактики", обобщившем наиболее существенные результаты дидактических исследований. При этом подчёркивалось значение такой методики контроля, которая формировала бы у школьников

самостоятельность, продуктивность умственного труда, гибкость, инициативность, критичность мышления [см.: 48, 431].

Теория и практика урока в 50-60-е гг. постоянно пополнялась разработками учёных-дидактов и методистов. Наиболее полно теоретические исследования классно-урочной формы занятий как ведущей в советской школе были представлены в трудах Б.П. Есипова, М.А.Данилова, И.Н.Казанцева, С.В.Иванова и др.<sup>2</sup>

Если не вся, то значительная часть педагогики, по свидетельству учёных, концентрировалась в уроке как главенствующей форме учебного процесса. В этой связи правомерно вставал вопрос о типологии или классификации уроков. Безусловная актуальность данной проблемы была связана с установлением закономерностей в развитии классно-урочной формы обучения под влиянием разнообразных отношений между различными её элементами. Правильное разрешение этой проблемы имело огромное значение как для теории урока, так и для школьной практики.

Не случайно поэтому вопросы классификации уроков нашли широкое отражение в педагогической литературе исследуемого периода. Учёные выдвигали различные основания для решения поставленной задачи. В качестве объективных признаков выделялись дидактические цели и задачи в процессе обучения, методы проведения урока, виды образовательного материала и т.д. Предпринимались попытки классифицировать уроки, исходя из закономерностей процесса познания, из логики учебного процесса, из уровня предшествующей подготовки школьников. Известный советский учёный-педагог Д.О.Лордкипанидзе разделял многообразные принципы классификации уроков на гносеологические; психологические, методические и общепедагогические [см.: 40, 89]. При этом общепедагогический, или общедидактический принцип, исходящий из цели, он считал наиболее обоснованным.

Данный принцип, впервые разработанный Б.П.Есиповым, нашёл своё отражение в совместно разработанной им с М.А.Даниловым классификацией, где выделялись уроки: комбинированные, посвящённые ознакомлению учащихся с новым материалом, служащие закреплению знаний; предназначенные для обобщения и систематизации изученного материала; посвящённые закреплению знаний и умений; и, наконец, проверке степени овладения школьниками знаниями и умениями путём выполнения устных, письменных или практических заданий [см.: 48].

---

<sup>2</sup> См.: Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. М., 1957; Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960; Лордкипанидзе Д.О. Принципы, организация и методы обучения. М., 1957; Казанцев И.Н. Урок в советской школе. М., 1956; Текучев А.В. Методика преподавания русского языка в средней школе. М., 1958.

Наряду с созданием типологии уроков по одному существенному признаку были попытки разработать классификации по нескольким принципам. Такой подход характерен для исследований И.Н.Казанцева, отмечавшего, что "всякая научная классификация возможна лишь в том случае, когда в её основу будут положены существенные признаки. К их числу следует отнести: цель занятий, их содержание, методы работы учителя и возраст учащихся, поэтому невозможно ограничиваться классификацией уроков лишь по одному из указанных признаков" [см.: 31, 114].

И.П.Казанцевым была проведена классификация уроков по отношению к содержанию, дидактическим целям и способам проведения. В соответствии с первым из этих критериев, например, уроки по математике он делил на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии. По утверждению учёного-дидакта, структура этих уроков зависела от характерных особенностей каждого из перечисленных разделов математики, а внутри их – от содержания отдельных тем. Автор выделил задачи, решаемые с помощью каждого отдельного урока: ознакомление учащихся с новым материалом, закрепление приобретённых знаний, использование их на практике, выработка у школьников знаний и умений, контроль над знаниями и умениями, а также ознакомление учащихся в начале учебного года с планом учебно-воспитательной работы в области данного предмета и подведение итогов работы за год. В качестве третьего основания для деления, т.е. способа проведения урока, И.Н.Казанцев выделял методические приёмы учителя, используемые им во время урока, среди которых - лекция, беседа, экскурсия, лабораторные занятия и т.п. [см.: 31].

Однако, по оценке исследователей, попытки классифицировать урок по нескольким основаниям не получили должного признания в педагогической литературе: наибольшее распространение получила типология уроков, исходящая из цели обучения.

В обстановке общественного подъёма конца 50-х – начала 60-х годов развернулись плодотворные поиски учёными-педагогами путей взаимодействия обучения и развития (Л.В.Занков); выяснения сущности процесса обучения (М.А.Данилов); активизации методов обучения на основе сочетания репродуктивной и творческой деятельности учащихся (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин); определения задач и методов совершенствования структуры урока (Б.П.Есипов, И.Т.Огородников); единства обучения и воспитания (Э.И.Моносзок, М.Н.Скаткин); решение проблем политехнического образования (С.Г.Шаповаленко, К.А.Иванович).

Вопросы гуманизации учебно-воспитательного процесса получили освещение в исследованиях Г.И.Щукиной, обращённых к проблеме

развития у учащихся познавательных интересов; З.И.Равкина, разработавшего концепцию стимулирования школьников к учению и нравственному совершенствованию на основе побуждения, а не принуждения.

Поисковая деятельность педагогов-теоретиков, как и учителей-практиков свидетельствовала о том, что установка всё более усложняющихся задач в обучении, непрерывное повышение уровня преподавания в рамках классно-урочной системы плодотворно сказываются на усвоении знаний и развитии учащихся.

Таким образом, борьба за эффективность урока, активно начавшаяся в 50-х гг., вызвала поиски путей совершенствования классно-урочной системы как в педагогической науке, так и в педагогической практике. Возникали и решались следующие вопросы:

1. *Как обеспечить высокий познавательный потенциал учащихся?*
2. *Как обеспечить единство обучения и воспитания?*
3. *Целесообразно ли строить урок по установившейся форме?*
4. *Можно ли иначе?*
5. *Как и чем вызвать интерес учащихся к уроку?*
6. *Следует ли интенсифицировать процесс обучения на уроке?*
7. *Как вести борьбу с второгодничеством?*
8. *Как использовать рационально все 45 минут учебного времени на уроке?*

Главным результатом этих поисков явилось усиление самостоятельной работы учащихся на уроке, развитие их познавательной активности, интенсификации труда учителя и учащихся на уроках, творческий подход учителя к их построению, проведение специальных исследований по проблемам совершенствования урока со стороны педагогов и дидактов.<sup>3</sup>

Успехи советской школы в конце 50-х – 60-е годы не были долгосрочными. Демократизация общественной жизни оказалась кратковременной и не случайно получила название "оттепели". Уже со

---

<sup>3</sup> См.: Об условиях развития самостоятельности учащихся на уроках: Сб. науч. трудов / Под ред. Л.П.Аристовой. Казань, 1960; Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., 1961; Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся на уроке. М., 1962; Об условиях развития познавательной самостоятельности и активности учащихся на уроках (в преподавании математики и физики): Сб. науч. трудов / Под ред. М.А.Данилова. Казань, 1963; Лемберг Р.Г. Дидактические очерки. Алма-Ата, 1964; Вопросы проблемного обучения: Сб. науч. трудов / Под ред. М.И.Махмутова. Казань, 1970.



второй половины 60-х гг. в сфере образования начали проявляться авторитарные, антидемократические тенденции, которые наиболее остро выявились к середине 70-х гг.

### 2.3. Основные направления поиска совершенствования урока в 70-е – 90-е гг.

Начиная с 70-х гг. в социальной и экономической жизни советского государства нарастают негативные явления, как в зеркале, отражаются они в теории и практике школы, существенно затормозившейся в своём развитии в этот период, получившей название "застоя".

Переход страны на всеобщее обязательное среднее образование наряду с позитивными результатами высветил и сопутствующие негативные – общее снижение качества знаний, рост так называемой скрытой неуспеваемости, усиление формализма и авторитарно-административного стиля управления учебно-воспитательным процессом и др.

Активизировавшаяся в период хрущевской "оттепели" школа существенно затормозилась в своём развитии в застойные 70-80-е гг. существует мнение, что наша педагогическая наука в эти годы оказалась бесплодной, не выполняла своей опережающей роли по отношению к школьной практике. Однако непредвзятый анализ научных исследований тех лет свидетельствует о накопленном позитивном, инновационном опыте, который, к сожалению, не был реализован в застойные годы. Поиски учителей-экспериментаторов в значительной мере шли в русле тех идей, которые были обоснованы учёными-теоретиками. Вместе с тем эффективность воздействия многих педагогических идей на массовую школьную практику в те годы оставалась недостаточной [см.: 35, 55].

Отмечая трудности, нерешённость многих проблем, накопившихся в сфере просвещения, тем не менее, следует отметить, что в освещаемый период публиковались теоретические разработки, исследующие вопросы единства обучения и воспитания учащихся, мотивации школьников к учению, дифференцированного обучения, сочетающего коллективные и индивидуальные формы работы на уроке, общие вопросы управления школой и т.д.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> См.: Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. Омск, 1973; Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1975; Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. М., 1975; Унт И.Э. Индивидуализация учебных заданий и её эффективность / На материале 5-8 классов. Докт.дисс. Тарту, 1975; Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся. Рязань, 1977; Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1977; Шукина Г.И. Познавательный интерес - актуальная проблема современной дидактики // Сов. педагогика.

Все направления в области совершенствования обучения являлись в то же время и путями совершенствования урока как единицы учебного процесса.

В 70-е гг., как свидетельствует Р.Б.Вендровская, всё более отчётливо стал выдвигаться тезис о необходимости организации групповой работы учащихся на уроке, её эффективности для решения образовательных и воспитательных задач. Технологическим обоснованием этих практических предложений явилась разработка идей дифференцированного обучения как конкретного воплощения принципа индивидуализации учебного процесса [см.: 25, 110-111]. Именно лишь с помощью индивидуального подхода в разных типологических группах можно было обеспечить благоприятное для развития каждого ребёнка положение в системе коллективных отношений на уроке.

В педагогической литературе были рассмотрены различные виды групповой работы: парное взаимное обучение (В.К.Дьяченко); учебные звенья в составе четырёх учеников (И.М.Чередов); подвижные рабочие микроколлективы не более семи человек (Х.И.Лийметс) и т.д. Вместе с тем подчёркивалось коренное отличие предложенных форм групповой работы как по целям, так и по организации опыта советской школы 20-х – начала 30-х гг.

Сочетание классно-урочной системы с индивидуальным и групповым построением занятий М.Н.Скаткин относил к перспективному направлению в развитии организационных форм обучения.

Наиболее полно эти формы организации учебной деятельности школьников были представлены в работах И.М.Чередова, Ю.Б.Зотова, Х.И.Лийметса, М.Д.Виноградовой, И.Б.Первина, В.К.Дьяченко, В.В.Котова, И.Э.Унт и др. Авторы исследований были едины в том, что именно в организационных формах осуществляется главное дидактическое отношение – связь взаимодействия преподавания и учения.

**Коллективная форма** организации учебной деятельности учащихся на уроке (сотрудничество, взаимопомощь, взаимоконтроль) способствовала, по утверждению учёных-дидактов воспитывающей функции обучения, что усиливалось проблемным подходом. Познавательные затруднения, которые возникали при этом у школьников, индивидуально было трудно преодолеть. Организация же совместного поиска интенсифицировала процесс решения познавательной проблемы, делала его более эффективным. При этом введение индивидуальной или групповой работы на уроке выступало как необходимое условие фронтальной коллективной деятельности, в которой могли принимать активное участие все

школьники, выполнявшие разные задания, но необходимые для решения общей познавательной задачи урока (темы).

**Групповые формы** работы объединяли учащихся в малые группы по сходным признакам, создавая условия для коллективной внутригрупповой деятельности, сочетаясь с традиционным, проблемным, программированным обучением [см.: [26], [34], [39]].

Поиски путей совершенствования обучения в 70-80-е гг. направлялись на достижение оптимального сочетания творческой и репродуктивной деятельности учащихся в совокупности разных организационных форм, выступавших и в качестве стимула интереса, и средства обучения школьников. В коллективном познавательном поиске активно осуществлялось применение знаний, установление связей между ними, перенос знаний и умений в новые ситуации. В индивидуальной работе было больше возможности для самопроверки, для тренировки и закрепления знаний. И то и другое было важно как для успеха в поиске, так и для укрепления интереса к нему.

Групповая деятельность на уроке, как показывают исследования учёных, складывалась из ряда элементов, к которым относились:

- предварительная подготовка учащихся к выполнению задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя;*
- обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность); распределение обязанностей;*
- работа по выполнению учебного задания;*
- наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся;*
- взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе;*
- сообщения учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и дозировка окончательных выводов [см.: там же].*

Групповая работа обучения школьников на уроке, по свидетельству исследователей, предъявляла высокие требования к учителю, осуществлявшему управление учебно-познавательной деятельностью учащихся. от него требовалось хорошее владение развитыми организаторскими, методическими, коммуникативными умениями и навыками для направления учебной деятельности в нужное русло (И.М.Чередов).

В 80-е гг. в педагогической литературе актуализируется вопрос об эмоциональной атмосфере урока, обеспечивающейся во многом теми отношениями, которые складывались между всеми участниками учебного

процесса. Специальными исследованиями было доказано стимулирующее влияние этих отношений на общий тонус познавательной деятельности учащихся на уроке, на её результаты<sup>5</sup>. Теоретики концепции педагогического стимулирования доказывали, что в ходе обучения школьников следует побуждать, а не понуждать. Стимулы рассматривались как непосредственные побудительные причины жизнедеятельности субъекта, определяемые факторами внешней среды и внутренней детерминации личности. При этом утверждалось, что социальные стимулы для личности обучаемых являлись подчас сильнее остальных [см.: [64], [55], [32]].

Учёными были выявлены различные аспекты стимулирования познавательных интересов и активности школьников, связанные с отношенческой стороной учебного процесса: создание эмоционально стимулирующей школьной учебной среды; педагогический оптимизм учителя, его доверие познавательным силам учащихся; подчёркнутый акцент на атмосферу теплоты, искренности, взаимной приязни; стремление установить конструктивные межличностные отношения; взаимная поддержка учителя и учащихся на уроке. Всё это не только отражалось на интересе и успехах обучаемых, но и содействовало накоплению у них положительного опыта нравственно-ценностных отношений.

Психологическое состояние ученика во время его ответа на уроке, как свидетельствовали многочисленные исследования, зависело не только от того, как он выучил заданный материал, но главным образом от поведения учителя по отношению к школьнику (Г.И.Щукина, Г.Д.Кириллова, М.Д.Виноградова, И.Б.Первин и др.).

Организация коллективных поисковых бесед, групповой совместной деятельности на уроках кардинально изменяла характер взаимоотношений участников учебного процесса: от традиционной схемы беспрекословного подчинения ученика воле учителя – к содружеству, сотрудничеству, сотворчеству и сопереживанию. Концепция педагогического стимулирования в рамках классно-урочной системы обучения и вне её в анализируемый период имела ярко выраженную гуманистическую направленность, ибо в центре её находилась личность обучаемого, его интересы, потребности. При этом с наибольшей остротой акценты смещались на всемерное развитие лучших индивидуальных и неповторимых по своей сущности духовных и психических сил учащихся.

---

<sup>5</sup> См.: Равкин З.И. Актуальные вопросы педагогического стимулирования // Сов. педагогика. - 1974. - №10; Гордин Л.Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования // Сов. педагогика. - 1979. - № 12; Щукина Г.И. Познавательный интерес - актуальная проблема современной дидактики // Сов. педагогика. - 1979. - №8.

В 80-е гг. более пристальное внимание дидакты обращают на само понятие "урок"<sup>6</sup>. Наиболее полное и точное его определение, по оценке П.И.Пидкасистого, даёт М.И.Махмутовым, создавшим на основе многолетних исследований и обобщения передового опыта учителей свою концепцию урока, отвечающую требованиям развивающего обучения.

В определении М.И.Махмутова, "урок" – это многовариантная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) преподавателей и учащихся определённого состава, систематически применяемая на определённом этапе учебно-воспитательного процесса (в определённые отрезки времени) для коллективного и индивидуального решения задач образования, развития и воспитания [см.: 44, 53].

В исследуемый период педагогическая наука и частные методики пытались ответить на вопрос, как обеспечить активность обучаемых на уроке. В качестве ответа на него выдвигалось требование правильного определения дидактических целей, задач, дозировки содержания, придание урочной форме занятий рациональной структуры и, наконец, использование поисковых методов обучения [см.: 43, 32].

В педагогической литературе 80-90-х гг. активно обсуждался вопрос о структуре урока. Решение вопроса о структуре урока, по утверждению Г.Д.Кирилловой, "становится своего рода лакмусовой бумажкой, обнаруживающей как достижения, так и слабые места в общей теории урока, основные тенденции его перестройки. И это понятно: в структурном построении урока достигается единство формы и сущности выполняемой работы" [см.: 33, 86-87].

Какие же элементы и части урока считаются структурными, а какие нет? Анализ дидактических исследований освещаемого периода и современная педагогическая наука не дают однозначного решения данной проблемы. Ряд учёных склонны выделять в качестве элементов урока те, которые наиболее часто встречаются, а именно:

1. *Изучение нового материала.*
2. *Закрепление пройденного.*
3. *Контроль и оценка знаний учащихся.*
4. *Домашнее задание.*
5. *Обобщение и систематизация знаний [см.: 29].*

Другие выделяют цель урока, содержание учебного материала, методы и приёмы обучения, способы организации учебной деятельности [см.: 32].

---

<sup>6</sup> См.: Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. - М., 1980; Онищук В.А. Урок в современной школе. - М., 1981; Махмутов М.И. Современный урок. - М., 1985.

Иной подход наблюдается к выделению элементов проблемного урока, структура которого соответствует особенностям поисковой деятельности учащихся:

1. *Создание проблемной ситуации, формулировка проблемы и основной идеи (гипотезы).*
2. *Процесс разрешения проблемы (накопление или воспроизведение нужного дидактического материала, его анализ, обобщение).*
3. *Проверка решения, его теоретическое обоснование, выводы, систематизация и закрепление знаний.*
4. *Применение знаний в новых условиях (в классе или дома) [см.: 43].*

Учебно-познавательная деятельности, определяющаяся структурой проблемного обучения, обеспечивает на уроках проблемного типа усиление самостоятельности и развитие творчества учащихся.

Оригинальная структура урока, не вписывающаяся в рамки традиционной, была предложена в 80-е гг. донецким учителем математики В.Ф.Шаталовым:

1. *Опрос по прежнему материалу:*
  - А) *письменное воспроизведение опорных конспектов;*
  - Б) *тихий и магнитофонный опрос, опрос по карточкам;*
  - В) *индивидуальный опрос по опорному плакату у доски (10-22 мин.).*
2. *Сообщение нового (15 мин.):*
  - А) *первый подробный рассказ;*
  - Б) *демонстрации;*
  - В) *технические средства.*
3. *Обобщение и систематизация (10 мин.):*
  - А) *второе краткое пояснение по опорным конспектам;*
  - Б) *запоминание и срисовывание в тетрадь;*
  - В) *заключительное изложение.*
4. *Проверка (5 мин.)*
  - А) *тестовые работы;*
  - Б) *работы с блокальбомами;*
  - В) *тестовые диктанты [см.: 56, 39].*

Своеобразно построено обучение на уроке по системе развивающего обучения В.В.Давыдова, где представлены следующие структурные элементы, соответствующие познавательной деятельности учащихся:

- I. *Обеспечение мотивов.*
- II. *Постановка учебной задачи.*
- III.

- 1) *Полноценное выполнение учебных действий, главным образом преобразование условной задачи и выявление частных особенностей её.*

- 2) *Моделирование в предметной, графической или знаковой форме способа решения задачи.*
- 3) *Конкретизация этого способа в системе частных определений.*
- 4) *Контроль и оценка учебных действий [см.: там же, 37].*

Приведённые выше примеры свидетельствуют о том, что "в реальном учебном процессе число сочетаний элементов урока столь велико, что попытка выделить сколь-нибудь постоянно действующую, однозначную структуру урока является бесплодной. Нельзя ограничить учебный процесс и учителя одной постоянной схемой урока, так как это несёт ущерб учебному процессу в целом. Этот ущерб будет вызван неучтённостью своеобразия разных видов содержания, соответствующих способов их усвоения, методов обучения, изменчивым чередованием характера учебного материала" [М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер].

Вместе с тем в дидактических исследованиях 80-90-х гг. красной нитью проходила мысль о том, что структура урока не может быть аморфной, безликой, случайной, что она должна отражать:

- закономерности процесса обучения как явления действительности;*
- логику процесса учения;*
- закономерности процесса усвоения;*
- логику усвоения новых знаний как внутреннего психологического явления;*
- закономерности самостоятельной мыслительной деятельности учащегося как способов его индивидуального познания, отражающих логику познавательной деятельности человека;*
- логику преподавания;*
- виды деятельности учителя и учащихся как внешние формы проявления сущности педагогического процесса [см.: 43, 92].*

Элементами урока, которые при своём взаимосвязанном функционировании отражают эти закономерности, являются актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение усвоенного. В реальном педагогическом процессе они выступают и как этапы процесса обучения, и как основные, неизменные, обязательно присутствующие на каждом уроке обобщённые дидактические задачи, и как компоненты дидактической структуры урока (М.И.Махмутов, Г.Д.Кириллова).

В разработке теории классно-урочной системы обучения в исследуемый период рассматривался и вопрос и типологии, или классификации уроков. Ведущиеся споры по этому вопросу, по оценке

исследователей, в какой-то степени снимались довольно самостоятельно разработанной М.И.Махмутовым структурой урока, предлагавшим классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся. В рамках данной классификации представлены следующие типы уроков:

- уроки изучения нового материала (1-й тип);*
- уроки совершенствования знаний, умений и навыков (2-й тип);*
- уроки обобщения и систематизации (3-й тип);*
- комбинированные уроки (4-й тип);*
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков (5-й тип).*

Правомерность такого подхода вызывала многочисленные споры среди учёных, и при всей перспективности эта классификация до настоящего времени не признаётся всеми теоретиками-дидактами [см.: 43].

В свете изложенного выше следует отметить, что интерес педагогов-теоретиков и учителей-практиков к классно-урочной системе не ослабевал и в годы так называемой "оттепели", и в годы "застоя". Однако многие идеи учёных и новаторские начинания учителей в данной области дидактики в этот период оказывались невостребованными и не получили реализации в силу регрессивных изменений происходивших в советском обществе и всей системе советского образования. Как свидетельствуют исследователи, в середине 60-х – начале 70-х гг. "наиболее глубокие торможения развития инициативы, активности и творчества учителей были связаны с введением обязательности среднего всеобщего, ставшего конституционным требованием, законом. А не просто желаемой возможностью. Однако переход ко всеобщему среднему образованию осложнялся явлениями нарастающего кризиса в обществе. Вместе с тем, творческие начинания учителей в годы "застоя" нашли отражение в широко известных починах, инициативе волгоградских педагогов, сельских учителей белгородщины, учителей Подмосковья и др., ориентированных на усвоение новых учебных планов, программ, учебников. Но эти движения (за небольшим исключением) носили больше лозунговый, нежели массовый характер, во многих случаях утверждались "решением" вышестоящих партийных и государственных органов, эффективность их была незначительной" [см.: 55, 179].

Эпоха середины 80-х – начала 90-х гг., связанная с кардинальными изменениями в стране, резко изменила школу. Крах коммунистических перспектив развития мировой цивилизации, разрушение тоталитарной государственной системы и строительство общества на началах демократии и гласности оказали определённое влияние на школьную политику, проводимую СССР: во второй половине 80-х гг. перед



отечественной педагогической наукой остро встала проблема гуманизации образования, потребовавшая пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции. Поворот школы к ребёнку, уважение к его личности, доверие к нему, принятие его личностных целей, запросов, интересов радикально изменяли суть и характер учебно-воспитательного процесса, центром которого становился сам ребёнок.

Каковы закономерности построения структуры урока развивающего обучения, строго отражающего логику учебного процесса и одновременно предоставляющего возможности для методического творчества учителя? Каков урок в системе развивающего обучения? На этих вопросах также было сконцентрировано внимание учёных-теоретиков и учителей-практиков – участников дискуссии.

По утверждению Г.Д.Кирилловой, организацию урока в развивающем обучении следует понимать как определённую упорядоченность системы, в которой проявляются внутренние связи и закономерности, присущие этой организационной форме обучения. Данная упорядоченность проявляется в структурном построении урока, которому в одном случае присущи ступенчатость этапов, их неизменность и статичность, а в другом – объединение этапов, их перестройка, обеспечивающие динамичность структуры.

Другой организационный аспект, который, по мысли Г.Д.Кирилловой, определяется особенностями процесса обучения и, в свою очередь, обеспечивает его развитие, – взаимосвязь индивидуальной, коллективной и фронтальной форм работы учащихся. Особенности их сочетания зависят от того, какую из вышеуказанных систем представляет собой урок.

Каждый очередной шаг в развитии учебно-познавательной деятельности, будучи связан с изменениями и содержанием обучения, считает Г.Д.Кириллова, влечёт за собой перемены и в других компонентах урока как системы [см.: 33, 85].

Если же формы организации работы и методы обучения однотипны, то развития познавательной деятельности не происходит даже при изменении содержания учебного материала и постановке различных учебно-познавательных задач, ибо построение системы развивающего обучения обусловлено целью добиваться усвоения на уроке применения знаний и способов деятельности в новых условиях, овладения теоретическими знаниями, которые становятся способом деятельности, обобщёнными умениями.

Отмечая неоспоримые достоинства классно-урочной системы занятий и показывая её недостатки, В.С.Безрукова утверждает, что жёсткими рамками учебного времени уравниваются уроки разнохарактерных дисциплин,

между тем, как каждая из них отличается своеобразием циклов познания, отражающих логически завершённое содержание научной информации. Несмотря на поиски вариантов, отмечает учёный, структура урока продолжает оставаться консервативной: традиционные рамки организации урока сдерживают индивидуализацию обучения и применение дифференцированного подхода. Широкий процесс познания нельзя свести к урочной форме обучения. Выход из создавшегося положения В.С.Безруковой видится в принципиально ином построении обучения, при котором урок сокращается до 30-35 минут и служит лишь начальной основой организации обучения. Разная продолжительность обучения в таком случае позволит учителю точнее передать специфику своего предмета и учесть особенности его восприятия учащимися, ставить перед ними более сложные и разнообразные задачи, варьировать методы и средства учения и преподавания [см.: 21, 68].

Улучшить результаты обучения, по утверждению В.С.Безруковой, можно, если подходить к уроку с позиции целостного процесса познания в соответствии с его важнейшими закономерностями и этапами – от первичного восприятия объекта познания до пользования вновь полученных знаний и умений в практике.

Задача гуманизации образования стала государственной проблемой. В законе Российской Федерации "Об образовании" (1992г.) в качестве ведущего принципа, на котором должна основываться школьная политика страны, был выдвинут "гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности".

90-е годы характеризуются интенсивным внедрением в российскую школу дифференцированного обучения, коррекционной педагогики, включением в педагогический процесс различного рода новаций. Нужна ли школе классно-урочная система? Возможно ли говорить о коллективной работе на уроке? Не пора ли в центр учебного процесса поставить индивидуальное обучение? Эти и многие другие вопросы будоражили педагогическую общественность страны, создавая напряжённую атмосферу дискуссий правомерности существования классно-урочной системы, сведении её к минимуму. Рассмотрению данной проблемы была посвящена годичная дискуссия, развернувшаяся в 1986 году на страницах журнала "Советская педагогика", все двенадцать номеров которого публиковали материалы острой полемики.

В чём особенность урока сегодня? Как меняется его структура? Каковы перспективы развития? Как он связан с другими формами и средствами образования? Какова его методическая инструментовка? Как он влияет на мотивацию учения? – таков далеко не полный перечень вопросов,

вызывавших наибольшие споры среди учёных-теоретиков и педагогов-практиков, единых в мнении о том, что необходимо чётко поставить вопрос о такой организации обучения, когда бы воспитание школьников осуществлялось в процессе учебной деятельности благодаря её перестройке, при которой учащиеся приобретали бы не только знания, но и обязательно опыт нравственно-ценностных отношений. При этом ни один тип урока или его структура не должны быть абсолютными или универсальными, делающими урок консервативным или малопродуктивным.

Урок – элемент целостной системы обучения, в нём можно обнаружить и плюсы, и минусы. Принципиальный недостаток состоит в том, что сначала предполагается заучивание, запоминание, а потом – осмысление, понимание. При передаче готовых выводов науки учащимся нет особой необходимости в предварительной работе по установлению внутренних связей нового материала с ранее изученным, т.к. учитель сам объясняет материал, попутно увязывая с тем, что было изучено раньше. По утверждению Л.М.Пачешниковой, для учащихся удобнее представлять урок в форме плана с постановкой вопроса или задачи по каждому пункту, соответствующему смысловому блоку. Это служило бы для них установкой на осуществление тех или иных видов деятельности на протяжении всего урока и способствовало бы мобилизации их сил [см.: 50, 68].

Повышение качества учебно-воспитательного процесса, констатировал М.И.Махмутов, связано, прежде всего, с совершенствованием урока. Учёный подверг справедливой критике структуру комбинированного урока как игнорирующего деятельность учащихся. Предлагавшаяся известным в стране дидактом структура урока основана на логике процесса познания и включает такие элементы, как предварительная актуализация в сознании учащихся группы ранее усвоенных знаний и познавательных умений (полученных не только на предыдущем уроке), которая непосредственно связана с новыми знаниями, новой темой урока. Актуализация опорных знаний и способов познавательных действий, отмечает учёный, выступает и как форма реализации принципа преемственности в обучении, и как объективное условие прочного запоминания и осознанного усвоения знаний. Поэтому актуализация, по утверждению М.И.Махмутова, не исключает, естественно, и опроса.

Второй этап – формирование нового понятия и способа действия. Он начинается при актуализации и осмыслении ранее усвоенного, внутренней связи и систематичности знаний. Поскольку развитие происходит только при условии собственной познавательной деятельности, обучение способам этой деятельности и составляет один из важных моментов в

структуре урока. Это, как полагает известный в стране учёный-дидакт, может быть проблемное или непроблемное изложение учебного материала, полное или частичное самостоятельное усвоение его учащимися.

Третьим этапом урока в концепции М.И.Махмутова должно быть применение изучаемого. В знакомой ситуации – это решение типовых задач, анализ текста по образцу и т.д. В незнакомой – решение познавательных задач разного уровня сложности. С учётом уровня усвоения новых понятий и умения применять их даётся и домашнее задание [см.: 44, 55-56]. Трёхкомпонентная структура урока сложнее традиционной и позволяет решать более сложные задачи. В решении проблемы урока М.И.Махмутов продвинулся дальше других учёных, – так отмечали участники дискуссии. Однако предложенная казанским учёным структура урока имеет уязвимые места.

М.И.Махмутов, считает А.Я.Найт, слишком уверен в решающей роли продуктивных методов обучения, которые одни будто бы и несут в себе возможности развития учащихся на уроке. Но развитие захватывает не одну какую-то сторону личности обучаемого, например, творчество, а весь комплекс происходящих изменений, к которым в равной степени относятся и знания, и умения, и навыки, и опыт творческой деятельности, и воспитанность отношений в самом широком смысле этого словосочетания [см.: 45, 57]. На уроке происходит взаимодействие учителя и учеников. От их активности, заинтересованности, увлечённости зависит качество обучения. Как же добиться того, чтобы знания были осознанными, прочными, чтобы школьники умели их творчески применять?

Как строить урок с учётом изменений, происходящих в обществе? Что нового привносит в урок день сегодняшний? Мнения участников дискуссии в ходе ответов на возникшие вопросы были едины: радикально изменить урок может компьютеризация школы. Компьютер, пакеты программ различной степени сложности, тесты на определение уровня знаний, восприятия материала позволят в широких масштабах осуществлять индивидуализацию обучения. При этом высказывались мнения, что значение информатики намного шире, чем овладение программированием, ибо информатика предполагает новый стиль мышления.

Обсуждая широкий спектр вопросов, связанных с совершенствованием урока в контексте перемен, происходящих в обществе и школе, участники дискуссии тем не менее подчёркивали, что не компьютеры и не технические средства обучения характеризуют черты современного урока, а уровень культуры учителя, его умение научить школьников мыслить

широко, ассоциативно, творчески. В современном уроке, по утверждению педагогов-теоретиков, должны на равных участвовать две стороны – учитель и ученики, которые в одинаковой степени заинтересованы в результатах урока [см.: 21, 68]. Урок несёт в себе элементы и других организационных форм обучения – диспуты, лекции, семинары и пр. – такова твёрдая убеждённость многих участников дискуссии. В школьной практике, по утверждению ряда учёных и учителей, хорошо зарекомендовали себя уроки-семинары, уроки-консультации и пр., являющиеся видами основной формы организации учебного процесса в школе – урока. Применение их положительно влияет на развитие активности и самостоятельности учащихся.

Предметом обсуждения педагогов-теоретиков и учителей-практиков явилась проблема соотношения урока и внеурочной деятельности. Выступившие в полемике были твёрдо убеждены, что у опытного педагога, болеющего за своё дело, обучение и воспитание не ограничиваются рамками урока, а продолжают во внеклассной предметной работе, обогащая как данную организационную форму учебного процесса, так и самого учителя и учащихся [см.: 21, 72].

Вместе с тем, в выступлениях отдельных участников дискуссии звучала озабоченность, что с использованием внеурочных занятий по предмету имеется опасность дублирования ими урока, так как по методике и по набору педагогических приёмов эти формы, число которых неуклонно возрастает, становятся копиями, зеркальным отражением классно-урочной системы, что без сомнения, увеличивает нагрузку на учителя, приводит к утомляемости педагогов и школьников, характеризует экстенсивный путь обучения.

Подводя итоги столь длительной дискуссии, И.Д.Зверев отметил, что хороший современный урок должен, прежде всего, характеризоваться конкретностью целей и сочетанием на нём нескольких видов деятельности. Характерным примером является игра, выступающая на уроке и в качестве метода, и в роли формы организации детской деятельности.

В совершенствовании урока, по твёрдому убеждению учёного-дидакта, важная роль принадлежит творческому усвоению теории деятельности. С позиции деятельностного подхода меняются традиционные представления о структурных элементах урока, об операциях по преобразованию учебного материала, о стимулировании творческих способностей школьника, его активной и самостоятельной позиции. Целесообразной в этой связи, по утверждению И.Д.Зверева, становится следующая структура урока:

- *постановка познавательной задачи (что будет изучаться?);*

- *мотивация (почему надо изучить, знать и уметь?);*
- *отбор и последовательность изучения материала;*
- *применение способов и средств (как и с помощью чего достигать результата?);*
- *контроль, самопроверка;*
- *отработка навыков [см.: 30, 58].*

По твёрдому убеждению И.Д.Зверева, определённую новизну для методики обучения несёт теория содержательного обобщения. На её основе изложение учебного материала на уроке строится исходя из обобщающих понятий, идей, показа эволюции научного знания, методов их получения. Большое значение имеет овладение приёмами учебной деятельности – всё это стимулирует самостоятельность, требует осмысленного приложения обобщающих понятий к конкретным фактам, а затем и новых обобщений [см.: 30, 59].

Традиционные методы (словесные, наглядные и практические), констатирует учёный, необходимо совершенствовать, привносить в них новые акценты: усилить их поисковую, творческую, исследовательскую направленность в сочетании с воспроизведением, запоминанием и применением знаний. Репродуктивные методы на уроке необходимы, так как на их основе можно организовать творческий поиск.

Значительная роль на уроке, считает И.Д.Зверев, должна отводиться групповому обучению. Не только при выполнении лабораторно-практических заданий на уроках физики, математики. В группе каждый ученик выполняет определённую часть группового задания, которое варьируется в зависимости от целей и содержания урока. Правильным здесь видится дифференцированный подбор материалов для сильных, средних и слабых [см.: 30, 56-61].

Особый колорит уроку, по мысли И.Д.Зверева, придаёт стиль общения между учителем и учащимися, умение проникнуться в духовный мир, психологию ребёнка, создание соответствующего психологического климата на уроке.

В обобщающем выступлении учёного красной нитью прослеживалась мысль о том, что в условиях интенсивного поиска путей совершенствования урока данная форма организации обучения была и остаётся основной. Все попытки найти эквивалент уроку, заменить его другими организационными формами учебных занятий ни в отечественной, ни в зарубежной практике успеха не имели. Сказанное выше, однако, не означает, что урок – нечто застывшее, нерушимое: сама жизнь ставит его перед выбором – изменение в сторону большей гибкости его структуры.

Итоги дискуссии, развернувшейся по уроку, подтвердили право на неоспоримое и полноценное существование его как ведущей формы организации учебного процесса в школе. Однако, как отмечали участники полемики, все ещё много причин затрудняет совершенствование урока. Здесь и недостаточная подготовка учителя, и его перегруженность, и большое количество учеников в классе, и пр. Многие из этих проблем требуют не научного разрешения, а организационно-педагогических действий, но их нерешённость сказывается на научном, методическом уровне урока. Но все выступавшие при этом были едины в мнении о том, что нет и не может быть стандартов, догм и даже образцов для подражания в тонкой и творческой работе учителя на уроке [см.: 21; 28; 30; 33; 38; 62].

Учёные-теоретики и учителя-практики были единодушны в главном: время поставило новые задачи, и дело педагогов обеспечить более быстрое внедрение в урок достижений науки и техники, изучить психолого-педагогические и дидактико-методические условия этого внедрения, интенсифицировать труд учителя и учащихся, развивать демократические, гуманистические основы школьного обучения.

Анализ развития классно-урочной системы в 70-90-е гг. позволяет сделать выводы о продолжавшихся поисках педагогической мысли в области путей совершенствования данной организационной формы учебных занятий.

В исследуемый период были сформулированы основные направления качественного изменения методики урока, ориентированные на повышение его эффективности и преодоление слабых сторон. По словам И.Я.Лернера, урок как форма организации обучения предполагает структурирование знаний в процессе изложения их учителем и в деятельности учащихся; приучение к чёткому выполнению действий; применение знаний по образцу и в творческих ситуациях; повышение удельного веса самостоятельной работы и индивидуализации обучения; ориентацию на самообразование и внимание к специфическим учебным умениям; учёт, коррекцию, формирование потребностей и мотивов учащихся, их эмоционально-ценностной сферы [см.: 38, 83].

В педагогических исследованиях активно обсуждались вопросы типологии и структуры уроков, вызывавшие порой ожесточенные споры и не нашедшие окончательного решения на пороге третьего тысячелетия. В поисках путей более эффективного использования структуры уроков разных типов особую значимость приобретали формы организации учебной деятельности учащихся на уроке в их оптимальном сочетании. Наряду с организацией групповой работы педагоги-теоретики обосновывали различные формы индивидуализации занятий на уроках,

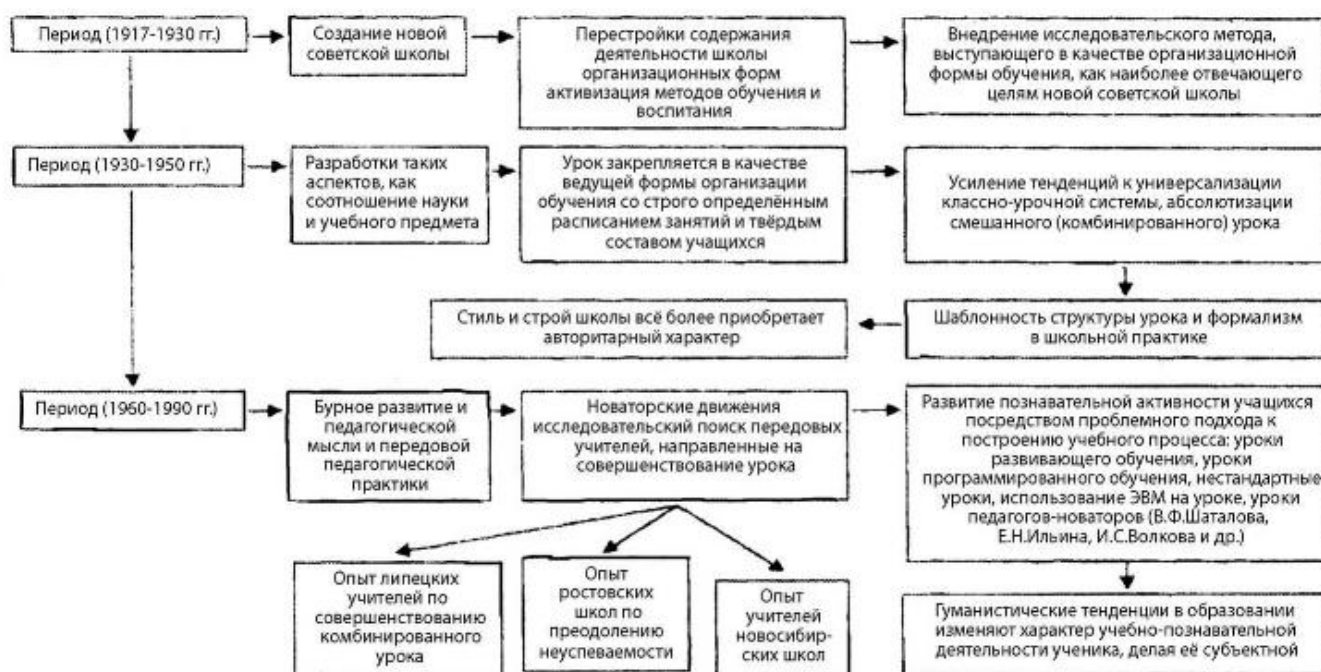
коллективной деятельности учащихся на уроке и вне его. Однако, в полной мере данную проблему решить не удалось.

В 80-90-е гг. с особой остротой актуализировалась проблема активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке, поставившая в масштабе страны вопрос о правомерности существования классно-урочной системы, создавшая атмосферу напряжённой дискуссии среди учёных-педагогов и учителей-практиков. При всём различии позиций участников полемики объединяло стремление признать урок в качестве ведущей формы организации обучения в школе при условии значительной его модификации в направлении большей гибкости его структуры.

Таким образом, в различные периоды истории отечественной школы задачи дальнейшего развития и совершенствования классно-урочной системы оставалась одной из самых приоритетных в педагогической теории и практике, начиная с 1917 года. Данные об этом представлены в схеме 2.

Схема 2

Теория и практика классно-урочной системы в отечественной педагогике в период 1917-1990 гг.





## Заключение

Ускоренные темпы развития нашего общества поставили перед педагогической теорией и практикой ряд проблем, связанных с поиском резервов повышения качества и эффективности подготовки кадров, способных обеспечить интенсивное развитие всей системы образования как общего, так и профессионального. Разработка данной проблематики обуславливает необходимость обращения к мировому и отечественному историко-педагогическому наследию, позволяющему лучше разобраться в том, какие из традиционных ценностей должны сохраниться и получить дальнейшее развитие, и какие новые ценности могут иметь позитивное значение для достижения современных целей воспитания молодого поколения.

В настоящей работе освещены вопросы, связанные с изучением истории классно-урочной системы. Обращение к трудам классиков педагогики, стоявших у её истоков, кажется правомерным, ибо в них достаточно полно раскрыта сущность рассматриваемой проблемы.

Кроме того, автор видел свою задачу ещё и в том, чтобы показать, что в различные периоды истории отечественной школы задача дальнейшего развития и совершенствования классно-урочной системы оставалась одной из самых приоритетных в педагогической теории и практике, начиная с 1917г.

На каждом витке развития отечественного образования советского и постсоветского периодов классно-урочная форма занятий обогащалась теоретическими разработками учёных-исследователей, а также новаторским опытом педагогов-практиков.

Осуществлявшиеся в конце 90-х годов XX столетия изменения в российском образовании, призывы к свободе школы от учителей, ориентация её в сторону индивидуализма, декларирование отказа от классно-урочной системы не смогли уничтожить краеугольный камень отечественной дидактики – урок, расшатать его позиции как главной формы организации обучения, обеспечивающей стабильность образования.

Поиски организации форм, альтернативных уроку, теорией и практикой современной школы не привели ещё к ощутимым в этой области результатам. До сегодняшнего дня, подвергаясь модификациям и изменениям, он обнаруживает свою замечательную жизнестойкость, оставаясь ведущей формой организации обучения.

Возможно, в обозримой перспективе наступит момент, когда урок с присущими ему атрибутами отомрёт. Но в настоящее время архитектурное решение зданий образовательных учреждений, комплектование групп учащихся, учебные программы, обучающие

средства, распределение содержания образования по времени, экономические расчёты образования, периоды обучения и многое другое подчинены классно-урочной системе обучения.

В свете вышесказанных идей, обращение к современным научным исследованиям и практическому опыту в этой области, учёт их и осмысление в новых исторических условиях может содействовать нахождению научно обоснованного подхода к решению проблем, актуальных для современной школы.

## Литература

1. *Герbart, И.Ф.* Первые лекции по педагогике [Текст] / И.Ф.Герbart // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Учпедгиз, 1940. – Т.1. – С.95-104.
2. *Герbart, И.Ф.* Общая педагогика, выведенная из целей воспитания [Текст] / И.Ф.Герbart // Там же. – С.148-280.
3. *Коменский, Я.А.* Великая дидактика [Текст] / Я.А.Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С.246-476.
4. *Коменский, Я.А.* Пансофическая школа [Текст] / Я.А.Коменский // Там же. – С.44-98.
5. *Коменский, Я.А.* Новейший метод языков [Текст] / Я.А.Коменский // Там же. – С.528-597.
6. *Коменский, Я.А.* О развитии природных дарований [Текст] / Я.А.Коменский // Там же. – Т.2. – С.6-33.
7. *Коменский, Я.А.* Законы хорошо организованной школы [Текст] / Я.А.Коменский // Там же. – Т.2. – С.133-163.
8. *Ушинский, К.Д.* Руководство к преподаванию по "Родному слову" [Текст] / К.Д.Ушинский.
9. *Ушинский, К.Д.* Внутренне устройство североамериканских школ [Текст] / К.Д.Ушинский.
10. *Ушинский, К.Д.* Педагогическая поездка по Швейцарии [Текст] / К.Д.Ушинский.
11. *Ушинский, К.Д.* О первоначальном преподавании русского языка. [Текст] / К.Д.Ушинский.
12. *Ушинский, К.Д.* Материалы к 3 тому Педагогической антропологии [Текст] / К.Д.Ушинский.
13. *О начальной и средней школе* [Текст]: постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1931г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973гг. – М., 1974. – С.156-161.
14. *Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе* [Текст]: постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1932г. // Там же. – С.161-164.
15. *Об учебниках для начальной и средней школы* [Текст]: из постановления ЦК ВКП(б) 12 февраля 1933г. // Там же. – С.164-165.
16. *О преподавании гражданской истории в школах СССР* [Текст]: из постановления СНК Союза ССР и ЦК ВКП(б) 15 мая 1934г. // Там же. – С.166.
17. *О структуре начальной и средней школы в СССР* [Текст]: постановление СНК Союза ССР и ЦК ВКП(б) 15 мая 1934г. // Там же. – С.167.
18. *Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе* [Текст]: из постановления СПН СССР и ЦК ВКП(б) 3 сентября 1935г. // Там же. – С.170-172.
19. *О педологических извращениях в системе Наркомпросов* [Текст]: постановление ЦК ВКП(б) 4 июля 1936г. // Там же. – С.173-175.
20. *Бабанский, Ю.К.* Повышение эффективности и качества урока [Текст] / Ю.К.Бабанский // Сов.педагогика. – 1981. – №12. – С.106-110.

21. *Безрукова, В.С.* В поисках перспективы [Текст] / В.С.Безрукова // Сов.педагогика. – 1986. – №9. – С.68-72.
22. *Божович, Е.Д.* Психолого-педагогические требования к современному уроку [Текст] / Е.Д.Божович, И.С.Якиманская // Сов.педагогика. – 1987. – №9. – С.31-36.
23. *Вейсберг, Г.П.* Иоганн Фридрих Герbart [Текст] / Г.П.Вейсберг, Н.К.Бауман // Герbart И.Ф. Избр.пед.соч. В 2-х т. – М.: Учпедгиз, 1940. – Т.1. – С.5-49.
24. *Вендровская, Р.Б.* Отечественная школа 20-х годов [Текст]: в поисках педагогического идеала / Р.Б.Вендровская. – М.: РОУ, 1996.
25. *Вендровская, Р.Б.* Очерки истории советской дидактики [Текст] / Р.Б.Вендровская. – М.: Педагогика, 1982.
26. *Виноградова, М.Д.* Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М.Д.Виноградова, И.Б.Первин. – М.: Просвещение, 1977.
27. *Вульфсон, Б.Л.* Сравнительная педагогика [Текст] / Б.Л.Вульфсон, З.А.Малькова. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996.
28. *Гребенюк, О.С.* Воспитательные возможности урока [Текст] / О.С.Гребенюк // Сов.педагогика. – 1986. – №6. – С.73-74.
29. *Зотов, Ю.Б.* Организация современного урока [Текст] / Ю.Б.Зотов. – М.: Педагогика, 1984.
30. *Зверев, И.Д.* Современный урок: поиски, проблемы, решения [Текст] / И.Д.Зверев // Сов.педагогика. – 1986. – №10. – С.56-61.
31. *Казанцев, И.Н.* Урок в советской школе [Текст] / И.Н.Казанцев. – М., 1956.
32. *Кириллова, Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения [Текст] / Г.Д.Кириллова. – М.: Просвещение, 1980.
33. *Кириллова, Г.Д.* Два подхода к построению урока [Текст] / Г.Д.Кириллова // Сов.педагогика. – 1986. – №3. – С.84-87.
34. *Коллективная учебно-воспитательная деятельность школьников* [Текст] / Под руководством И.Б.Первина. – М.: Просвещение, 1985.
35. *Корнетов, Г.Б.* Всемирная история педагогики [Текст]: учебное пособие. – М.: Российский Открытый Университет, 1994.
36. *Кохановская, Л.С.* Роль семинарских занятий в школе [Текст] / Л.С.Кохановская // Сов.педагогика. – 1986. – №5. – С.72-74.
37. *Кунисевич, Ч.* Основы общей дидактики [Текст] / Ч.Кунисевич. – М.: Высшая школа, 1986.
38. *Лернер, И.Я.* И научность, и мастерство [Текст] / И.Я.Лернер // Сов.педагогика. – 1986. – №4. – С.82-85.
39. *Лийметс, Х.И.* Групповая работа на уроке [Текст] / Х.И.Лийметс. – М.: Педагогика, 1975.
40. *Лордкипанидзе, Д.О.* Принципы, организация и методы обучения [Текст] / Д.О.Лордкипанидзе. – М., 1957.
41. *Лордкипанидзе, Д.О.* Педагогическое учение К.Д.Ушинского [Текст] / Д.О.Лордкипанидзе. – М., 1954.
42. *Максимова, В.Н.* Проблемный подход к обучению школьников [Текст] / В.Н.Максимова. – Л., 1973.

43. *Махмутов, М.И.* Современный урок [Текст] / М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1985.
44. *Махмутов, М.И.* Урок: типология, структура, анализ [Текст] / М.И.Махмутов // Сов.педагогика. – 1986. – №2. – С.53-58.
45. *Найн, А.Я.* Проблема, волнующая всех [Текст] / А.Я.Найн // Сов.педагогика. – 1986. – №5. – С.57-59.
46. *Общие основы педагогики* [Текст] / Под ред. Ф.Ф.Королёва, В.Е.Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967.
47. *Онищук, В.А.* Урок в современной школе [Текст] / В.А.Онищук. – М.: Педагогика, 1986.
48. *Основы дидактики* [Текст] / Под ред. Б.П.Есипова. – М., 1967.
49. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961гг.)* [Текст] / Под ред. Ф.Г.Паначина, М.Н.Колмаковой, З.И.Равкина. – М.: Педагогика, 1988.
50. *Панчешникова, Л.М.* Опора на дидактику в методических исследованиях [Текст] / Л.М.Панчешникова // Сов.педагогика. – 1986. – №5. – С.67-72.
51. *Педагогика* [Текст]: учебное пособие для студентов пед. вузов и педколледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Роспедагогика, 1996.
52. *Рабунский, Е.С.* Индивидуальный подход в процессе обучения школьников [Текст] / Е.С.Рабунский. – М., 1975.
53. *Репина, Н.Г.* К вопросу о конструировании урока [Текст] / Н.Г.Репина // Сов.педагогика. – 1986. – №8. – С.60-63.
54. *Современные проблемы истории образования и педагогической науки* [Текст]: монографический сборник. В 3-х т. / Под ред. З.И.Равкина. – Т. 2. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994.
55. *Современные проблемы истории образования и педагогической науки* [Текст]: монографический сборник. В 3-х т. / Под ред. З.И.Равкина. – Т.3. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994.
56. *Современная дидактика: теория - практике* [Текст] / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлёва. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993.
57. *Степашко, Л.А.* Философия и история образования [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А.Степашко. – М.: Московский социальный институт: Флинта, 1999.
58. *Струминский, В.Я.*
59. *Таланчук, Н.М.* Урок: теория и практика [Текст] / Н.М.Таланчук // Сов. педагогика. – 1987. – №4. – С.59-61.
60. *Урок в восьмилетней школе* [Текст] / Под ред. М.А.Данилова. – М.: Просвещение, 1966.
61. *Харламов, И.Ф.* Проблемы настоящие и мнимые [Текст] / И.Ф.Харламов // Сов.педагогика. – 1986. – №6. – С.69-72.
62. *Чередов, И.М.* Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе [Текст] / И.М.Чередов. – М., 1987.
63. *Щукина, Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И.Щукина. – М.: Педагогика, 1988.
64. *Яковлев, Н.М.* Методика и техника урока в школе [Текст] / Н.М.Яковлев, А.М.Сохор. – М.: Просвещение, 1983.

# Оглавление

|  |    |
|--|----|
| <b>Введение</b>  | 3  |
| <b>I. Разработка классно-урочной системы обучения в зарубежной и русской образовательной теории и практике (XVII, XIX вв.)</b> | 6  |
| 1.1. Урок как форма организации обучения в дидактике Я.А.Коменского  | 6  |
| 1.2. Развитие теории урока в дидактическом учении И.Ф.Гербарта   | 14 |
| 1.3. К.Д.Ушинский об уроке и его организации   | 25 |
| <b>II. Теория и практика классно-урочной системы в отечественной педагогике (1917-1990 гг.)</b>                                | 35 |
| 2.1. Проблема разработки урочной формы занятий в советской дидактике (1917-1930гг.)  | 35 |
| 2.2. Актуальные проблемы классно-урочной системы в теории и практике отечественной школы в 50-60-е гг.                         | 47 |
| 2.3. Основные направления поиска совершенствования урока в 70-90-е гг.   | 56 |
| <b>Заключение</b>  | 72 |
| <b>Литература</b>  | 74 |

**Уваева Эмилия Васильевна**

Классно-урочная система в педагогических теориях  
Я.А.Коменского, И.Ф.Гербарта, К.Д.Ушинского  
и отечественной дидактике с 1917 по 1990-е гг.

*Учебное пособие*

Изд. 2-е, испр.

ISBN 978-5-85127-479-4

Сдано в набор 09.01.2008. Подписано в печать 27.06.2008.  
Формат 60x90/16. Гарнитура Times. Бумага офсетная. Печать оперативная.  
Усл. печ. л. 4,8. Тираж 100 экз.  
Заказ 38

Редакционно-издательский отдел Бийского педагогического государственного  
университета им. В.М.Шукшина – 659333, г. Бийск, ул. Короленко, 53.  
ОАО Минусинская типография