



УДК: 37.01:141.8

## Смысловое поле «метода обучения» в отечественной педагогике



**Бермус Александр Григорьевич,**

*докт. пед. наук, профессор Ростовского государственного педагогического университета, г. Ростов-на-Дону.*

**Ключевые слова:** метод обучения, приёмы обучения, содержание образования, дидактика, компетентностный подход.

**Аннотация:** В статье поднимается проблема обновления методического содержания образования. Приведены примеры методологических противоречий, берущие начало ещё из советского времени. Благодаря краткому экскурсу в историю методологии проясняются причины современных методологических противоречий.

---

Проблема обновления методического обеспечения современного образования – неразрешима без реконструкции концептуальных и феноменологических оснований самого понятия «метод» в контексте мировой и отечественной историко-педагогической традиции.

Наша цель состоит в выявлении и суммировании тех эксплицированных (очевидных) и имплицитных (предполагаемых, неартикулируемых) значений и смыслов, сопровождающих понятие «метода» в современном педагогическом сознании и формулировка, на этой основе, предположений относительно путей и стратегий модернизации методического обеспечения современного школьного образования.

Отметим, что концепт «смыслового поля» недостаточно укоренен в современной образовательной практике. Тем не менее, именно он, с нашей точки зрения, в наибольшей степени, отражает реальное содержание предполагаемого рассуждения. Действительно,



совершенно очевидно, что задача формулировки полного и исчерпывающего определения понятия «метода обучения» или «метода образования» является заведомо неразрешимой, и многочисленные попытки классификации и описания различных методов обучения только доказывают это. С другой стороны, сама установка на определение базовых понятий представляется нам бессодержательной: речь идет не о том, чтобы определить метод (т.е., иначе говоря, установить некоторую границу или предел, отделяющие метод от иных феноменов), но в том, чтобы эксплицировать базовые значения и смыслы, которые бы:

- во-первых, обеспечивали возможность коммуникации в сфере педагогической практики, а также создавали необходимый концептуальный базис для ее теоретико-методологической интерпретации;
- во-вторых, позволяли идентифицировать различия в интерпретации методов в разных психолого-педагогических концепциях и теориях;
- в-третьих, содержали бы указания на возможные пути и стратегии модернизации методического обеспечения образования.

В этой логике мы будем строить наше изложение. В наши цели не входит рассмотрение категории «метода обучения» в глобальном европейском контексте, однако мы не можем не отметить того значительного обстоятельства, что первым, кто сделал это понятие одним из центральных предметов научно-педагогического исследования, был Иоганн Песталоцци<sup>1</sup>.

В этой связи нам представляется важным указание на некоторые факты. Общеизвестно, что Песталоцци был воспитан на философии Декарта и Канта, и это, несомненно, сказалось на способе обоснования самим швейцарским педагогом педагогических понятий.

#### Книги для учителя

*Хуторской А.В. Методология педагогики : человекообразный подход. Результаты исследования.*



<sup>1</sup> Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода / Избранные педагогические произведения в 3-х т. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т. II. – С. 391-426.



Так, Песталоцци пишет, что «мой метод в основном базируется на организации последовательного ряда искусственных приемов, имеющих целью общее и гармоническое развитие природных задатков. Своеобразие метода заключается в сущности в том, что в процессе обучения откладывается на более поздний срок применение всех вообще искусственных приемов... Метод создал последовательные ряды подчиненных приемов обучения; ... метод создал азбуку наблюдения... метод ведет ребенка к истине и ни чему иному, кроме нее привести не может» (Там же, с. 391-392). В то же время, сам Песталоцци отчетливо сознает невозможность полноценной реализации такого метода: «Мы должны это прямо высказать; метод воспитания и обучения, в совершенстве отвечающей требованиям идеи элементарного образования, немислим» (Там же, с. 413).

Развитие методических представлений принято соотносить с идеями И.Ф. Гербарта и Ф.А. Дистервега, однако, на наш взгляд, при таком, несколько поверхностном взгляде, мы упускаем важнейшую трансформацию самого представления о методе, произошедшую после Песталоцци. С некоторой долей условности, можно говорить, что метод исключается из сферы теоретической педагогики, которую начинают наполнять «цели», «процессы», и «системы». С другой стороны, метод превращается в род элемента, средства, характеризующего отдельный аспект педагогической реальности, но не ее целостность. Так, весьма характерно, что методы у Гербарта возникают только после того, как решена главная проблема – построения ступеней процесса обучения, по отношению к которым, методы представляют собой практико-ориентированные способы действий со стороны учителя. С другой стороны, Дистервег, обуславливает выбор (обратим внимание, выбор, но не следование!) метода ответом на вопрос: «Как следует излагать данный предмет сообразно с законом развития человеческой природы и уровнем развития учеников?»<sup>2</sup>

Важно, что при этом понятие «метода обучения» используется, фактически, наравне и в едином смысле с понятиями «способ обучения» и «ход обучения». Одновременно, понятие метода начинает обрастать ценностными коннотациями. Метод догматический и, тем более, «метод диктовки» становится «извращением метода, пережитком старых, плохих времен» а метод развивающий начинает олицетворять «прекраснейшие цветы и

---

<sup>2</sup> Дистервег Ф.В.А. Руководство к образованию немецких учителей / Цит. по: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие. – М., Просвещение. – 1981. с. 362.



благородные плоды гимнастики юношеского ума» (Там же, с. 395). Таким образом, понятие метода изначально формируется в достаточно сложном смысловом контексте:

- метод одновременно воплощает установку на развитие человеческой природы во всех ее проявлениях и, в то же время, является элементарным порядком обучения;
- с одной стороны, метод соотносится с базовой философской концепцией (элементарный или научный метод, объективный или субъективный), с другой стороны, представляет собой предмет ситуативного выбора учителя-практика;
- метод предполагает наличие универсальной формы, будучи при этом предметом ценностного переосмысления (ср. оценки «извращенных» и «благородных» методов).

В то же время, необходимо отметить, что общая тенденция развития концепции «метода обучения» связана с переходом от общетеоретических и философских значений – к преобладанию предметно-практической направленности, что, до сих пор, определяет более низкий статус методики, как науки, в сравнении с дидактикой, теорией воспитания и, тем более, философией образования.

Укоренение «методической проблематики» в отечественной педагогической традиции происходит не ранее второй половины XIX века, причем, с современной точки зрения, этот процесс характеризуется чрезвычайной политизацией. То, что для западноевропейской мысли представляется относительной альтернативой (объективный или субъективный метод у Дистервега),

Курсы для педагогов

Центр "Эйдос" и Институт Образования Человека приглашают педагогов на оргдеятельностные дистанционные курсы

[Список курсов >>](#)

В российской педагогической традиции приобретает характер политического

противостояния и, более того, цивилизационного разлома. Вопрос ставится ребром: либо заимствование «мертвых» знаний и схем обучения с Запада, ассоциирующееся с официальной школой, либо – обращение к собственному опыту, наследию, свободному духовному общению и творчеству (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров и др.). В этой связи, становится понятным, что радикализм методических инноваций в первые послереволюционные годы (прямой и однозначный отказ от «школы учебы» в пользу



«трудовой школы») представлял собой, в известной степени, практическое продолжение уже сформировавшегося в рамках русской педагогики разделения на «государственную» и «народную» школу. Будучи дополненным марксистским пафосом «переустройства мира на подлинно научной основе», эта установка привела к усиленной пропаганде разного рода исследовательских методов (А.П. Пинкевич, М.Н. Николаевский, С. Каменев, Н.И. Попова, И.А. Челюсткин и др.).

Именно тогда закладываются остающиеся значимыми до сих пор противопоставления:

- активные методы – пассивные методы;
- исследовательские методы, опирающиеся на познавательные виды деятельности учащихся – словесные методы, опирающиеся на передачу готовых знаний от учителя;
- исследовательские методы, ориентированные на развитие самостоятельного мышления учащихся – трудовые методы, предполагающие вовлечение учащихся в совместную (коллективную, бригадную) деятельность по решению производственных вопросов и др.

В это же время активизируется поиск универсальных многосторонних классификаций методов обучения<sup>3</sup>, в основании которых будут и педагогические цели, и средства (приемы) деятельности, и характер их применения.

Еще одну интересную смысловую линию в определении метода представляет соотношение «метод обучения – организационная форма обучения». До сих пор студенты педагогических вузов (и, заметим, не только они), задаются вопросом: лекция – это метод («лекционный метод изложения») или форма («занятие построено в форме лекции»)? Если это – синонимы, то зачем их различать, если нет, то в чем смысл различия.

По-видимому, одним из содержательных способов решения этого вопроса было бы обращение к смысловым полям, которым принадлежат понятия «метода обучения» и «формы обучения». Действительно, при обсуждении различных форм обучения, мы вынуждены иметь дело с некоторым готовым набором альтернатив: классно-урочная система, трудовая школа, студийная система,

---

<sup>3</sup> Моложавый С., Шимкевич Е. Проблемы трудовой школы в марксистском освещении. М. 1925; Пинкевич А.П. О классификации методов работы в школе. – Учительская газета, 1925, №33; Шульман Н.М. Общие методы школьной работы. – Педагогическая энциклопедия. Т. 1, М., 1927.



дальтон-план и др. Иначе говоря, форма обучения извне определяет педагогическую реальность, соотнося последнюю с социокультурным контекстом. С другой стороны, метод обучения, всегда соотносящийся с деятельностью или мышлением, предполагает наличие определенного субъекта, реализующего определенную логику или стратегию (книжный, исследовательский, лабораторный и др. методы). С этой точки зрения становится понятной взаимосвязь методических и формальных представлений: одно фиксирует субъектность и способ ее развертывания в образовании, другое – определяет контекстные и коммуникативные условия и средства, делающие образовательное действие возможным.

Следующий период в развитии отечественных методических концепций, связан с первой половиной 30-х годов, когда были заложены, по сути дела, основы всего «школьного дела» в СССР и постсоветской России, равно как и предопределены большинство будущих неразрешимых педагогических противоречий<sup>4</sup>. В числе последних:

- преобладание книжных знаний в качестве основного элемента содержания обучения при одновременных попытках «разгрузить» содержание и обеспечить его практическую направленность;
- прогрессирующая формализация урока на фоне идей «индивидуализации процесса обучения», сочетания различных форм и методов учебной деятельности на уроке;
- обеспечение единства требований к процессу обучения в масштабах всей страны в условиях принципиальных – культурных различий между разными ее регионами;
- стремление к объективности оценки знаний учащихся при одновременном недоверии и, более того, целенаправленном искоренении методик углубленной психолого-педагогической диагностики (тестов).

Такова сформировавшаяся в эти годы традиция, – декларируя диалектический (т.е. многосторонний) подход, соединять самые

---

<sup>4</sup> О начальной и средней школы: Постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1931 г.; Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1932 г., О перегрузке школьников и пионеров общественно-политическими заданиями: Постановление ЦК ВКП(б) 23 апреля 1934 г., Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школы: Из постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 7 августа 1935 г. и О педологических извращениях в системе наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) 4 июля 1936 г. (Опубликованы в сборнике Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. М., 1974.)



разнообразные и, зачастую, противоположные представления об одних и тех же предметах. Так, в определении метода обучения (М.М. Пистрак) соединяется: «Методом обучения в самом общем смысле слова мы называем способ передачи знаний и развития у учащихся умений и навыков; методы обучения – это орудие в руках учителя, это способ его действия в отношении ученика и способы работы ученика под руководством учителя»<sup>5</sup>.

Ничуть не меньше противоречий и в другом популярном в те годы учебнике педагогики: «Методом обучения мы называем то средство или путь, при помощи которого учитель, опираясь на сознательность и активность учащихся, вооружает их знаниями, умениями и навыками»<sup>6</sup>.

Кажется совершенно невероятным, чтобы практикующий учитель на основании этих определений смог ответить самому себе на вопрос: в чем состоит его главнейшая методическая обязанность: передавать знания или организовывать работу учащихся, вооружать учащегося умениями и навыками или развивать их и т.д.

Одновременно, происходит некоторая реабилитация словесных методов обучения, а также – смягчение отношения к самостоятельной (читай, индивидуальной) работе. На этом фоне с середины 50-х годов активизируется обсуждение проблем активизации (развивающей и творческой направленности) урока. Тогда же начинается детализация представлений об уроке, его формах, структурах, последовательности отдельных этапов (Есипов Б.П., Иванов С.В., Казанцев И.Н., Каиров И.А., Лордкипанидзе Д.О., Петров Н.А. и др.). Все эти факты достаточно известны, однако, с учетом позднейших трансформаций не только в области педагогической теории, но и практики, необходимо выявить некоторое имплицитное значение, которое все эти процессы имели.

Во-первых, в тот период, отечественная педагогическая традиция становится явно «предмето-центричной» и «уроко-центричной». Более того, именно эта модель закрепляется не только в научно-педагогической традиции, но, ничуть не меньше – в экономико-правовых основаниях школьного дела. Именно этим последним обстоятельством и объясняется факт, что до сих пор все попытки ухода от «предметного феодализма» или культа «почасовки», по сути дела, оказываются безрезультатными.

---

<sup>5</sup> Пистрак М.М. Педагогика, Изд-во Учпедгиз, 1934, с. 134.

<sup>6</sup> Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика, Изд-во Учпедгиз, 1946, с. 140.



Во-вторых, именно в 30 – 50-е годы закрепляется раскол отечественной педагогической традиции на «педагогику принципов» (теоретическую педагогику) и «педагогику методов» (практическую педагогику). Во многом, этот раскол послужил поводом для тех весьма неоднозначных процессов демократизации и либерализации российского образования во второй половине 80-х и начале 90-х годов.

Наконец, в-третьих, именно с этим временем связано возникновение до сих пор неизжитой традиции: нормирование предметного содержания образования на всех уровнях является безусловным приоритетом государственной образовательной политики, в то время как финансовые, материально-бытовые и иные обязательства государства перед школой и учителем исполняются «по мере возможности». Иными словами, то, что должно составлять непосредственную зону ответственности государства, оказывается на периферии внимания, напротив, те аспекты, которые представляют собой многостороннюю социокультурную и научно-педагогическую проблему, всецело контролируются государством.

Думается, что одной из причин неудачи большинства реформ, проведенных в последние полстолетия в российском образовании, заключается в отсутствии адекватного сознания этих глубинных парадигмальных условий и отношений.

Если же говорить о результатах развития методических представлений во второй половине XX века в отечественной педагогике, то они представляются наиболее противоречивыми и неоднозначными. Здесь необходимо выделить несколько научно-образовательных тенденций, связанных с различными представлениями не только о методах обучения, но и с педагогическими концепциями, как таковыми.

Одна из тенденций («теоретико-методологическая»), представленная в работах Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.С. Ильина, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, В.А. Онищука, С.А. Шапоринского, Г.И. Щукиной и др. продолжает развитие общих концепций методов обучения и способах их классификации. Сами методические представления в этой логике строятся как все более детализованные и многоуровневые описания педагогической практики: выделяются классифицирующие показатели и признаки, позволяющие осуществлять все более тонкую дифференциацию методов обучения.





Вторая («психолого-педагогическая») линия, которая ассоциируется с именами известных советских ученых в области общей и педагогической психологии – П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, А.В. Поляковой и др., связана с осмыслением методической практики внутри более широкой психолого-педагогической концепции обучения.

В этой связи, акцент делается не на методе, понимаемом как целостная нормативная структура, но на более детализированных и гибких понятиях: учебное действие, учебная задача, операция, обучающее воздействие, и как их обобщение – методика какого либо психолого-педагогического процесса (формирования мышления, развития наблюдательности и др.). Думается, что в этом есть своя логика: метод представляется весьма традиционным, но отнюдь не единственным способом концептуализации педагогической практики, более того, существуют некоторые («смысловые») ограничения на способы обращения с методами – их выбирают, но не моделируют, их применяют и оценивают, но не экспертируют. Другими словами, само

понятие метода имплицитно устанавливает установку на линейность, инвариантность и однозначность, что оказывается не вполне адекватным смыслу многих современных подходов в области образования.

Наконец, третья линия разработки методических представлений связана с актуализацией индивидуального педагогического опыта (в первую очередь, опыт «учителей-новаторов»). В этой логике, метод в меньшей степени

#### Книги для учителя

[Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении](#)



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)

оказывается связанным с какими-то теоретическими концепциями, но, в большей степени, с самой ситуацией урока и приемами, которые позволяют достичь наивысшего результата при некоторых внешних условиях. Именно эта, по сути дела, оптимизирующая деятельность, и составляет сущность, так называемой, методической (как вариант, «научно-методической») работы в условиях школы.

В заключении, еще раз вернемся к заявленной теме с точки зрения возможностей дальнейшей разработки этого понятия, а также – исходя из особенностей уже сформировавшейся концепции «метода обучения».



Необходимы дальнейшие исследования смыслового поля понятия «метод обучения», особенно, в связи с близкими по смыслу понятиями «приема», «методики», «техники» и «технологии». Так, в современной педагогике бытует несколько облегченное представление о педагогической технологии, как о детально разработанном и описанном методе или методике. Нам представляется более значимым акцент не на количественных («подробность деталей»), но на качественных отличиях: методическая и технологическая организация знания связаны с различными культурно-антропологическими образами школы. В одном случае мы предполагаем субъекта, самостоятельно осуществляющего выбор и осуществление метода в соответствии с некоторыми общими целями и принципами, а также – с учетом меняющейся ситуации; в другом случае, мы говорим о субъекте, включенном в процесс реализации нормативной образовательной технологии. Одновременно, необходимо уточнить внутреннюю структуру этих понятий, в первую очередь, в связи с проблемами субъектности, а также педагогической деятельности, мышления и менеджмента. Такое уточнение базовых значений позволит продвинуться в области классификации методов, кроме того, это может иметь позитивные последствия и с точки зрения понимания того, какие методы и в какой мере могут быть реализованы в современной образовательной практике.

В логике перехода от традиционной («знаниевой») парадигмы – к современным компетентностным моделям, возникает необходимость создания своеобразных «парадигмальных стандартов» методов обучения, где на нормативном уровне были бы сформулированы требования и структурные модели педагогической деятельности, обеспечивающих реализацию соответствующих стандартов. Другим значимым аспектом этой проблемы является многофакторное моделирование реально используемых методов и методик в зависимости от характеристик учебника, типа образовательных учреждений и уровня учебной группы, индивидуальных особенностей учителя и др.

Еще одной актуальной проблемой модернизации российского образования является установление контекста и условий эффективной методической работы в образовательных системах разных уровней, и методологизации, как стратегии интерпретации и реконструкции образовательной (в том числе, и научно-образовательной) реальности. Действительно, произошедшие в последние годы изменения имеют в качестве одного из значительных итогов фундаментальное сомнение в возможности рационального познания и преобразования человека. Соответственно, любые



рационалистические (в том числе, методические и методологические) инструменты оказываются под вопросом. Обозначившиеся уже в самые последние годы тенденции внедрения современных экономических механизмов в образовании также мало способствуют расцвету рационалистического знания с его культом сомнения, критической рефлексии и стремления к прозрачности и очевидности. В этих условиях, необходима рефлексия самой возможности и востребованности методического и методологического знания в современном культурно-образовательном контексте.

## **Литература**

1. Дистервег Ф.В.А. Руководство к образованию немецких учителей / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие. Под ред. А.И. Пискунова. – М., Просвещение. – 1981. – С. 353-415.
2. Моложавый С., Шимкевич Е. Проблемы трудовой школы в марксистском освещении. – М., 1925.
3. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика. – Учпедгиз, 1946.
4. О начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1931 г. / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. – М., 1974. – С. 156-161.
5. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1932 г./ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. – М., 1974. – С. 161-164.
6. О перегрузке школьников и пионеров общественно-политическими заданиями: Постановление ЦК ВКП(б) 23 апреля 1934 г. / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. – М., 1974. – С. 165-166.
7. Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школы: Из постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 7 августа 1935 г./ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. – М., 1974. – С. 170-172.
8. О педологических извращениях в системе наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) 4 июля 1936 г. / Народное образование в



СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. – М., 1974. – С. 173-175.

9. Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода /Избранные педагогические произведения в 3-х т. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т. II. – С. 391-426.

10. Пинкевич А.П. О классификации методов работы в школе // Учительская газета. – 1925. – №33.

11. Пистрак М.М. Педагогика. – Изд-во Учпедгиз, 1934.

12. Шульман Н.М. Общие методы школьной работы // Педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – М., 1927.

13. Хуторской А.В. Ситуативный метод обучения // Педагог. Наука, технология, практика. – 2005. – № 1 (18). – С. 74-82.

14. Хуторской А.В. Понятие «происходящего» метода обучения и методология ситуативной педагогики // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения. Сборник научных трудов / Под ред. А.В.Хуторского. - М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С.9-24.

--

**Для ссылок:**

Бермус А. Г. Смысловое поле «метода обучения» в отечественной педагогике. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2012. – №2. <http://idos-institute.ru/journal/2012/200>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: [vestnik@idos-institute.ru](mailto:vestnik@idos-institute.ru)