

ОБ ИДЕНТИФИКАЦИИ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Валерий Иванович Орлов,

директор Института повышения квалификации руководящих работников, специалистов и педагогических работников Центросоюза РФ, профессор, кандидат педагогических наук

В ПРЕДЛАГАЕМОЙ СТАТЬЕ РАССМОТРЕНЫ И ОБЪЯСНЕНЫ СУЩНОСТНЫЕ СВОЙСТВА МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ, СФОРМУЛИРОВАНО ЕГО ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ВЫДЕЛЕНА ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ КАК ОБЪЕКТА. А ТАКЖЕ ПОКАЗАНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ СИСТЕМЫ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, ВЫСТРОЕННОЙ С УЧЁТОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЯ МЕТОДОВ ШКОЛЫ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА.

Метод — важнейший целевой деятельностно-процессуальный инструмент человека во всех сферах социальной практики. В дидактике он выступает в триединой сущности: как метод обучения, метод преподавания и метод учения. В учебном процессе метод преподавания и метод учения объединяются в их взаимосвязи и взаимообусловленности и обеспечивают достижение цели обучения. Поэтому они одновременно являются методами обучения, а метод обучения, в свою очередь, выражает их единство.

Термин «метод» происходит от греческого *methodos*. Слово состоит из *meta* (после, вне, за пределами) и *hodos* (путь), и потому метод выступает как путь в определённой деятельности, следование которому приводит к получению нужного результата. Путь, обусловленный целью, включает в себе вектор и содержание данного вида деятельности, саму деятельность как процесс со свойственным образом действия и адекватный цели результат-продукт «из следования»¹.

История развития школьного образования неразрывно связана с разработкой методов обучения как гарантов его успешности, с толкованием метода, его применением

и оценкой в педагогической среде. Не всё в воззрениях на этот сложный дидактический феномен предстаёт выясненным и бесспорным или получившим общепризнанный статус.

В учениях выдающихся дидактов прошлого метод занимал основополагающее место, выражая мировоззренческие позиции и педагогический опыт их создателей. Он означал общий подход к составу и содержанию деятельности наставника, всю систему его работы от начала до завершения подготовки воспитанника к жизни, а также принятый порядок выполнения отдельных звеньев обучения. Относительно общего и различия в представлениях о сущности и роли метода у классиков педагогики известный деятель российского образования педагог и психолог П.Ф. Каптерев писал: «До сих пор были выдвинуты такие точки зрения на дидактику и её представителя — метод: 1. Метод всемогущ (Ратихий, Коменский, отчасти Песталоцци). 2. Метод подобен сложной машине, до известной степени, есть внешнее орудие учителя и независим от него, действует машинообразно, с механической правильностью (Коменский).

¹ Орлов В.И. Обучение как основа образования. М., 2006.

3. Метод есть психологическое орудие и должен быть обоснован психологическими данными (Песталоцци, Герbart). 4. Метод есть способ разносторонней деятельности учащего, безразделен с учащим, и весь заключён в свойствах учителя (Дистерверг)².

Примечательно высказывание К.Д. Ушинского о методе: «Дидактика не может иметь и претензии перечислить все правила и приёмы преподавания. Она только указывает на главнейшие правила и наиболее выдающиеся приёмы. Практическое же применение их бесконечно разнообразно и зависит от самого наставника»³.

В современных публикациях и педагогическом обиходе в качестве русскоязычного эквивалента метода утвердилось слово «способ». Вместе с тем, помимо чаще всего используемого понятия — способ (работы учителя и учащихся, взаимосвязанных действий педагога и учащихся и т. п.), дидактический метод определяют и как совокупность приёмов и способов, систему приёмов, путь образовательной работы, путь познавательной и практической деятельности учителя и учащихся, систему принципов и правил действий, систему целенаправленных действий преподавателя, организующего способы познавательной деятельности учащегося, как существующую только в рафинированном виде теоретическую модель педагогических технологий, которая в реальности есть приём.

В приведённых определениях прослеживается стремление авторов, считающих метод и способ синонимами, избежать тавтологии, порождающей порочный логический круг при формулировании дефиниции. Безусловно, указанные в них признаки свойственны методу обучения. Однако они относятся, скорее, к видовым признакам и не показывают родовую принадлежность мето-

да. А без установления рода объекта нельзя адекватно понять его сущность, а также структуру и элементное наполнение всего класса таких объектов.

Существующие расхождения в определениях метода обучения делают целесообразным обратить внимание на базовые существенные свойства метода, от учёта которых зависит выделение данного феномена среди других явлений, относящихся к процессу обучения, и, в конечном счёте, выведение дефиниции, показывающей ближайший род и отличительные видовые признаки объекта. Ещё Сократ утверждал, что точное логическое определение понятий — главнейшее условие истинного знания.

Разумеется, изучить какую-либо науку только по определениям её понятий, отстранившись от существа дела, невозможно. Но общие и частные определения позволяют разграничить явления (понятия), более глубоко проникнуть в их сущность, выстроить систему во взаимосвязи общего, особенно и единичного, избегать тавтологий. Поэтому идентификация метода обучения — категория методологии дидактики.

Теоретическое осмысление методов обучения и подходы к их практическому применению в общеобразовательной и профессиональной школе с середины 60-х годов минувшего века оказались сориентированными на концепцию, выдвинутую известными учёными-дидактами М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером⁴.

Авторы концепции исходили из того, что существующие традиционные методы не характеризуют процесс преподнесения знаний и способ овладения ими, так как любой источник их может предполагать разные умственные действия и, следовательно, он не определяет путь получения знаний. В основу понимания методов обучения был положен принцип возрастающей самостоятельности учащихся в учебной работе. Выделено пять уровней самостоятельности, в соответствии с ними определено пять методов: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемного изложения, эвристический, исследовательский.

Согласно концепции, метод может потребовать разных средств — словесных, наглядных, практических. А методы, относящиеся к так называемой традиционной номенклатуре (рассказ, объяснение, показ, лекция, экскурсия, наблюдение, лабораторный эксперимент и др.), служат формами проявле-

² Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. 2-е изд. Пг., 1915. С. 63

³ Ушинский К.Д. Собр. соч. В 11 т. / Ред. колл. А.М. Еголин и др. М.-Л., 1948–1950. Т. 7. С. 337.

⁴ Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

ния одного или нескольких из пяти названных методов. Так, рассказ и лекция — формы осуществления информационно-рецептивного метода или проблемного изложения; лабораторная работа, работа на участке и площадке — репродуктивного, исследовательского или эвристического метода⁵.

Концепция предложила в качестве методов обучения конструкты, которые не могут быть признаны идентичными собственно методу обучения. Степень самостоятельности учащихся в учебном процессе и соответствующий уровень (репродуктивный, творческий) учебно-познавательной деятельности их задаются не методом, а целью, содержание которой выражает учебно-познавательная задача, выдвигаемая преподавателем. Метод при этом выступает не как причинный источник, а как «проводник воздействия».

Наделение метода свойством обуславливать необходимое материальное средство — носитель содержания обучения — является неправомерным. Метод, будучи идеальным построением, является в генезисе вторичным по отношению к материальному средству, соотносится с ним в целевой деятельности.

Три названных в концепции метода (проблемного изложения, эвристический и исследовательский) не дают чёткого представления о степени самостоятельности учебной работы, так как все они основаны на эвристическом принципе. Причём особенности учебного познания предполагают и репродуктивный характер исследовательской деятельности, например, когда она выполняется учащимся по отпечатанной методике с заранее известным результатом. Метод, называемый «информационно-рецептивным», не раскрывает уровень, на котором будет проходить учебно-познавательная деятельность. Название «репродуктивный метод» трудно совместить, например, с активным самостоятельным поиском учебной информации, предназначенной для последующего воспроизведения устно или письменно.

В концепции «логическое» необоснованно поглотило и подчинило себе «историческое», придав несвойственный ему статус

некой обслуживающей формы. Между тем, каждый выверенный педагогической практикой метод неотделим от содержания (обучения, вида деятельности) и потому обладает свойством целостной системы, способной оказывать вполне определённое преобразовательное воздействие.

В итоге можно констатировать справедливость высказывания одного из авторитетных критиков концепции, что в ней «проблема методов обучения подменяется проблемой сущности познавательной работы учащихся при обучении» (Б.П. Есипов).

Оставляя в стороне сложность, многогранность и многофакторность самого обучения как одной из главных сфер социальной жизни человека, следует прежде всего обратить внимание на место метода в системе отношения категорий цели, средства и результата, являющегося фундаментальным в любом виде целевой деятельности людей.

Методы обучения, обслуживая учебный процесс, отражают закономерности и многообразии видов деятельности и действий педагога и учащегося в нём. Поэтому сущность и свойства метода могут быть поняты только на основе деятельностного подхода с учётом его природы, гносеологических и психологических аспектов познавательной и практической деятельности человека, а также применяющихся средств обучения, главными из которых являются собственные силы (физические и духовные) педагога и учащегося. В их взаимодействии возникает особое субъект-объектное отношение, попеременное становление субъекта и объекта в учебном процессе.

Педагог и учащийся выступают то как субъект, то как объект, хотя в качестве субъекта вполне обоснованно рассматривают в первую очередь педагога. Но, применяя метод, учащийся тоже действует как субъект независимо от того, работает ли он самостоятельно или под непосредственным руководством преподавателя. При этом объектом служит то, на что направлено его познавательное воздействие, — объект познания и, главное, — свойства и состояние личности самого учащегося.

⁵ Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С. 95, 136, 139.

Вместе с тем, ответно-поведенческая деятельность учащегося, обусловленная закономерностями учения, в каждой учебной ситуации определённым образом влияет на действия преподавателя, на их осмысление и оценку для учёта в текущей и дальнейшей практике, что неизбежно делает его в разной мере объектом педагогического общения.

Решение возникающих вопросов и задач в ходе обучения обогащает опыт и профессиональное мастерство преподавателя, отражается на состоянии личности как учащегося, так и самого педагога. Такого характера и уровня взаимодействия субъекта и объекта, а также такой социальной значимости и ценности его результата нет ни в одной сфере общественного бытия.

Из сказанного выводится основополагающий идентификационный признак метода — быть средством взаимосвязанной целевой деятельности педагога и учащегося. Этот признак носит наиболее общий, категориальный характер. Иными словами, в системе отношения категорий цели, средства и результата метод обучения является средством (средством в форме действий, по Гегелю), которое служит реализации природно-социальных возможностей человека познавать и преобразовательно-созидательно действовать на практике. Указанные свойства метода обучения выражают его природу, обусловленную природой самого обучения как средства социального становления и развития человека, формирования его способностей.

Для идентификации метода обучения принципиальным является выяснение отношения «метод — способ». В конкретной ситуации метод-средство выступает как сознательное целенаправленное действие, идущее от человека к объекту, и способ его выполнения. В деятельности способ — это, по определению, образ действия. Метод включает в себе единство действия (воздействия) и способа его выполнения.

Это означает, что метод и способ, с одной стороны, не тождественны, а, с другой, способ нельзя рассматривать в качестве родового понятия по отношению к методу. Способ как категория относится не только к процессу воздействия человека на другие

объекты и самого себя. Он также может быть способом внешнего выражения содержания, проявления, развития, распространения, обитания, существования, устройства и т. п. различных объектов — одушевлённых и неодушевлённых, т. е. феноменом их бытия. Метод же — деятельностно-процессуальная категория собственно человеческой практики, в ходе развития которой (в том числе в сфере обучающей деятельности) его свойства приобретают качества объективности и универсальности. Поэтому понятие «метод» связывают с понятиями «правило» и «правильность», выражающими категорию должного.

В методе образ действий отличается правильностью, обеспечивающей достижение цели, что составляет его сущностное свойство, иначе это не метод. Правильность метода выводится из соответствия его закономерным свойствам объекта, на который направлена деятельность. Данным обстоятельством определяется и обоснованность выбора метода, без чего невозможны валидность получаемой информации и соразмерность воздействия на объект.

В отличие от метода способ может характеризоваться и правильным, и неправильным образом действий, быть ошибочным и вследствие этого не ведущим к достижению цели. Вместе с тем, сформулированное и обеспечившее практическую успешность правило можно квалифицировать как обоснованный и надёжный способ деятельности, что свойственно методу. К выработке метода человек приходит порой путём проб и ошибок, через испытание разных способов для достижения цели. Поскольку в методе заключено знание вида деятельности и способа её выполнения, приёмы, составляющие способ, выступают и в методе в качестве его составных элементов.

Таким образом, применяемый метод есть система, которую характеризуют субъект и объект, вид, цель и содержание деятельности, средство и способ её выполнения и получаемый результат. В содержание деятельности входит содержание решаемых задач, вытекающее из цели данного вида деятельности. Средством в системе метода является сама целевая деятельность её участников с использованием собственных сил (физических и духовных) или также

иных средств. Категорию средства представляют способ деятельности и содержательная учебная информация. Именно эти компоненты наделяют метод качеством средства в широком, категориальном смысле. Метод предстаёт как системнодеятельностное средство не только по составу и свойствам компонентов, но и по процедуре выполнения, что объективно обуславливает его сложность.

В методе закономерно реализуется многообразие свойств, сторон, состояний, отношений компонентов системы, чем объясняются его действенность и продуктивность. Метод преобразует обучение в средство целенаправленного формирования способностей человека, развития его личности. В этом заключается его основополагающее назначение в дидактике.

Как применённое средство дидактический метод есть определённым образом совершённые действия педагога и учащегося в составе процесса обучения, его целевая системно-деятельностная часть. Из сказанного можно вывести следующее: *метод обучения — это системно-деятельностная составная часть процесса обучения (родовое понятие), которая выражается взаимосвязанными целевыми действиями педагога и учащегося, выполняемыми целесообразным способом и приводящими к получению намеченного результата обучения.* Например, рассказ и наглядное объяснение (педагог), слушание и учебное наблюдение (учащийся) суть методы обучения и в то же время — системно-деятельностные составные части процесса обучения, выражающиеся действиями и способом их выполнения, свойственными этим методам.

Поскольку цель выступает в мысли человека как полагание того, что должно быть и с помощью чего это достигается, и её реальность определяется реальностью средства, то отношение между методом-средством и целью есть отношение взаимоопределения (по Гегелю, цель-определённость через средство, средство-определённость объекта через цель). При этом чем полнее метод отвечает требованиям (содержанию) цели, тем он целесообразнее, а цель полнее воплощается в результате. Если метод обеспечивает усвоение содержания обучения, которое обуславливает цель, то тем самым он

обнаруживает свою пригодность служить данной цели, что является одним из оснований для их взаимоопределения. В развитых и сложившихся формах образовательной деятельности метод, как и материальное средство, может оказаться заранее «сведённым» с целью благодаря многократному выполнению соответствующей целевой деятельности с его применением. Методологически обусловленное взаимоопределение категорий цели, средства и метода наделяет средство и метод качеством целесообразности, а цель — достижимости.

Диалектика взаимосвязи методов характеризуется способностью их к взаимопроникновению, когда в структуру метода, взаимоопределённого с целью, включаются в качестве приёмов другие методы, образуя сложенную систему действий в составе процесса обучения. Такая система может носить устоявшийся характер и быть предназначенной для достижения именно данной цели в качестве самостоятельного метода. Например, преподаватель при предъявлении темы сообщения новых знаний (метод постановки учебно-познавательной задачи и принятия её учащимися) для мотивации и стимулирования учения применяет разъяснение, обоснование, убеждение, показ или, применяя метод инструктирования, сочетает объяснение, беседу, показ, проверку усвоения; учащийся в процессе чтения учебника составляет план и конспект изучаемого материала или при выполнении курсовой работы письменное изложение сочетает с приёмами графической иллюстрации (графики, рисунки, эскизы и т.п.).

В качестве приёмов в структуре метода возможны различные целесообразные действия технического (темп, тембр, громкость, образность изложения или ответа и т.п.) и эмоционального (живость, выразительность, заинтересованность, прочувствованность и т.д.) свойства. Приёмы, дополнительно введённые в структуру данного метода, отражаются в способе его реализации, они служат также совершенствованию метода. Приём может означать включение нового действия или исключение действия из состава принятых. С учётом возможного применения более совершенного метода может быть скорректирована сама цель.

Методами обучения становятся методы научного познания и производства (в широком понимании) в случае использования их в учебном процессе для получения учебной информации или продукта учебно-познавательной деятельности. Например: работа с первоисточниками, микрофотографирование, химический анализ, программирование на ПК, компьютерный анализ, статистическое наблюдение, моделирование, стендовое испытание агрегата, монтаж электронного блока, составление делового документа. Методы научного познания (анализ и синтез, индукция и дедукция, обоснование, суждение и умозаключение, сравнение, измерения и другие) могут стать приёмами в структуре методов обучения — рассказа, лекции, наглядного объяснения, проблемного изложения, учебного наблюдения, эксперимента.

Система методов обучения, выстроенная с учётом взаимодействия и взаимопроникновения методов школы, науки и производства, в наибольшей мере выражает дидактические принципы природосообразности, научности и связи с практикой. Такая система заключает в себе пригодность служить целенаправленному преобразованию личности, социальной среды и практики, и это свойство является объективным идентификационным признаком самой системы и одновременно — показателем уровня её современности. Она может стать движущей силой корректировки целевых, содержательных организационно-методических и других компонентов обучения, его совершенствования.

При этом было бы ошибкой положительный опыт, выработанные и оправдавшие себя системы, принципы, методики обучения подменять надуманными «технологиями» типа «технология преподавания социальных дисциплин», «технология проведения урока», «технология устного опроса» и т.п. Образованный человек — это личность, а не «фабрикат», если не исказить определение «педагогическая технология», которого придерживается ЮНЕСКО (1986 г.). В нём педагогическая технология означает «систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения путём учёта человеческих и технических ресурсов и взаимодействия меж-

ду ними для достижения более эффективной формы образования».

Обеспечивая композиционное построение, передачу и усвоение содержания обучения, а также практическое применение усвоенного и обратную связь (с анализом и оценкой) в учебном процессе, метод (система методов) предстаёт не только как средство целенаправленного взаимодействия педагога и учащегося, но и как форма этого взаимодействия, характеризующая протекание процесса обучения.

При установлении сущностной характеристики конкретных методов и определении путей их совершенствования следует учитывать, что метод есть единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного.

Внешнее в методе обучения характеризуется учебно-познавательной задачей, содержанием обучения и формой материального облечения его носителей — применяющихся средств обучения, внешне наблюдаемыми действиями и способом их выполнения, приводящими к получению результата.

Внутреннюю сторону метода образуют мотивация деятельности, путь и логика мыслительной работы, умственные, нравственно-волевые и физические усилия, эмоциональный настрой человека, применяющего данный метод для намеченного изменения свойств и состояния (преобразования) личности.

Дидактический метод, как и любой другой, заключает в себе познанные объективные закономерности. Выведенные на основе развития знаний из закономерных свойств объекта, на который направлена деятельность, они сами по себе не составляют метода. Метод образуют выработанные на их основе приёмы или системы приёмов, которыми соответственно определяются способы реализации метода. В качестве способа может выступать и отдельный приём.

Познанные закономерности представляют объективную сторону метода, возникшие на их основе приёмы — субъективную. Так, объективную сторону методов передачи педагогом знаний и усвоения их учащимися

образуют познанные закономерности методов вызывать, направлять и регулировать процессы высшей нервной деятельности, познавательные процессы, потребности и мотивы, эмоции и чувства, способности, волевые действия, физическую активность, процессы педагогического общения.

Субъективную сторону данных методов составляют:

- приёмы, связанные с использованием разнообразных источников информации (устная и письменная речь, жесты, мимика, логические-знаковые фигуры, предметы, их изображения, технические средства и т.д.);
- приёмы, основанные на подключении разных анализаторов (зрительных, слуховых, обонятельных, вкусовых и др.) в актах отражательной деятельности, с опорой на процессы мышления, памяти, воображения и другие компоненты объективной стороны метода.

Указанные приёмы в определённых сочетаниях по выработанным правилам образуют такие, например, методы, как рассказ, объяснение, доказательство, беседа, лекция, проблемное изложение (методы преподавания), слушание, чтение, информационно-поисковый метод, учебное наблюдение (методы учения, в их структуру может быть включён приём — конспектирование).

Из этого следует, что объективные закономерности дидактического метода, переосмысленные в правила действий, определяют его как категорию должного и становятся критерием в оценке правильности действий субъекта, применяющего данный метод. В таком качестве метод представляет собой зафиксированное знание (что и как надо делать для достижения цели) и входит в содержание методик обучения, в состав знаний преподавателя, характеризующих его методический арсенал, включается в акт целеполагания.

Вместе с тем, в выбранном и применяемом методе преподаватель обычно, так или иначе, проявляет свою педагогическую индивидуальность. Он не просто реализует известные приёмы, но и привносит в них что-то своё или вводит в метод какие-то новые приёмы, согласующиеся с объективной стороной метода, особенностями состава учащихся. Если всё это приводит к развитию их активности и самостоятельности и повышению результативности учебного процесса, то можно говорить о совершенствовании метода. Поэтому метод в обучении функционирует как категория должного, зафиксированная в различных методических руководствах, и как сущее, выражающее фактическую реализацию «канонического» должного в педагогической работе. Как категория сущего метод может содержать источник новационного пополнения методических руководств и образовательной практики. □