



Исследовательское обучение в теории и образовательной практике XIX века

И
С
Т
О
Р
И
Я

Р
А
З
В
И
Т
И
Я

А
Р
Х
И
В

Савенков Александр Ильич,

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии развития

Московского педагогического государственного университета

В развитии психолого-педагогической мысли XIX век был одним из наиболее продуктивных периодов. Интенсивное развитие промышленного производства стимулировало развитие научного знания и требовало развития всех ступеней образования. В этот период над проблемами образования трудились многие выдающиеся мыслители.

Великий швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746–1827) не был сторонником «теории свободного воспитания», но при этом он вслед за Ж.-Ж. Руссо, пытается строить процесс обучения на самораскрытии, саморазвитии сил и способностей ребёнка заложенных в нем изначально. Он настаивает на том, что обучение должно быть развивающим. Любое обучение есть, по его мнению, в первую очередь искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию. И.Г. Песталоцци искренне полагал, что у ребёнка изначально есть духовное стремление к совершенству. Педагогу надо только помочь саморазвитию, направив ребёнка по верному пути. Во всех предметах обучения он считал основной задачей «возвышение духа от смутных наблюдений до ясных понятий». Только на основании наблюдений и опытов выясняются законы саморазвития умственной силы и вытекающие из них естественные принципы развивающего обучения.

И.Г. Песталоцци известен как автор теории «элементарного образования». Подлинно развивающее обучение, по его утверждению, должно быть: постепенным, последовательным, элементарным, наглядным, самодеятельным. Развитие умственных сил ребёнка происходит постепенно, поэтому и обучение должно быть постепенным. Оно должно начинаться с самого лёгкого и постепенно становится трудным. Он убежден, что надо строго соблюдать последовательность ступеней обучения. Всякое знание может быть структурировано и поделено на основные и второстепенные элементы. Поскольку первичными элементами всякого знания по И.Г. Песталоцци выступают чувственные впечатления, обязательным является принцип наглядности. И главное, что род-

Вопрос о том, когда собственные исследования детей стали применяться в образовательной практике, имеет ясный и вполне точный ответ — они использовались всегда и были востребованы с глубокой древности, с того момента, как проявилась в человеческом сообществе сама потребность в обучении.

Статья продолжает серию публикаций об истоках и пути развития практики исследовательского обучения в истории европейской педагогики (начало: Савенков А.И. Истоки практики исследовательского обучения // ИРШ. 2004. №4. С. __-__). В этой статье представлен исторический экскурс о вкладе в развитие исследовательского обучения в теории и образовательной практике мыслителей и педагогов XIX века.

нит подход И.Г. Песталоцци с исследовательским обучением — принцип самодеятельности.

Самостоятельность и самодеятельность в занятиях обуславливают ясность познаний, воспитывают способность самим себе помогать во всем. В своей теории И.Г. Песталоцци предстает как противник обучения ограничивающегося пассивной выучкой подавляющей развитие природных, познавательных устремлений ребёнка.

Выдающегося немецкого педагога Иогана Фридриха Гербарта (1776–1841), вряд ли можно отнести к сторонникам идей исследовательского обучения. Более того, его педагогическая система, по справедливой оценке ряда специалистов в области истории образования, стала классическим примером авторитарной педагогики (Корнетов Г.Б. и др.). С этой оценкой трудно не согласиться, поэтому в контексте рассуждений об истории исследовательского обучения, гербартовская дидактическая система, заслуживает внимания как наиболее ясно структурированная альтернатива.

Однако нельзя не отметить, что И.Ф. Гербарт, описывая философский фундамент собственной педагогической концепции, высказывал весьма близкие к основным постулатам теории исследовательского обучения суждения. Основание всякого мышления, считал он — опытное познание. Мышление не может и не должно управлять опытными понятиями, оно само должно управляться ими. Чего не дано в опыте, то не должно быть предметом мышления, знание не может преступить границы опыта.

В теории он разделяет взгляд на педагогический процесс как процесс, построенный с учётом активной самодеятельной природы ребёнка, но при этом вводит в образовательную практику понятие управления, которое реально понимает как подавление ребёнка. При этом им много внимания уделяется формированию у ребёнка интереса к обучению. Понимая интерес как умственную самодеятельность, он выделяет два его типа: «посредственный интерес» (стремление получить награду или избежать наказания); «непосредственный интерес» (многосторонний интерес к самим изучаемым предметам).

Наиболее последовательным был в этом смысле другой его соотечественник — знаменитый немецкий учёный Фридрих Адольф Дистервег (1790–1866). Венцом учительского искусства он считал метод «сократической беседы». Крылатой стала приписываемая ему фраза о том, что «...плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить». В качестве одного из главных принципов собственной теории воспитания он провозгласил принцип самодеятельности. Самодеятельность в его понимании это свободное, самостоятельное познание. Свойственные ребёнку ум, воля, мышление, наблюдательность интенсивно развиваются в процессе самодеятельности. Эти идеи прямо ориентировали образование на кардинальные реформы, но зримые их ростки активно проявятся позже.



Только в самом конце XIX века в России, Германии, а также во многих странах Европы и США заметно проявляется процесс роста школ с реформаторскими подходами к обучению, с ориентацией на идеи «теории свободного воспитания» сообразно реальным условиям жизни. В этой среде теория и методика исследовательского обучения начинают активно разрабатываться применительно к массовому образованию.

Постепенно сдвигаются свои позиции образование, строящееся преимущественно на репродуктивном подходе к учению, в котором все делается по указанию воспитателей, где каждый шаг детей заранее предписан и жёстко контролируется взрослым. Русский мыслитель и литературный критик В.Г. Белинский, отмечая, что такое образование способно дать лишь внешний эффект. Он находит для него очень точный и образный термин — «попечительская система воспитания».

Существенные перемены переживало в XIX веке и университетское образование. В университетах Европы заметно интенсифицируется процесс создания специальных исследовательских лабораторий. Это приводит с одной стороны к становлению профессиональной исследовательской деятельности, а с другой делает процесс обучения в университете максимально приближенным к переднему краю науки. Естественно, что все это содействовало внедрению в практику высшего образования исследовательских методов обучения.

Первенство в этих реформах истории отдают университетам Германии. Начало этому было положено реформой Берлинского университета, проведённой под руководством известного естествоиспытателя Вильгельма Гумбольдта. Активное создание университетских исследовательских лабораторий, имело массу положительных последствий, среди них: повышение качества обучения студентов, профессионализация научно-исследовательской деятельности, усиление прикладной направленности научных исследований и др. Одной из самых успешных в этом плане университетских лабораторий, по признанию историков, была лаборатория, созданная химиком Юстусом Либихом в 1825 году в Гисене. Прикладные научные разработки, выполняемые в лаборатории, уже тогда приносили значительные доходы её создателю.

Примечательно, что, первоначально не принявшие эту модель высшего образования, Англия и Франция, продолжали делать ставку на учёных-любителей. Обернулось это, как свидетельствует история, потерей англичанами и французами былого лидерства в науке.

Историки нередко характеризуют XIX век как период расцвета Российской империи. Множество ярких, талантливых учёных, художников, политических деятелей этой поры умножали славу России. Ярким воплощением новаторской гуманистической педагогики являются многочисленные педагогические произведения К.Д. Ушинского (1824–1871). В них содержатся ответы на самые разные вопросы: о логических основах обучения, о ступенях

научного и учебного познания, об этапах процесса обучения, о путях познания, психологических аспектах обучения, воспитательных функциях учебной деятельности, о роли учителя и школы в воспитании ребёнка и многое другое.

Пропагандируемый им демократизм в образовании, гуманное отношение к воспитаннику, порождали требования сознательности и активности ученика в обучении. Описывая механизм научного познания, который в значительной мере актуализируется в обучении, К.Д. Ушинский отмечает, что рассудок формируется путем наблюдения и переработки этих наблюдений, образования представлений, суждений и понятий, связи потом этих понятий в новые суждения и новые внешние понятия и т.д. Критикуя старые подходы к образованию, К.Д. Ушинский пишет о том, что «новая школа» должна: разделять и организовывать труд учителя и учеников, требовать, чтобы дети, как можно больше трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него новый материал.

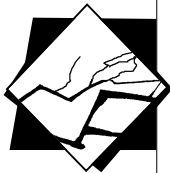
К.Д. Ушинский выделяет и описывает этапы обучения. Первым он называет этап «живого восприятия материала»; вторым — «переработку в сознании полученных образов», третий — «систематизация знаний» и четвёртый — «закрепление знаний и навыков». Он одним из первых выделяет два вида учения:

- учение пассивное посредством преподавания.
- учение активное посредством собственного опыта.

Подчеркивая их несхожесть, он говорит о важности органического сочетания этих видов учения в образовательной практике. Обучение протекает быстрее, когда готовую истину сообщает сам учитель. Совсем иначе обстоит дело, когда ученик истину ищет самостоятельно. Принятый на веру материал обычно быстро и легко забывается. Если же сам ученик выработает мысль, самостоятельно освоив новое знание, то «мысль эта делается его собственностью».

Особенно важно то, что среди множества причин лени и неуспешности ребёнка в учении К.Д. Ушинский в первую очередь отмечает «излишнюю помощь воспитателя». Истинный педагог, по мнению К.Д. Ушинского, постарается сделать учение увлекательным, но никогда не лишит его характера серьёзного труда, требующего усилий воли. И все же главным инструментом для достижения активности ребёнка в учении он считал занимательность, которую делил на внешнюю и внутреннюю. Он выявляет закономерность в развитии того, что позже будет названо «познавательной потребностью» — чем старше становится ученик, тем более «внутренняя» занимательность вытесняет «внешнюю».

Несложно заметить, что эти идеи К.Д. Ушинского максимально близки основным современным представлениям об исследовательском обучении. Принципиально важно, что его рассуждения лишены максимализма характерного представителей «теории свободного воспитания». Он одним из первых призывает к сочета-



нию репродуктивных и продуктивных (исследовательских) методов обучения.

Гениальный писатель и автор собственной педагогической концепции Л.Н. Толстой (1828 — 1911) был ярким противником образования построенного на насильственной передаче знаний. Ему принадлежат многие находки в области теории и практики обучения, базирующегося на идеях «теории свободного воспитания». Одним из первых российской культуре он стал отстаивать свободу и независимость ребёнка в образовании, самостоятельную ценность его собственных познавательных устремлений. Он одним из первых заговорил о том, что считать образованием можно лишь то образование, которое опирается на собственный опыт ученика и исходит из его реальной сегодняшней жизни, а не подготовки к жизни будущей.

Активно боролся Л.Н. Толстой за новое понимание сущности понятия «процесс обучения». Многие его предшественники и современники считали, что процесс обучения фактически сводится к запоминанию фактов и сведений. Л.Н. Толстой, напротив, требует рассматривать процесс обучения как многосторонний и творческий. Как процесс активной, сознательной, творческой переработки и усвоения материала. Он утверждал, что хорошо усваиваются лишь те обобщения, которые учащийся сам сделал и проверил.

Отсюда и его методический инструментарий. Л.Н. Толстой очень любил и постоянно использовал в своей учительской практике метод беседы, часто применял метод творческих сочинений учащихся. Кроме того, он любил применять в учебных целях экскурсии, или по его собственному выражению — использовал метод «натуральной» наглядности.



Исследовательское обучение и начало «века ребёнка»

Особое развитие идеи исследовательского обучения получили в конце XIX начале XX веков — в период утверждения реформаторской, прогрессивистской педагогики в Европе и США. Это было время не простого увлечения высказанными ранее идеями «свободного воспитания», а период активного внедрения в практику принципиально новых подходов к обучению. Критикуя старую гербартовскую школьную систему за авторитарность, односторонний «интеллектуализм», «книжную науку», наиболее передовые педагоги и детские психологи настаивали на необходимости создания новой «активной школы», «школы действия». Наступала пора, которую специалисты стали именовать по названию книги американской журналистки Элен Кей (1849–1926) «веком ребёнка».

Это было время интенсивного развития идей исследовательского обучения в работах российских учёных, представителей альтернативной педагогики. Необходимость утверждения исследовательского подхода в образовании наиболее чётко выразил в одном из

своих трудов известный русский педагог-исследователь Константин Николаевич Вентцель (1857–1947): «Ребёнок по натуре своей утилитарист и практик, только в более позднем возрасте начинает просыпаться чисто теоретический интерес к знанию, и чем более глубокие корни будут пущены этим теоретическим интересом в практике жизни, тем он сам окажется жизненнее, живучее, устойчивее»¹.

К.Н. Вентцель был последовательным сторонником идеи «свободного воспитания». Потому исследовательскому поведению ребёнка и его применению в обучении он придавал исключительное значение. Он писал о том, что на ребёнка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького «искателя истины». Призывал поддерживать и «питать в нем дух неутомимого искания истины», «лежать проснувшуюся жажду знания». Он подчеркивал, что педагогам следует стараться самим являть для ребёнка пример исследовательского поведения. Создавать ситуации личного и опосредованного (при помощи книг) взаимодействия с великими мыслителями и научными деятелями, «в которых жив этот дух великого искания истины» (Вентцель К.Н.).

В этот период, стал развивать, реализовывать и пропагандировать идеи исследовательского обучения американский философ и педагог Джон Дьюи (1859–1952). По его утверждению, чужие слова и книги могут дать знания, но воспитывают не они, а опыт. Именно опыт выступает ключевым понятием его теории. Он пишет о том, что призвание школы не изымать молодёжь из окружающей деятельной среды и заставлять изучать «отчёты о том, как познавали мир другие люди», школа должна давать возможность для проявления стремлений к освоению мира, для интеллектуальной инициативы ребёнка.

В процессе обучения, считал он, надо исходить из четырёх основных детских инстинктов: инстинкта делания, исследовательского инстинкта, художественного инстинкта, социального инстинкта. На основе этих инстинктов развиваются интересы ребёнка, используя их, школа может превратить обучение в продуктивный, полезный и увлекательный процесс. Для этого школьное обучение должно быть организовано так, чтобы ребёнок оказывался в позиции исследователя.

Кратко этот механизм Дж. Дьюи характеризует так: в ходе собственной практики, в «процессе делания» у ребёнка возникают познавательные потребности и формируются познавательные интересы; они пробуждают исследовательский инстинкт, который способен сделать обучение увлекательным. В трудовом процессе, на основе сопряжения творчества и труда у ребёнка рождаются потребности: к осмыслению задачи или проблемы, построению гипотез, выбору путей их решения, достижению желаемого результата.

Джон Дьюи одним из первых выразил собственное возмущение тем, что в традиционной школе предельно ограничиваются все проявления детской активности. «Ограничения, налагавшиеся

1

Вентцель К.Н. Идеальный детский сад //Свободное воспитание. Сб. избр. трудов под ред. Л.Д. Филоненко. М., 1993. С. 43.



на физическое перемещение в традиционной классной комнате с её фиксированными рядами парт и воинской дисциплиной для учеников, которым разрешалось двигаться только по определённым установленным сигналам, — все это изрядно сковывало интеллектуальную, и нравственную свободу», — пишет Дж. Дьюи². Он справедливо отмечает: «...если мы хотим создать условия для нормального интеллектуального роста учеников, необходимо покончить с методами кандалов и смиренных рубашек». Без свободы, утверждает Дж. Дьюи, нет гарантии развития. Навязываемая ребёнку физическая неподвижность мешает осознанию учебных проблем, препятствует необходимым наблюдениям и экспериментам, проверяющим предложенные идеи.

Дж. Дьюи возмущает то, что в школьной комнате очень мало места для самого ребёнка, для его активной, самостоятельной, исследовательской работы. При этом полный цикл самостоятельной учебной деятельности, как считает Дж. Дьюи, требует исследования и экспериментирования, проверки собственных идей относительно исследуемых объектов, приобретения навыков в обращении с материалами и приборами. «Мастерская, лаборатория, материалы, инструменты, — пишет он, — при помощи которых ребёнок мог бы строить, творить и самостоятельно исследовать, даже необходимое место для этого — все это в большинстве случаев отсутствует»³.

В 1896 г. в своей опытной начальной школе при Чикагском университете, куда принимались дети с четырёх лет, он стал активно реализовывать свои подходы к содержанию, организации и методам обучения. Занятия маленьких школьников Дж. Дьюи и его коллеги старались строить на базе игр, собственных детских исследований и практической деятельности.

Любопытный пример, описывает Джон Дьюи в одной из своих работ. Он рассказывает о своей попытке купить мебель для экспериментальной школы. Объехав со своими сотрудниками, множество фирм они не могли найти то, что нужно. Один предприниматель, продававший школьную мебель, сказал ему, что вряд ли возможно найти то, что он ищет, при этом высказал интересную мысль, процитированную в последствии Дж. Дьюи как идею, точно характеризующую традиционное образование — «Вы хотите мебель, на которой дети могли бы работать, а «все наши столы и парты приспособлены для слушания».

Обучение, справедливо считал Дж. Дьюи, должно ориентироваться на естественный рост и развитие природных, врождённых свойств ребёнка. А потому, образно говоря, в центре разработки содержания образования должен стоять не «всезнающий взрослый», с какими-то, заранее заготовленными, планами и программами обучения, а ребёнок с его собственными, индивидуальными желаниями, интересами и потребностями.

Развивая идеи Ж.Ж. Руссо Дж. Дьюи настаивал на том, что ребёнок — центральная фигура в процессе обучения, «он солнце

2

Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.

С. 354.

3

Дьюи Дж. Школа и общество // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1971. С. 521.

вокруг которого вращается весь педагогический процесс». Его силы должны быть выявлены, интересы удовлетворены, способности должны упражняться. Учитель, признавший исходным пунктом образования, инстинкты и интересы детей, поставивший целью образования пробуждение собственной энергии ребёнка, стремящийся приблизить знание к опыту, чувствам и эмоциям своих учеников перестаёт «находиться над ними». Он оказывается рядом с ними.

По сути, значимость этой переориентации в педагогике можно сравнить со значимостью открытия Николая Коперника для астрономии. Однако, отечественные специалисты в области истории педагогики стараются не замечать этого аспекта инновационной деятельности Дж. Дьюи. Они обычно акцентируют своё внимание на идеях «прагматизма», которые он также развивал в своих педагогических и философских изысканиях.

Во многом аналогичные подходы к разработке содержания образования предлагали многие специалисты конца XIX века. Этим идеям, в значительной мере, созвучны педагогические воззрения представителей «теории свободного воспитания» (Паркхерст Э. — США; Вентцель К.Н. — Россия; Декроли О., Кергомар П. — Франция; Монтессори М. — Италия, и др.), европейских «новых школ» (Демолен Э. — Франция; Ферьер А. — Швейцария; Френе С. — Франция и др.), «трудовой школы» (Кершенштейнер Г. — Германия и др.), «педагогики действия» (Лай В.А. — Германия; Каптерев П.Ф. — Россия и др.), «экспериментальной педагогики» (Мейман Э. — Германия, Торндайк Э. — США и др.).

Ребёнок сам должен определять, либо участвовать в определении, как качественных, так и количественных параметров обучения. На практике это означало, что не взрослый (педагог, родители и др.) должен диктовать чему и как учить, а взрослый и сам ребёнок, исходя из склонностей, интересов, потребностей последнего должны определять содержание обучения. Это содержание должно быть максимально приспособлено к субъективным, индивидуальным запросам учащихся. «То, что называется учебным предметом, — арифметика, история, география или одна из естественных наук — должно основываться на материале, который изначально выводится из обычного жизненного опыта»⁴. Только таким образом, утверждал Дж. Дьюи, можно придать обучению «естественный характер», сделать школу для ребёнка местом «общественной жизни», а учебную деятельность средством реализации и развития индивидуальных, личностных особенностей.

Конечно, немалое место занимали в концепции Дж. Дьюи и идеи «прагматизма». Он утверждал, что единственный путь к овладению социальным наследием — приобщение ребёнка к тем видам деятельности, которые «позволили цивилизации стать тем, чем она является». Поэтому основное внимание в содержании образования должно быть уделено не усвоению абстрактных знаний

2

Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000. С. 361.



и даже не развитию мышления, а занятиям конструктивного характера и собственным исследованиям детей.

Современник Дж. Дьюи и один из теоретиков «школы труда», выдающийся немецкий педагог Георг Кершнштейнер (1854–1932), внес свой вклад в теорию и практику исследовательского обучения. Выступая против лекционной системы и традиционных экзаменов с их неизменным спутником — зубрёжкой, он призывал к усилению линии на самостоятельную работу учащихся в процессе обучения, введение в учебный процесс практических работ, опытов, экскурсий, ручного труда и рисования.

Деятельный сторонник децентрализма яркий представитель педагогики «действия» Август Вильгельм Лай (1862–1926) также противопоставлял официальной школе — «школу действия». Также как и Дж. Дьюи он считал, что в школе на первом месте должен быть ребёнок, а не учебный материал и не будущая профессия. «Школа действия» по А.В. Лаю должна стимулировать активность детей, в ней учение и жизнь должны выступать в согласии. В основу обучения следует положить не словесное, а «предметное начало». Особое внимание он уделял среде, в которой проходит обучение. Среда, моделируемая школой действия, создаёт простор для активности ребёнка, в ней ученик и жизнь объединяются.

Повышенное внимание предметно-пространственной среде, в которой протекает обучение, также уделяется в работах известного итальянского педагога Марии Монтессори (1870–1952). Она была одним из энергичных и последовательных реформаторов образования той поры. Задачу школы М. Монтессори видела в моделировании особой образовательной среды, в создании «простора свободным и естественным проявлениям личности ребёнка». Главная функция учителя — наблюдать и направлять в положительное русло естественную природную активность ребёнка.

Интерес, самостоятельность, самодеятельность — принципы обучения, на которых настаивал известный французский педагог Овид Декроли (1871–1932). Реализовывать их надо через темы «Ребёнок и земля», «Ребёнок и вода», с помощью методов самообучения, развивающих игр и т.п. Другие специалисты, развивая эти идеи (Кей Э., Ферьер А. и др.) говорили о том, что главное, организовать среду, с которой взаимодействует ребёнок, создать условия для упражнения природных сил в реальной жизни.

Повышенный интерес к исследовательскому обучению в этот период привел школьную практику к радикальным шагам в плане изменения процессуально-содержательной и организационной основы образования. Эти поиски и позволили педагогике сделать важный шаг от «класса-аудитории» к «классу-лаборатории». Правда дальнейшее развитие образовательной системы нашей страны свидетельствует о том, что, сделав этот шаг, педагогика не смогла помочь сделать его школе. 