

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

П. И. ПИДКАСИСТЫЙ

П. И. ПИДКАСИСТЫЙ

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Дидактический
анализ процесса
и структуры воспроизведения
и творчества

496333



ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ПЕДАГОГИКА»

Москва 1972

ОТ АВТОРА

Анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества в учебной деятельности школьника относится к центральному проблематике теоретической дидактики. Острота и насущная необходимость в таком анализе обуславливаются тем, что проблема повышения эффективности обучения в школе зависит прежде всего от характера познавательной деятельности учащихся.

Но какова природа познавательной деятельности школьника в условиях современного обучения? Соответствуют ли приемы, способы деятельности ученика требованиям, предъявляемым все возрастающими темпами развития науки и техники? Если нет, то что же надо делать, чтобы средства, которыми учитель пользуется при организации познавательной деятельности учащихся, приводили к необходимому соответствию современного образования возможностям ребенка проявлять достаточно равно способности к научному поиску? Эти вопросы и составляют содержание предлагаемой книги.

Автор стремится, во-первых, показать, какое значение в подготовке современного подростка имеет система самостоятельной деятельности ученика в системе современного образования.

Во-вторых, раскрыть сущность воспроизведения и творчества в познавательной деятельности школьника, выявить природу ученического поиска в процессе его движения от незнания к знанию.

В-третьих, на основе теоретического анализа процесса и структуры воспроизведения и творчества разработать научные основы классификации самостоятельных работ и экспериментально выявить основные дидактические положения, определяющие различные пути сочетания видов воспроизводящих и творческих самостоятельных работ в процессе обучения.

Автор выражает глубокую благодарность за помощь и советы члену-корреспонденту АПН СССР, проф. И. Т. Огородникову, за полезные замечания — рецензентам члену-корреспонденту АПН СССР, доктору педагогических наук М. Н. Скаткину, кандидату педагогических наук Я. А. Пономареву и доценту Г. Д. Кириллову.

За последние годы в советской дидактике появился ряд интересных исследований, в которых на базе широкого материала из опыта работы учителей рассматриваются различные стороны проблемы повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Достигнуты определенные успехи в разработке теории обучения, в частности проблемного обучения, использовании самостоятельных работ в системе уроков и домашних заданий и др. Однако многие публикации, особенно по проблеме деятельности ученика в процессе обучения и системе самостоятельных работ, посредством которой и решается в основном задача подготовки широко образованных, творчески мыслящих людей, все еще носят описательный характер. Вот почему признание успехов советской дидактики и ее значительной роли в обучении не отрицает необходимости критического анализа состояния данной области педагогической науки, как справедливо отмечал действительный член АПН СССР Л. В. Занков.

На торжественном заседании ЦК КПСС, Верховного Совета СССР и Верховного Совета РСФСР 21 апреля 1970 г., посвященном 100-летию со дня рождения В. И. Ленина, Генеральный секретарь ЦК КПСС Л. И. Брежнев сказал: «Нам нужно идти дальше, всесторонне улучшать всю систему образования. Пройдет не так уж много лет, и те, кто сегодня сидит за партой или на студенческой скамье, придут на производство, в науку, культуру. От того, чему и как мы их научим сейчас, во многом будет зависеть прогресс нашего общества в будущем. Еще древние говорили, что ученик — это не сосуд, который надо наполнять, а факел, который надо зажечь. Задача состоит в том, чтобы научить молодых людей творчески мыслить, подготовить их к жизни, к практической работе»¹.

В свете этих задач первостепенное значение приобретает проблема деятельности ученика, теоретическая разработка и экспериментальная проверка эффективных путей сочетания воспроизводящей и творческой деятельности в процессе усвоения учащимися знаний, умений и навыков.

Решение этой проблемы позволит теории и практике обучения учитывать перспективу дальнейшего совершенствования в нашей стране «всей системы образования в соответствии с потребностями

¹ Л. И. Брежнев. Дело Ленина живет и побеждает. М., Политиздат, 1970, стр. 31—32.

ми развития экономики, науки и культуры, научно-технической революции¹.

Последние годы характеризуются стремительно растущим потоком научной информации, быстрым проникновением научных знаний в сферу экономики, хозяйства, технических процессов, быта. Темпы развития науки и техники в этот период так велики, что никакое увеличение объема программ и сроков обучения, как общего, так и специального, не в состоянии угнаться за ними и обеспечить должный образовательный эффект.

Темпы развития научно-технической революции приводят к чрезвычайно быстрому «моральному износу знаний», в результате чего становится очевидным, что тот объем общенаучных и специальных знаний, которыми с большим усилием овладевает школьник или студент, завтра может оказаться и обязательно окажется недостаточным. Поэтому возникает необходимость нахождения новых путей и средств, позволяющих формировать у школьника способность самостоятельно осваивать новейшие достижения науки и техники, воспитывать у него потребность к постоянному самообразованию.

Все это не может не изменить характера школьного образования. «Как и прежде, школа должна давать определенный минимум знаний — фактов, положений, истин — научных, технических, политических, эстетических. Но на первый план выдвигается другое: необходимость овладения на школьной скамье основными принципами построения научной картины мира, методами добывания знаний, приемами исследования и логики научного мышления, закономерностями познания. Только при этом условии, окончив школу, выпускник ее окажется подготовленным к быстротекущей жизни, к дальнейшей работе в постоянно и ubи-стренно меняющемся мире, к дальнейшему самообразованию»².

Неоспоримо, что способность приобретения знаний складывается у учащегося прежде всего в процессе выполнения им самостоятельных работ, в процессе самостоятельных поисков решения стоящих перед ним проблем-задач. В этом отношении школе, учителю надо проявить максимум внимания к характеру познавательной деятельности ученика. В их руках находится судьба маленького гражданина, которому суждено в будущем стать или пылким думающей и ищущей творческой личностью, или простым исполнителем чужой воли и мысли. Вот почему учитель в наши дни со всем основанием может быть сопоставлен с популярным писателем. Ведь его работа по организации и усовершенствованию познавательной деятельности учащихся вполне сравнима с творческой работой писателя, которую

В. И. Ленин характеризовал следующим образом: «Популярный писатель подводит читателя к глубокой мысли, к глубокому учению, исходя из самых простых и общезвестных данных, указывая при помощи нескольких рассуждений или удачно выбранных примеров главные выводы из этих данных, наталкивая читателя на дальнейшие вопросы. Популярный писатель не предполагает ве думаного, не желающего или не умеющего думать читателя, — напротив, он предполагает в неравнодушном читателе серьезное намерение работать головой и помогает ему делать эту серьезную и трудную работу, ведет его, помогая ему делать первые шаги и уча ити дальше самостоятельно»³.

Однако эта задача порой оказывается не под силу современному учителю потому, что до сих пор в теории и практике обучения не решена проблема разумной организации самостоятельных работ учащихся. И это, конечно, создает большие трудности на пути принятия школьниками любви и способностей к творческой деятельности, формирования у них мыслительных навыков, потребности в знаниях и самом познании. Бессистемность самостоятельных работ, которыми нередко изобилуют уроки отдельных учителей, безотисительность их к уровню умственного развития учащихся и характеру их деятельности часто порождают у школьников внутреннее безразличие к самому процессу самостоятельной работы. Это приводит к тому, что продуктивная внутренняя мыслительная деятельность зачастую подменяется чисто внешней активностью. Школьники выполняют огромное количество всевозможных заданий, самостоятельных действий, но вместе с тем мало мыслят, так как их мышление в таких случаях протекает в русле готовых схем и затверженных операций.

Не подлежит сомнению, что указанные выше недостатки в работе школы связаны прежде всего с разноречивостью толкования понятий воспроизводящей и творческой деятельности ученика, слабостью научной разработки теории самостоятельных работ. До сих пор дидактики в должной мере не выявлены характерные черты и значение различных видов самостоятельных работ, недостаточно разработаны принципы их классификации.

Большинство авторов концентрируют свое внимание главным образом на выявлении внешних признаков классификации видов самостоятельных работ. В силу этого место и значение любого вида самостоятельной работы определяется в процессе обучения не столько психологическими особенностями познавательной деятельности ученика, направленной на решение той или иной познавательной задачи, сколько логикой учебного материала, спецификой содержания учебного предмета. Что же касается психологической сущности акта познания ученика, которая, несомненно, должна учитываться во всякой классификации самостоятельных работ, то она зачастую не исследуется.

¹ «Резолюция XXIV съезда КПСС по Отчетному докладу ЦК КПСС». «Правда» от 10 апреля 1971 г., стр. 4.

² «Современный урок литературы и проблемное преподавание». М., «Просвещение», 1969, стр. 22.

³ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 5, стр. 358.

**ПОНЯТИЕ ВОСПРОИЗВОДЯЩЕЙ
И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

За последние годы издан ряд интересных исследований по проблеме творчества учащихся (работы В. Г. Разумовского, И. Я. Лернера, В. Е. Мамушина, Н. А. Черниковой, И. И. Смагина и др.). Однако и в дидактике, и особенно в практике работы учителей существует разноречивое понимание воспроизводящей и творческой работы учащихся. Понятие творчества учащихся часто толкуется слишком расширительно: в число творческих включаются, например, любые письменные работы по тексту с пропущенными буквами, слогами, словами, составление плана параграфа учебника. С другой стороны, и воспроизводящая деятельность, лишенная всех элементов творчества, часто сводится к простому воспроизведению текста учебника, слов учителя, шаблонных способов и приемов решения задач, логическая структура которых не подвергается даже малейшему преобразованию.

Во всех указанных случаях акцентируется внимание не на выявлении объективных путей органического сочетания воспроизводящей и творческой деятельности учащихся, а на их противопоставлении. На наш взгляд, это — одна из причин, приводящих к тому, что ни в теории обучения, ни в практике работы школы пока нет четкой и ясной точки зрения на классификацию видов самостоятельных работ в зависимости от преобладания в них воспроизводящего или творческого процесса, от степени познавательной активности и самостоятельности учащихся при выполнении ими того или иного учебного задания.

Преодоление отмеченных недостатков связано прежде всего с выяснением сущности воспроизводящей и творческой деятельности в процессе обучения.

Во всех видах деятельности человека проявляются два связанных между собой процесса: воспроизводящий и творческий.

Те же два процесса характеризуют и всю учебно-познавательную деятельность учащихся. Они пронизывают, в частности, и все виды их самостоятельной деятельности.

Каковы же признаки самостоятельной деятельности ученика, которые могут служить критерием определения воспроизводящего и творческого ее характера при выполнении им самых разнообразных учебных заданий?

Психологический анализ ряда актов познавательной и практической деятельности учащихся, проведенный нами в экспери-

ментальных классах¹, убеждает в том, что элементы творчества и воспроизведения в деятельности ученика, как и в деятельности зрелого человека, следует различать по двум характерным признакам: а) по результатам (продукту) деятельности, б) по способу ее протекания (процессу).

Продуктивная и процессуальная характеристики деятельности обычно используются при психологическом анализе, причем в случае творческой деятельности и той и другой ее стороне приписывается признак новизны, ставший уже синонимом творчества.

Часто подчеркивается и роль признака *социальной значимости* деятельности, ее продукта. Это действительно очень важный признак на уровне социологического анализа. При таком анализе различают субъективную и объективную новизну деятельности, ее продукта. Психологически субъективная новизна вполне достаточна для характеристики деятельности как подлинно творческой. Однако не всякая психологически творческая деятельность сразу же получает социальное признание. Вот почему необходимо, с одной стороны, различать психологический и социологический анализы творчества, а с другой — дополнять психологический анализ социологическим, определяемым признаком социальной значимости, или объективной новизны. Отсюда следует, что творческая деятельность ученика, в которой субъективная новизна в значительном большинстве случаев единственно и может быть принимаема в расчет, играет исключительную роль в развитии познавательных способностей ученика и должна рассматриваться в дидактике как подлинно творческая деятельность, психологически эквивалентная социально значимой деятельности взрослых, характеризующейся объективной новизной.

Однако новизна продукта хотя и необходима для характеристики деятельности учащегося как творческой, тем не менее она не может рассматриваться в дидактическом анализе учебного процесса как главный признак, позволяющий отнести эту деятельность к воспроизводящему или творческому типу. Сама новизна продукта деятельности школьника зависит от новизны путей, ведущих к получению этого продукта, от характера поиска учеником способа деятельности. Тем самым акцент в характеристике творчества учащегося смещается в направлении раскрытия процессуальной стороны его деятельности.

Философы и психологи достаточно убедительно показали, что творческая деятельность, например, ученого, изобретателя, актера, художника начинается там, где происходит самостоятельный

¹ В эксперименте принимали участие учителя Москвы Т. А. Концевая, Т. Ю. Коробина (спецшкола № 30), учителя спецшкола № 49 и бывшей спецшкола № 25, а также студенты-практиканты, ныне выпускники МГПИ им. В. И. Ленина, В. Чемерева, С. Брагин, З. Афанасьева и др.

поиск принципов, где предлагаются новые, более современные и оригинальные направления поиска, более простые системы решения проблем. В творческом процессе этих людей довольно рельефно выделяются постановка и формулирование проблемы, возникновение принципа (идеи) ее решения, логическое развитие этого принципа и его применение к решению проблемы, окончательное оформление решения и его обоснование, опытная проверка полученного решения или воплощение этого продукта творческой деятельности в реальном образце (конструкции). На всех этих этапах творческого процесса центральным является способ деятельности. Этот способ отличается своей оригинальностью и новизной, особенно на первых этапах творческого акта.

Творчество ученика, новизна и оригинальность его деятельности проявляются как в создании принципиально новых способов решения проблемы, так и в конструировании своеобразных новых комбинаций уже известных ему приемов действия, ранее использовавшихся учеником для решения тех или иных познавательных задач. Наиболее распространенными действиями ученика в данном случае, на что уже обращали внимание некоторые психологи (Н. А. Мейчикская, Д. Н. Боговалянский, Е. Н. Кабанова-Медлер и др.), являются самостоятельные действия по переносу приемов в том виде, в каком они были усвоены, на решение других познавательных задач и самостоятельное перестраивание усвоенных приемов при их переносе. И в том и в другом случае наиболее важно то, что ученик проявляет умения находить пути решения новых задач, проблем, в процессе перестраивания ранее усвоенных приемов конструирует новые способы деятельности.

Конечно, уровень творческой самостоятельности учащегося будет различным в зависимости прежде всего от характера решаемых им познавательных задач и от способов их решения. Так, при изучении, скажем, курса истории первоначальным уровнем творческой деятельности учащихся следует считать выявление общих черт, присущих тем или другим историческим явлениям, событиям и т. п.

Самый высокий уровень творческой самостоятельности учащихся — это постановка ими проблемы и нахождение путей ее решения. Процесс овладения новыми знаниями сопровождается в данном случае неуклонным формированием и развитием творческого мышления, которое позволяет ученику самостоятельно проверять усваиваемую истину, определять ее достоверность столкновением с противоречащими ей фактами.

В общественно-исторической практике творческая деятельность человека ведет к созданию качественно новых ступеней развития науки, техники, культуры и т. д. В процессе обучения эта особенность творческой деятельности проявляется прежде всего в непрерывном умственном развитии, в формировании познавательных способностей учеников. Эмпирические

поисковые пробы с последующим теоретическим осмыслением и ходом, и самих результатов решения задачи позволяют ему вывить способы решения на уровне абстрактно-теоретических знаний (обобщений). А это является важнейшим условием развития способностей ученика к творчеству.

Таким образом, творческая деятельность ученика по своему значению тоже выступает как предпосылка прогресса, но только не в плане объективных вкладов в развитие науки и техники, а в основном в плане умственного развития личности.

Конечно, умственное развитие школьника происходит и в процессе решения им не только задач творческого типа, но и в других видах учебно-познавательной деятельности, содержание которых не сводится к творческой деятельности (решение стандартных типовых задач и упражнений, логических задач и т. п.). Дело в том, что умственное развитие учащихся включает в себя наряду с развитием творческого мышления, с формированием способностей к творчеству также и другие компоненты познавательной и практической деятельности: развитие памяти, логического мышления, интеллектуальных навыков и умений и т. п.

Нетворческая воспроизводящая деятельность людей в отличие от творческой характеризуется тем, что всегда завершается созданием продукта уже известного качества, когда человек оперирует шаблонными приемами ранее сложившейся системы.

Такая воспроизводящая деятельность в практике взрослых людей особенно ярко проявляется при изготовлении серийного продукта, причем они вынуждены опираться в своей работе всецело на повторяемость одних и тех же стандартных действий. Эти действия, выступавшие первоначально в общественно-исторической практике как своеобразный акт творчества людей, превращаются в одних случаях (при овладении механизмом воспроизведения действий) в умения, в других (при значительной степени автоматизации действий) — в ремесло.

Каково же назначение процессов воспроизведения в деятельности взрослых людей? В познании и производственно-практической сфере эти процессы призваны осуществлять количественные накопления необходимых данных для предстоящей творческой деятельности.

Аналогичная картина наблюдается и в воспроизводящей деятельности ученика, служащей базой для количественного накопления знаний о предметах и явлениях объективного мира, помогающей ученику осознать и усвоить способы действия, которые часто применялись им в учебной работе. Такая деятельность крайне необходима для вовлечения ученика в творчество.

Например, без знания таблицы умножения, элементарных операций сложения, вычитания, умножения и деления не может быть речи об участии ученика в самостоятельной работе по решению творческих задач по химии и физике; без элементарных знаний географической карты и умений пользоваться ею вряд ли

можно говорить всерьез об изучении истории, о возможности ученика ориентироваться в географическом расположении стран мира и т. д. Нетрудно заметить, что приобретение этих сведений всецело базируется на запоминании, а успешное запоминание предполагает многократные упражнения в выполнении различных действий. И в данном случае воспроизводящие самостоятельные работы, в основе которых лежат воспроизводящая познавательная деятельность, — необходимое условие продвижения ученика от незнания к знанию.

Однако, подчеркивая необходимость запоминания, не следует забывать, что если бы деятельность ограничилась только сохранением прежнего опыта, человек был бы существом, которое могло бы приспособиться преимущественно к привычным, устойчивым условиям окружающей среды¹. Любые новые и неожиданные изменения, которые не встречались в прежнем опыте человека, в таком случае могли бы заставить его врасплох и не вызвали бы никаких целесообразных ответных действий.

Само запоминание, как отмечает А. Н. Леонтьев, является таким процессом, который, как правило, сам по себе не осуществляет никакого самостоятельного отношения к миру и не отвечает никакой особой потребности².

Воспроизводящая деятельность ученика в процессе обучения организуется с помощью системы упражнений, вопросов, задач. Эта система обычно состоит из самостоятельных работ, побуждающих ученика либо к дословному, либо к преобразующему воспроизведению знаний, умений и навыков. Степень преобладания заданий на дословное или преобразующее воспроизведение в системе предлагаемых ученику самостоятельных работ предопределяет характер его познавательной деятельности, степень его познавательной самостоятельности в учебном процессе.

Так, например, ученик изучает материал и воспроизводит его в классе в том же порядке или выполняет различного рода самостоятельные работы в виде вписывания, запоминания пропущенных слов, срисовывания, решения типовых задач и т. п. В ходе этой работы он воспроизводит большое количество ранее усвоенных знаний, навыков и умений. Но эта работа выполняется в русле уже прочно сложившихся в учебной деятельности образцов. В результате у школьников замедленно вырабатываются умение и потребность осознавать стоящие перед ним познавательные задачи, решение которых требует измененных способов действия или преобразования только что усвоенных способов.

Следует отметить, что в настоящее время, к сожалению, этот вид деятельности ученика является преобладающим в его учеб-

ном труде. На это наталкивают учащихся и те вопросы-задания, которые сформулированы в учебнике. Так, в учебниках по истории для средней школы насчитывается свыше 90% задач на воспроизведение и закрепление готовых знаний³. Даже доказательство, требующиеся по условиям задания, не выходят за рамки воспроизведения готового ответа учебника. При этом ученик, естественно, остается умственно пассивным.

Воспроизводящая деятельность может количественно обогащать ученика знаниями и вырабатывать у него умения решать познавательные задачи только в том случае, когда она систематически побуждает ребенка к проявлению собственной познавательной активности. А для этого уже в рамках самой воспроизводящей деятельности дословное воспроизведение знаний, а также копирование способов решения познавательных задач постепенно должно уступать место преобразующему воспроизведению как более высокой ступени познавательной активности.

Так, например, ученику V класса задается вопрос: «Каковы основные признаки государства?» или: «Выясни, против кого выступал Терсит на народном собрании воинов». Для ответа ученику достаточно заглянуть в учебник. Здесь как нельзя лучше демонстрируется количественное накопление знаний у учащихся, передача их в той системе, объеме и структуре, в которых они даны в учебнике. Но достаточно продолжить беседу с учеником по тем же вопросам, попросив его объяснить, чем вызваны исчезновение родовых связей и объединение людей в государство по территориальному принципу, или определить, на каком этапе общественного развития находились древние греки в гомеровское время, чтобы воспроизводящая деятельность ученика приобрела преобразующий характер с привнесением в нее элементов творчества. Более того, по мере накопления знаний и опыта решения учебных проблем (познавательных задач) учащиеся должны постепенно овладевать в более сложную работу, сочетающую в себе и воспроизведение, и творчество.

Так, при изучении темы «Якобинская революционно-демократическая диктатура» учащимся поручается выдвинуть те мероприятия якобинского правительства, которые особенно убедительно подтверждают, что революция во Франции шла в этот период по восходящей линии. Это задание включает в себя не только воспроизводящие функции, но и учебно-исследовательские, т. е. творческие.

Диалектическое единство воспроизведения и творчества в деятельности ученика в том и выражается, что в творческих работах всегда в той или иной степени представлены и элементы воспроизведения по образцу (в меньшей степени), и преобразующее воспроизведение способов действия, ранее усвоенных уча-

¹ Л. С. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте. М., «Прогресс», 1967, стр. 4.

² См.: А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., «Мысль», 1965, стр. 506.

³ См.: И. Я. Лернер. Опыт применения познавательных задач в V классе. «Преподавание истории в школе», 1967, № 1.

ником (в большей степени), а в работах воспроизводящего характера (в которых элементы творчества могут и отсутствовать) ученик специальными приемами побуждается учителем к проявлению собственных действий творческого характера.

Но какова же внутренняя природа воспроизведения и творчества? Каково их назначение в процессе самостоятельной деятельности ученика, если рассматривать ее и как цель обучения, и как одно из главных условий эффективного развития личности ребенка, его познавательных способностей, крайне необходимых будущему строителю коммунизма? Ответ на этот вопрос надо искать прежде всего в функциональном анализе воспроизводящих и творческих процессов в структуре познавательной деятельности школьника.

ОБСУЖДЕНИЕ ПУТЕЙ АНАЛИЗА ПРОЦЕССА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Познавательная деятельность ученика, его движение в процессе обучения от незнания к знанию, от знаний меньшей общности к знаниям большей общности определяется множеством факторов, ведущими среди которых являются: 1) содержание и объем познания; 2) наличный уровень знаний, умений и умственного развития ученика; 3) логика учебного процесса. Учет взаимодействия перечисленных факторов составляет ту реальную базу дидактического анализа процесса и структуры познавательной деятельности ученика как весьма своеобразного процесса научного исследования¹, которая определяет воспроизводящую и творческую активность школьника. Заметим, однако, что до настоящего времени и психологическая, и педагогическая наука мало исследовала эту диалектику учения.

По-видимому, это объясняется тем, что в работах советских педагогов проблема соотношения познания и обучения рассматривалась несколько односторонне. Внимание дидактов и методистов было обращено на выявление главным образом общих методологических основ анализа процесса обучения и на обоснование того основного положения, что марксистско-ленинская теория познания является фундаментом теории обучения.

Марксистско-ленинская методологическая основа процесса обучения, на что справедливо указывает М. А. Данилов в статье «Ленинская теория познания и процесс обучения», несомненно «сказалась самым положительным образом на решении многих вопросов теории и практики обучения. Процесс обучения, методы

его организация приносили принципиально отличное, сравнительно с буржуазной дидактикой, обоснование. Обучение стало рассматриваться как своеобразный процесс познания учащимися под руководством учителя предметов, явлений и процессов объективного мира, движения учащихся от незнания к знанию, от знаний неполных и неточных к знаниям более полным и более точным. Подход к обучению как процессу познания окружающей действительности привел к более глубокому пониманию единства всех его сторон².

Вместе с тем нельзя не отметить, что до последнего времени дидактикой и частными методиками еще слабо разработан вопрос о том, каково влияние теории познания на трактовку сущности процесса обучения, как общие закономерности процесса познания должны использоваться в теории и практике обучения детей, в руководстве их познавательной деятельностью.

Существовало несколько точек зрения, намечавших различные пути принципиального разрешения этого вопроса³. Одни представители педагогической науки полностью отождествляли процессы познания и обучения; другие подчеркивали только специфику процесса обучения и не видели существенных признаков единства процессов обучения и познания. Однако и та и другая точки зрения односторонни, ибо первая абсолютизирует моменты сходства, а вторая — моменты различия между познанием и обучением.

Первая точка зрения в своем завершенном виде, как правило, приводит к тому, что исследование процесса индивидуально-познающего ученика в процессе обучения, дидактические и методические аспекты движения его от незнания к знанию подменяются методологической трактовкой сущности процесса обучения. А его закономерности по существу отождествляются с закономерностями процесса общественно-исторического познания. В силу этого организация чувственного познания, абстрактного мышления и практики как ступеней познания в руководстве познавательной деятельностью детей нередко сводится к передаче учителем готовых знаний и пассивному их усвоению учащимися.

С другой стороны, и вторая точка зрения, противопоставлявшая процессы познания и обучения, отрывала процесс обучения от его важнейшего социального фундамента и препятствовала развитию дидактики на основе общеметодологических закономерностей. В результате плодотворных теоретических дискуссий большинство советских дидактов разделяет в настоящее время положение о сложном единстве процессов познания и обуче-

¹ Автор отличает научное исследование как процесс индивидуального познания ученого от научного познания, представляющего собой общественно-исторический процесс развития системы научных знаний через общественную систему кооперированной научной деятельности.

² «Советская педагогика», 1968, № 1, стр. 87.

³ См.: М. А. Данилов. Ленинская теория познания и процесс обучения, стр. 87; «Основы дидактики». Под ред. Б. П. Есипова. М., «Просвещение», 1967, стр. 101—104.

ния — о таком единстве, которое предполагает наличие как их важнейших общих основ, так и существенных специфических различий.

Не ставя своей задачей всесторонний анализ соответствующих методологических проблем, мы подробнее остановимся на тех моментах теории познания и теории обучения, которые необходимы для раскрытия сущности воспроизводящей и творческой самостоятельной деятельности ученика в процессе обучения. Средство для анализа этих вопросов — конкретизация положения об общих и специфических особенностях процессов познания и обучения. При этом для лучшего усвоения читателем логики наших рассуждений заметим, что указанная конкретизация будет осуществляться нами путем сопоставления научного познания с обучением (в рамках процесса общественно-научного познания), а также учебной деятельности школьника (учения) и научной деятельности ученого — исследования (уже в рамках индивидуального познания). В этой связи нам придется коснуться и вопросов взаимодействия общественного и индивидуального познания (мышления).

Признание того положения, что в познавательной деятельности учащегося есть много общего с познавательной деятельностью взрослого человека, означает, что надо смелее использовать общие закономерности процесса познания в теории обучения. Как справедливо отмечают Б. П. Есипов, М. А. Давылов, марксистско-ленинская теория познания, будучи методологической основой изучения процессов познания, определяет пути изучения познавательной деятельности детей в условиях обучения, а также и основы руководства этой деятельностью. Но чтобы теория познания могла выполнять указанные функции, необходимо проследить, как отражается диалектический характер процесса познания в обучении.

В. И. Ленин выделяет в теории познания следующее решающее положение: «Познание есть вечное, бесконечное приближение мышления к объекту. *Отражение природы в мысли человека надо понимать не „мертво“, не „абстрактно“, не без движения, не без противоречий, а в вечном процессе движения, возникновения противоречий и разрешения их*¹. И далее: «...всему познанию человека вообще свойственна диалектика»².

Та же закономерность наблюдается и в процессе обучения, который, как доказали советские дидакты, осуществляется также путем возникновения, развития и преодоления специфических для него противоречий (работы М. А. Давылова, Б. П. Есипова, И. Т. Огородникова и др.). И в этом отношении процесс обучения многими своими аспектами, характеристиками выступает как

специфическая форма общественно-исторического процесса познания (направленная прежде всего, но не исключительно, на передачу — усвоение знаний), другой специфической формой которого является научное познание (направленное прежде всего, но не исключительно, на добывание новых научных знаний).

Естественно, что рассмотренная выше общность процессов обучения и научного познания действительно не исключает специфичности этих двух компонентов общественно-исторического процесса познания. В самом деле, социальные задачи обучения и научного познания существенно различны. В связи с этим различны и условия познания, стимулы и сама структура познания: разная мотивация, разные уровни и виды, разный характер творчества. Для иллюстрации мы отсылаем читателя к работе Э. М. Мирского, в которой схематично описываются основные этапы процесса научного творчества с характерными для него условиями в сравнении с соответствующими этапами и условиями, имеющими место при обучении решению учебных задач³.

Школа, разумеется, не может (как это следует из констатации указанных различий социальных задач, условий и структуры обучения и научного познания) да и не ставит перед собой задачу готовить подрастающее поколение только к научной деятельности. Она в равной мере готовит (должна во всяком случае готовить!) и ко многим другим видам производственно-технической, обслуживающей, педагогической, медицинской, культурно-просветительной и художественной деятельности.

Сопоставление процессов обучения и научного познания только с точки зрения постановки проблемы (учебной и научной) и ее назначения, ее специфики в том и другом случае свидетельствует, что обучение выступает лишь в качестве средства разрешения противоречия между индивидуальным и общественным мышлением — средства, с помощью которого преодолевается разрыв между результатами мышления личности и общества. «Обучение связывает общественную практику с индивидуальной. Оно передает общенные результаты общественной практики не только в виде знаний, но и в виде навыков, умений и т. д.»⁴. И далее: «Посредством обучения индивидуальное мышление реализуется как общественное, а общественное — как индивидуальное обобщение определенной индивидуальной практики»⁵. Тем самым обучение выступает уже как фактор общественного познания.

Вместе с тем школа в современных условиях развития общества (науки, техники, культуры) может и должна готовить подрастающее поколение к непрерывному образованию, к проявля-

¹ См.: Э. М. Мирский. Проблема обучения и моделирование социальных условий научного творчества. В кн.: «Научное творчество». Под ред. С. Р. Мукузинского, М. Г. Ярошевского. М., «Наука», 1969, стр. 407.

² «Проблемы мышления в современной науке». Под ред. П. В. Копнина и М. Б. Вильянского. М., «Мысль», 1964, стр. 134.

³ Там же, стр. 136.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 29, стр. 117.

² Там же, стр. 321.

нию творческой активности и самостоятельности в добытии новых знаний и в овладении способами деятельности в любой сфере современного общественного производства, культуры и быта. Главное условие в достижении этой цели — изменение характера учения.

По своей дидактической сущности учение должно рассматриваться в структуре процесса обучения и практически организовываться как своеобразная форма индивидуального познания, включающая элементы научного исследования. Такими элементами в процессе овладения учащимися научными знаниями и методами самостоятельного их приобретения и творческого применения являются анализ фактов и явлений, установление причинно-следственных связей между ними и т. п. Кроме того, и в процессе научного исследования, и в процессе учения мы имеем (во всяком случае должны иметь!) налицо открытие истины, психологическая основа которого мало чем отличается в том и другом процессе.

И эта точка зрения в последнее время все сильнее и настойчивее пробивает себе дорогу в нашей дидактике. Об этом свидетельствуют некоторые исследования философов и дидактов: статьи М. Н. Алексеева¹, С. А. Шапоринского², коллективный труд «Основы дидактики» под редакцией члена-корреспондента АПН СССР Б. П. Есипова и другие работы. Особенно остро этот вопрос ставится в уже упоминавшейся выше статье М. А. Данилова «Ленинская теория познания и процесс обучения» (см. первую справку на стр. 13).

Познание является сложным процессом. Познать истину — значит воспроизвести объект познания в мышлении. В ходе этого воспроизведения происходит необходимое взаимодействие эмпирического и теоретического познания. Путь восхождения к истине характеризуется несколькими ступенями, этапами. На каждом из них функция познания своеобразна. Так, на первом этапе она сводится к обработке данных чувственного опыта элементарными логическими средствами. Здесь мы имеем дело с обобщением, или эмпирическим, познанием. На последующих этапах познание пользуется средствами диалектической логики. Оно не ограничивается теми сведениями, характеристиками объекта, которые даны в живом созерцании, а идет дальше. Такое познание уже поднимается до уровня теоретического раскрытия сущности. Путь мысленного воспроизведения объекта в данном случае осуществляется в ходе восхождения в познании от абстрактного к логически конкретному.

Применительно к этому уровню познания В. И. Ленин приводит следующие мысли Гегеля: «Так как знание хочет познать

истину того, что такое бытие в себе и для себя, то оно не останавливается» (не останавливается NB) «на непосредственном и его определенных, но проникает (NB) через (NB) него в предположении, что за (курсив Гегеля) этим бытием есть еще нечто иное, чем самое бытие, что этот задний план составляет истину бытия. Это познание есть опосредствованное знание, так как оно не находится непосредственно при сущности и в сущности, но начинает с чего-то другого, с бытия, и должно проделать предварительный путь, путь выхождения за бытие или, правильнее, вхождения в него»³. И в ходе такого познания элементарный анализ познаваемого предмета выполняет по отношению к диалектическому анализу вспомогательные функции. Вследствие такой зависимости диалектического и элементарного анализа общественному познанию удается раскрыть сущность познаваемого предмета, выявить те определяющие связи, тот способ связи, благодаря которому предмет есть то, что он есть.

Однако исследование сущности предмета, проводимое путем диалектического анализа, начинается не с той его ступени, которая была налицо, когда происходило возникновение этого предмета, не с того, с чего начиналась действительная история объекта. Оно начинается с той относительно более или менее развитой ступени предмета, с которой познание сталкивается в самом начале процесса отражения. Поэтому, чтобы продвинуться к абстрактно постигаемой сущности предмета, познание должно производить абстрагирование в направлении, противоположном тому, по которому осуществлялось развитие предмета. Развитие предмета идет от предшествовавшего к настоящему, от основания к следствию. Познание же этого предмета, когда оно предпринимает попытку выйти за пределы непосредственно данного и углубиться в суть предмета, вынуждено продвигаться от наличия существующего следствия, являющегося исходным моментом познания, к тому основанию, которым это следствие порождено⁴. Логика этого движения познания диктует путь движения мысли ученого от незнания к знанию, т. е. путь индивидуального научного познания от чувственно-конкретного к абстрактному. Характерной особенностью этого пути является то, что исследователь движется к истине прямо противоположно тому направлению, в котором происходило историческое развитие исследуемого предмета (явления). Таким образом, движение мысли исследователя хотя и сугубо индивидуально, тем не менее оно уже в известной степени задано в движении исторического процесса развития предмета.

Таков процесс исследования, в результате которого ученый добывает неизвестное знание. Здесь логическое по направлению

¹ М. Н. Алексеев. Сущность процесса обучения. «Советская педагогика», 1965, № 1.

² С. А. Шапоринский. К проблеме взаимоотношений научного познания и обучения. «Советская педагогика», 1966, № 12.

³ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 29, стр. 116.

⁴ См.: «Проблемы мышления в современной науке», стр. 116—117.

своего движения в конечном счете совпадает с историческим, но с историческим, очищенным от всяких случайностей и зигзагов.

Эти положения теории познания имеют исключительное значение для теории обучения. В дидактике, как справедливо отмечает М. А. Данилов, еще нередко переход от чувственного восприятия предметов и явлений к образованию понятий трактуется поверхностно, упрощенно, без вскрытия внутренней логики этого перехода и заложеной в нем «принудительности», не учитывается при этом исторический характер образования научных понятий, законов, концепций¹.

Между тем в процессе обучения перед учеником могут стоять два пути постижения истины:

а) путь научного познания, который обуславливается логикой исследования сущности предмета (движения от незнания к знанию); на этом пути перед учеником стоит задача добывания неизвестного знания, когда он становится как бы в положение исследователя;

б) путь усвоения готового знания, обуславливаемый в обучении логикой изложения уже добытого наукой знания. Здесь логика изложения знания и логика движения ученика от незнания к знанию совпадают с освобождением от всяких случайностей историческим ходом развития предмета.

В случае «а») ученик, как и ученый, в познании сущности объектов и явлений реального мира или моделей, их отражающих, в раскрытии этой сущности устанавливает субординацию составных элементов изучаемого предмета путем диалектического анализа различных сторон этого предмета. Элементарный анализ соподчинен диалектическому анализу составных элементов изучаемого предмета. Например, ученый-историк при постижении сущности первобытнообщинного строя отталкивается прежде всего от таких существенных признаков этой формации, как общественная собственность и коллективный труд. Констатируя наличие этих черт как следствие исторического развития первобытнообщинного строя, он, несомненно, попытается выявить причину, породившую общественную собственность и коллективный труд, проследит сам процесс постепенного формирования или, точнее, становления этих особенностей в неотъемлемую черту образа жизни первобытного человека. Шаг за шагом ученый-историк объективно подойдет к анализу характера и уровня развития орудий труда, которыми пользовался первобытный человек, к анализу способа производства материальных благ как первопричины, определяющей образ жизни первобытного человека в целом.

Тот же путь, в чем нас убеждают многочисленные примеры учебной деятельности учащихся экспериментальных классов, повторит и ученик в своем самостоятельном познании данного

общественного явления. Воспринимая и осознывая следствие развития того или иного исторического события, явления, исторического процесса на каком-то определенном отрезке развития общества, ученик объективно сталкивается с проблемной ситуацией, побуждающей его к значительным необходимым и наиболее простым способам и путям решения возникшей научной проблемы. В движении от незнания к знанию он воспроизводит в сжатой, сокращенной форме процесс развития знаний об объекте познания. Как и ученый-историк, ученик отталкивается в своем познавательном процессе от знаний последней стадии развития изучаемого, исследуемого исторического явления, события. В процессе движения их мысли от чувственно-конкретного к диалектической абстракции путь движения индивидуального познания (от следствий к основаниям) не только не совпадает с историческим путем развития объекта познания, а прямо противоположен тому направлению, по которому осуществлялось его развитие¹. Подобных примеров можно было бы привести очень много из разных сфер познавательной деятельности.

Именно в процессе такой познавательной деятельности ученик проявляет свою самостоятельность в том, что он не берет всего на веру и поэтому пытается проверить получаемую информацию в различных источниках, экспериментах и опытах, сам ищет ответ на возникающие вопросы, прибегая к помощи своих знаний и своей сообразительности.

По своей психологической природе эти индивидуальные акты познавательной деятельности ученика выступают в данном случае связующим звеном между субъективным миром психики ребенка и объективным миром, представленным в содержании обучения (в учебных предметах, в общественно полезном и производительном труде учащихся и других формах учебно-воспитательного процесса в школе). Продукты общественного (коллективного) мышления и способы их связи, добытые учеником в ходе научного познания, носят в известной степени индивидуальный отпечаток практики познания данного ребенка уже потому, что сам процесс познания, взятый как общественное явление, объективно есть, по словам В. И. Ленина, процесс погружения человеческого ума в «...природу ради подчинения ее власти субъекта и обобщения (познания общего в ее явлениях)...»². В словах «ради подчинения природы власти субъекта» и заключается творческое решение проблемы как в процессе научного исследования, изобретения, рационализаторства, в искусстве или в других видах творчества, так и в процессе обучения, где индивидуальная практика³, создаваемая в ходе познания реаль-

¹ См.: «Проблемы мышления в современной науке», стр. 116—117.

² В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 29, стр. 176.

³ Можно полностью согласиться с В. И. Губенко, который писал: «Обучение... передает обобщенные результаты общественной практики не только в виде знаний, но и в виде навыков, умений и т. п. Эти элементы общест-

ного мира, выступает в роли связующего звена между индивидуальным субъектом (взрослым человеком или ребенком) и обществом. Как известно, развитие научного познания совершается через преодоление противоречий, которые возникают в результате появляющейся несогласованности прежней теории и новых опытных данных или обнаружения противоречий, неявно содержащихся в самой теории. В развитии научного знания, как правило, имеет место борьба противоположных тенденций: с одной стороны, стремление изменить старые воззрения на основе новых смелых гипотез, с другой — сохранить фундаментальные положения прежней естественнонаучной теории¹.

В обучении развитие элементов научного исследования в индивидуальном познании школьника совершается также через преодоление противоречий. Однако последние отличаются тем, что они связаны с изменением таких компонентов обучения, как его содержание, преподавание и учение. В качестве исходных опытных данных здесь выступает индивидуальная учебно-познавательная и житейская практика ученика, складывающаяся из знания и его составляющих (например, донаучные и научные понятия, организованный учебно-познавательный и неорганизованный — житейский опыт деятельности и др.) и мышления и его составляющих (уровни развития мыслительных способностей, здравый смысл и др.). Противоречия в научном исследовании и противоречия в учении, взятые в целом в каждой из форм познания, порождают комплекс проблемных ситуаций, которые могут быть самыми разнообразными по своей научной и социальной (в научном исследовании) и учебно-познавательной (в учении) значимости. Эти проблемные ситуации возникают тогда, когда в процессе своего индивидуального познания ученый или ученик сталкивается с теми или иными реальными противоречиями.

В учении это могут быть противоречия между хорошо усвоенными способами решения типовых познавательных задач и необходимостью изыскания учеником новых способов для решения новых необычных познавательных задач; между наличными знаниями и многообразием реальной действительности, отражаемой в них, и др. Эти несоответствия возникают главным образом в результате столкновения старых знаний ученика с новыми фактами, явлениями, процессами, требующими теоретического объяснения, или при возникновении необходимости выбора в применении системы теоретических знаний для решения той или иной познавательной задачи. В этих случаях ученик осознает значимость проблемы, вопроса, возникающего перед ним, и

бежится в крайней необходимости усовершенствовать свой личный опыт и знания для предстоящей деятельности в конкретных условиях обучения, общественно полезной, внеклассно-курсовой работы, в условиях производительного труда.

В диалектико-материалистической теории познания *проблема* рассматривается как неразрывное единство двух элементов: 1) знания о незнании и 2) предположения о возможности открытия либо неизвестного закона в непознании сфере, либо принципиально нового способа применения ранее полученного знания о законах¹.

В процессе обучения эти два элемента играют существенную роль, составляя как бы реальную базу вовлечения ученика в творческую деятельность. Первый из указанных элементов, ведущий в обучении основную нагрузку и в силу этого являющийся главным, служит основой воспитания у учащегося интереса к знанию, стимулом к овладению неизвестным. Второй выступает несколько измененном виде. Не предполагая, как правило, каких-либо новых для науки открытий или выявления новых спорных практического применения ранее полученных учеником знаний о законах развития природы и общества (хотя такая возможность вообще не исключается), постановка учебной проблемы создает условия, которые органически побуждают ученика к систематическому и неуклонному обогащению своего опыта за счет общечеловеческого опыта, обобщенного в науке. Мыслительная деятельность ученика в этих условиях активизируется, то, несомненно, положительно сказывается на развитии его познавательных способностей и воспитании у него потребности в знаниях.

Эти функции указанных элементов проблемы успешно реализуются в процессе обучения благодаря тому, что *учебная проблема* всегда содержит в себе новые открытия для ученика — открытия, которые остаются в душе ребенка очень глубокие следы интеллектуальных переживаний. Психологическое объяснение того положения мы находим в самом характере творческого мышления ученика, которому всегда присущи поиск открытия нового в процессе познания и превращение результатов общественного (коллективного) мышления в средство (метод) дальнейшего продвижения в науке, в познании истины.

Следует, однако, отметить, что в теории и особенно в практике обучения проблему чаще всего низводят до уровня вопроса. Правомерно ли такое отождествление? Ответ можно дать в высшей степени неопределенный: и правомерно, и неправомерно.

Принципиально отождествление проблемы с вопросом допустимо, так как проблемное знание получает свое выражение в процессе обучения в форме вопроса, который по логической структуре включает в себе противоречивое отношение знания

вещного достояния тем успешнее воспринимаются человеком, чем более готовит его к этому его личная практика». (В кн.: «Проблемы мышления в современной науке», стр. 134—135.)

¹ См.: Д. П. Горский. Проблемы общей методологии наук и диалектической логики. М., «Мысль», 1966, стр. 254.

См.: «Проблемы мышления в современной науке», стр. 227—244.

сущности и знания о незнании. Кроме того, для ученика в процесс — одновременно носитель побудительного мотива, стимул поисковой деятельности по превращению знания о незнании в знание сущности, своеобразная ступень формирования интеллекта. Вот почему начинать учить мыслить нужно прежде всего развития умения правильно ставить вопросы. Именно с этого начинала и начинает каждый раз наука — с постановки вопроса с формулировки проблемы, задачи, неразрешимой с помощью уже известных средств, способов действия. С того же самого должен начинать свое движение в науке и каждый вступающий на ее поприще ребенок: с определения стоящих перед ним трудностей, с ясного и четкого раскрытия структуры и сущности проблемной ситуации. Таким образом, сам вопрос в процессе обучения должен приобретать характер проблемы.

Но не каждый вопрос в обучении является проблемным. Это учителю по объективным соображениям вынужден формулировать вопрос так, что он побуждает ученика только к воспроизведению уже известного действия или ранее усвоенных знаний в той же системе, логической структуре, которая была сообщена учителем или изложена в учебнике. Несомненно, такие вопросы в ходе обучения правомерны, особенно тогда, когда они ставятся для тренировки памяти ученика, запоминания им основных событий исторического процесса, имен и т. д. Вместе с тем не следует забывать, что постановка вопроса на воспроизведение правомерна как вспомогательный прием обучения, превращаясь в тормоз умственного развития ребенка, если она занимает доминирующее положение в работе учителя. Вопрос на воспроизведение либо вообще не содержит в себе поисковой ситуации, либо, в лучшем случае, составляет как бы переходную ступень от преобразующего воспроизведения знаний, навыков и умений (способов действия) к поиску более рационального использования их в уже сложившейся системе знаний или действий. В связи с этим подобный вопрос не может выступать достаточно значимым стимулом, побудительной силой к познанию нового и усвоению новых способов умственных действий. Такой вопрос не учит школьника соотносить общетеоретические положения с реальностью, с жизнью, а вводит его в науку чисто механически и формально, так сказать, с «обратного конца».

Вопросы такого характера, разумеется, ничего общего не имеют с учебной проблемой, ни в какой мере не содействуют развитию способностей к творчеству, творческого мышления учащихся.

Вопрос, как правило, вызывает проблемную ситуацию в том случае, если он выступает в сознании ученика как неразрешимое противоречие, точнее как логическое противоречие, неразрешимое чисто логическими средствами. Вокруг такого вопроса группируются другие вопросы, требующие от ученика выявления новых фактов, исследования сущности предмета, закономерностей

его развития и т. п. Как правило, такой вопрос является центральным вопросом рассматриваемой проблемы, его то и доступно условно отождествлять с проблемой в обучении.

Так, например, при исследовании проблемы промышленного переворота в XVII в. ученик-историк сделает центральным вопросом исследования производительный труд рабочего мануфактуры. Этот же вопрос будет центральным при проблемном изучении промышленного переворота в школе. Познание историка-исследователя, естественно, начнется с выяснения общих и отличительных черт труда рабочего мануфактуры и труда рабочего ремесленной мастерской, источников роста производительности труда у рабочего мануфактуры.

Тот же путь в своем познании проделает и ученик в процессе обучения. Он в сжатой и сокращенной форме воспроизведет исторический и генетический процесс рождения и развития исторических знаний, связанных с проблемой технического прогресса общества, с зарождением новых общественных отношений, если, конечно, обучение не строится по принципу догматического преподнесения учителем готовых знаний.

Однако только эти два вопроса, поставленные в органической связи с центральным вопросом, еще не могут обеспечить понимания сущности промышленного переворота, его технической и общественной сторон. Требуется серия вопросов, которую в самой общей форме можно представить так: в какой форме протекал промышленный переворот? Каково содержание его? В чем сходство и отличие мануфактуры, ремесленной мастерской и капиталистической фабрики? Каким образом изобретение одних машин влекло за собой изобретение других, в том числе паровых? Какие возможности заложены в этих изобретениях? Почему промышленный переворот начался в Англии раньше, чем в других странах? Что в совершившихся промышленных переворотах в разных странах и в разное время выступает как случайное, а что является необходимым, присущим промышленному перевороту как общественному явлению? Каковы его связи с другими явлениями истории развития общества?

Правильная постановка, формулирование вопроса-проблемы, как известно, является в научном познании свидетельством его близкого решения. Однако это под силу ученому, располагающему большими знаниями и опытом научного анализа фактов, явлений и предметов той области науки, в которой он работает.

В обучении постановка вопроса-проблемы подчинена прежде всего логике учебного процесса и на первоначальном этапе волеизъявления учащихся в самостоятельную познавательную деятельность используется как средство создания противоречий между известным опытом и новыми знаниями, между имеющимися знаниями учащихся и реальной действительностью, отражаемой в них, между знаниями и умениями их практически использовать (М. А. Дашин). Кроме того, постановка вопроса-проблемы

мы является основой выдвижения перед учащимися познавательной задачи и осознания ими поисковой ситуации. Наконец, создавая поисковые ситуации, вопрос-проблема позволяет ученику видеть «диалектику развития» изучаемого курса (учебного предмета), перспективу предстоящих занятий и благодаря этому активно включиться в творческий поиск ответа на возникающие вопросы.

В учебном процессе, как правило, ученик не располагает достаточным количеством знаний и развитыми способностями для самостоятельной постановки проблемы, формулирования центрального вопроса. На первоначальном этапе обучения это полностью делается учителем. И только на последующих этапах в основном в старших классах, ученик постигает этот процесс. Но и здесь руководящая роль сохраняется за учителем. Ученик с помощью учителя активно использует ранее усвоенные знания, определяет пути и средства исследования проблемы тоже с помощью учителя. Однако он постепенно и с каждым разом все в большей мере прибегает к собственным соображениям, элементарной творческой выдумке, самостоятельным действиям; постепенно воспитывает у себя оригинальный подход к решению познавательных задач, проявляет самостоятельность в выборе способов действия, вырабатывает умение свободно и обоснованно выражать свои мысли, аргументировать и отстаивать их, критически относиться к своим и чужим суждениям. Это с каждым разом делает ученика менее зависимым от учителя, приучает его конкретно рассматривать объекты и явления реального мира. Так ученик постепенно научается ставить, формулировать вопросы, выдвигать проблемы, а следовательно, и определять в известной степени средства и пути их решения. И в этой работе у него при изучении, например, истории успешно развиваются простейшие временные представления, воображение, фантазия, как основа формирования умения творчески мыслить.

Интеллектуальная деятельность включает многообразие видов познавательной работы. Каждый из них отличается специфическими особенностями, предопределяемыми целью, предметом и методом деятельности. Однако при всем многообразии они имеют единое основание — индивидуальное познание, в котором четко различается деятельность, направленная на открытие новых закономерностей, т. е. на решение творческих проблем; деятельность, целью которой является определение возможных модификаций действия этих закономерностей в различных условиях; деятельность, выступающая в виде информационного поиска уже известных обществу сведений, но новых для самого ищущего этого сведения. Соответственно можно выделить два вида поисковой деятельности (исследовательский) и информационный¹.

Нечто подобное наблюдается и в процессе обучения. Хотя

как и в научном (индивидуальном) познании или любом другим виде интеллектуальной деятельности, это различие между информационным и исследовательским поисками, на что справедливо указывают И. В. Бычко и Е. С. Жариков, нельзя абсолютизировать¹. Исследовательский, или, как мы его еще называем, научный, поиск всегда включает в себя информационный. Информационный же поиск, как правило, ни в интеллектуальной деятельности вообще, ни тем более в процессе обучения не поднимается до уровня исследовательского (хотя сам по себе может выступать как объект исследования, например, в информатике).

Каждый вид поиска характеризуется в обучении целевой направленностью и вызывает в деятельности ученика соответствующие действия воспроизводящего или творческого плана. В основе творческой деятельности всегда лежит исследовательский поиск, который в учебной работе может выступать как научный поиск в подлинном смысле и поиск, внешне сходный с исследовательским. В первом случае поиск обогащает общество новой информацией. Например, в ходе опытнической работы ученик создает новые сорта растительных культур, выявляет новые способы поднятия урожая; в ходе технического творчества изобретает какие-то новые приборы; участвуя в археологических экспедициях, добывает новые археологические данные и т. д. Результатом этой подлинно творческой деятельности содержит объективную новизну. Поиск, который мы имеем внешне сходным с исследовательской работой, но не приносящий новой научной информации для общества, носит чисто учебный характер. Новизна его результатов — субъективная новизна.

Приведем уже известный в литературе пример по теме «Программы крестьянских восстаний в средние века», конкретизирующей в изучении восстания во главе с Уотом Тайлером (XIV в.). Учитель истории отмечает, что в средние века крестьянские восстания характеризовались разрозненностью сил восставших, неслаженностью действий различных крестьянских отрядов. Естественно предположить, — отмечает он, — что и программы различных групп крестьян не совпадали. Чем могли быть вызваны расхождения крестьянских программ?» Дальше идет знакомое с программами, выясняется их общность — отмена крепостного права; их различие — точка зрения крестьян в отношении земли, занятой церковью и сеньорами. Чем это вызвано? Начиная выяснение социального положения крестьян, выдвинувших эти программы.

Характерная особенность познавательной деятельности ученика в описанном примере состоит в том, что в учебный процесс входят элементы научного исследования. Ученик проявляет самостоятельные усилия в добывании новых знаний путем непосредственного изучения конкретных программ. Каждое расхо-

¹ См.: «Логика научного исследования», М., «Наука», 1965, стр. 221—222.

См.: «Логика научного исследования», стр. 221—222.

дение в требованиях крестьянских программ воспринимается и как выражение интересов, чаяний различных групп восставших, которые занимали в обществе неодинаковое социальное положение. Каждый новый факт, добытый в процессе сравнения этих программ, требует объяснения, вскрытия мотивов, которыми руководствовались составители программ. Осознавая необходимость добытых фактов, их место в общем строю собственных рассуждений, сопоставляя их с уже известными ему событиями крестьянских восстаний во Франции, ученик вновь приходит к ранее стоявшему перед ним вопросу: чем вызвано расхождение крестьянских программ? Но на этот раз его возвращение к этому вопросу характеризуется уже не поиском ответа, а выступлением как момент формулирования самого ответа. Таким образом движение мысли ученика совершает в этом акте познания два ключевых пути: 1) путь исследования предмета; 2) путь формулирования и изложения добытых знаний о предмете.

В случае «1» ученик вынужден продвигаться в своем познании от существа сформулированных в крестьянских программах требований как определенного следствия к выяснению того, чьи интересы эти требования выражают, т. е. к самому основанию, которое породило это следствие (к той или тем группам восставших крестьян, кто эти требования выдвигал).

Подобное явление можно наблюдать и в ходе изучения учащимися основ экспериментальных наук. В качестве примера приведем урок на тему «Условие равновесия твердого тела, имеющего ось вращения» из опыта Е. Н. Коробицына, заслуженного учителя школы Татарской АССР. Этот урок подробно описан М. А. Даниловым в статье «Ленинская теория познания и процесс обучения»¹. Мы воспроизведем это описание только вкратце.

Проверив решение выполненных дома задач (применения условия равновесия сил на клинках и винтах), педагог обращает внимание учащихся на то, что, хотя клин и винт — широко распространенные элементы даже в сложных машинах, все же новыми деталями машин, станков являются другие простейшие механизмы, и просит назвать их. Учащиеся называют колеса, мушкетеры, рычаги, валы; сообщая устанавливается, что общим знаком названных деталей является ось вращения. Чтобы закрепить и обогатить это обобщение, учитель предлагает назвать детали, имеющие ось вращения, на станках, практически хорошо знакомых учащимся. Круг деталей расширяется: главный вал приводной шкиф, соединительная муфта, ведущий барабан, валы и т. д. В обсуждении участвует весь класс. Создана база для дальнейшей работы. Устанавливается, что для разработки моделей станков, конструирования машин очень важно знать, где и действием каких сил находятся и работают эти детали, их со-

стояние — узлы, при каком взаимодействии сил получается наибольший эффект. Ученики сразу не могут ответить на этот вопрос. Изучение этого вопроса приходится начать с самого простого, а именно с выяснения того, при каких условиях подобные детали (детали, имеющие ось вращения), испытывающие действие нескольких сил, будут находиться в равновесии. Дальше учитель подсказывает, что ответ можно получить теоретическим предположением и опытным путем. Для работы учащиеся располагают всем необходимым: закрепленной в штативе осью, рычагом, диском, набором грузов, динамометром и т. д. И здесь же начинается процесс самостоятельного искания ответа на первый вопрос, которым, как справедливо отмечает М. А. Данилов, открывается «самодвижение» учебного процесса в виде логического движения познания ученика от следствия к основанию. В сжатой, сокращенной форме ученик повторяет путь открытия знаний, становится в положение исследователя, хотя поиск ученика не отличается в приведенных примерах объективной новизны (он ничего нового в обогащение научных знаний для истории или теории машин и физики не вносит, а процесс поиска происходит под непосредственным наблюдением и руководством учителя), тем не менее ему должен быть приписан творческий, исследовательский характер. Этот поиск отличается индивидуальностью мышления ученика, так как и используемые знания о предыдущих крестьянских восстаниях в середине века (урок истории), а также знания деталей, имеющих ось вращения, на станках (урок физики) и вновь добываемые с их помощью подтверждаются творческой систематизацией путем возможных модификаций их действия в различных условиях.

В основе этой систематизации, как и в поиске в целом, неалоговую роль играет интуитивный подход ученика к решению проблемы, умелое использование им имеющихся собственных знаний, опыта, умений, здравого смысла. Интуиция выступает основой поиска, и в этом проявляется важнейший момент творчества в деятельности ученика. Можно полностью согласиться с В. Бычко и Е. С. Жариковым, которые утверждают, что «наличие интуиции во всяком логическом следовании проявляется в хорошо известном всем факте недостаточности одной лишь формальной стороны доказательства. Всякому преподавателю известно, что мало просто последовательно изложить учащимся доказательства того или иного положения. В головах учащихся такое доказательство выступит лишь как механическая логичность звеньев логической цепи; нужны известные усилия, чтобы эти звенья (каждое в отдельности хорошо известное учащимся) сложились в их головах в единую, целостную цепь — видение этой целостности достигается интуитивно»¹. И по сути проблема интуиции выступает здесь как проблема пони-

¹ См.: «Советская педагогика», 1968, № 1, стр. 97.

² Логика научного исследования, стр. 232.

мания, которое происходит в познании ученика в виде замыкания цепи ранее выработанных у него представлений на неизвном для него самого звене. Именно это замыкание и порождает новый взгляд ученика на изучаемое явление, событие или ход решения задачи.

В процессе обучения подобное замыкание возникает тогда, когда ему предшествует подробное описание ситуации, в условиях которой происходило или происходит становление и развитие изучаемого предмета или явления, исторического события, образное восприятие или представление ее учеником как необходимый момент субъективного видения. Например, при изучении темы «Восстание английских крестьян под предводительством Уота Тайлера» такую ситуацию можно создать с помощью зачитывания в классе документов, художественной и научно-популярной литературы: здесь мы имеем фрагменты из описания валайских держаний Манора Литлтон, из ординаса о рабочих слугах (1349), раскрывающего причину тяжелого положения в родных масс в середине XIV в.; отрывки из проповедей Джона Болла; исповеди Джона Струа, раскрывающие причины и последствия восстания, и, наконец, выдержки из анонимной хроники аббата св. Марии в Порке; отрывки из повести З. Шишовой «Джон Соломинка», в которых рисуется тяжелое положение крестьян накануне восстания, начало восстания, требования восставших и др.¹ Возьмем, например, другую тему: «Нидерландская революция». При изучении этой темы такое описание выражается высокоэмоциональным, можно сказать, художественным описанием предреволюционной ситуации (развитие капиталистических отношений, описание богатства Нидерландов и их сравнение с богатствами других западноевропейских стран, показ Нидерландов как самой передовой страны в экономическом отношении, характеризующейся подлинным политическим бесправием и гнетом владычества феодальной Испании). Все это описание должно подвести ученика к вопросу: «К чему могло привести подобное положение Нидерландов?»

Логическое развертывание знаний, усвоенных до этого, курсу гражданской истории, не приведет ученика к правильному ответу на возникший вопрос. Здесь необходим гипотетический исследовательский поиск. А выдвижение гипотезы всегда неразрывно связано с интуицией, т. е. с диалектическим скачком в прежней логической последовательности знаний, объяснимым включением в эту последовательность нового невыводимого знания.

Приведем еще один пример. На уроке физики решалась задача на конструирование дефектоскопа для нахождения раковины трещины в рельсах. Перед этим учащиеся на опыте установили,

что магнитный поток в соленоиде зависит от многих причин, в частности от массы находящегося внутри него сердечника. И вот что говорит ученик: «И как только дали задачу, я сразу ухватился за мысль: а что, если взять соленоид, а рельсы в качестве сердечника пропустить через магнитное поле соленоида. Если попадется трещина, то магнитный поток сразу изменится. Это изменение можно регистрировать по току индукции»!

Роль интуиции особенно возрастает в тех случаях, когда никакая дедукция с помощью известных шаблонных средств решения задачи уже не позволяет добиться положительного результата. В приведенных примерах, и особенно в последнем, интуиция ученика выступает (кроме получения невы выводного знания) в быстром восприятии предмета, ясного его понимания, в способности интерпретации. Но не только в этом. Интуиция в наших примерах предполагает и способность представления, и творческое воображение, и сообразительность, и здравый смысл, вытекающий из наличия богатого опыта и знаний. Это проявляется достаточно рельефно в деятельности ученика при решении типовых задач с измененными условиями, где применение уже известных операций решения задачи подвергается некоторому нарушению прежней последовательности их использования.

Разумеется, для того чтобы ученик мог интуитивно подходить к решению стоящих перед ним задач, выходящих за пределы установленных типовых операций, он должен располагать значительными количеством способов решения задач, проблем, которые как творческие задачи ранее стояли перед человечеством, но, будучи решены, потеряли свой творческий характер. Накопление знаний и овладение большим количеством разнообразных способов действия является основой всякого интуитивного подхода к решению нестандартных, психологически трудных проблем как в творчестве ученика, так и в творчестве взрослого человека. Интуицию мы понимаем не как сверхчеловеческое, сверхъестественное «озарение», а как научную догадку, базирующуюся на обширных знаниях и способностях к творчеству. Поэтому знания, полученные в результате интуиции, именно тем и отличаются, что они являются результатом предыдущих знаний и опыта. Но появляются они у человека на основе выхода субъекта за пределы хорошо усвоенной им системы знаний и шаблонов, прочно «затверженных» способов действия.

Реальное движение познания ученика совершается от знаний меньшей общности к знаниям большей общности, от овладения единичными мыслительными операциями к овладению обобщенными приемами умственных действий и развитию познавательных способностей в целом. Это движение возможно только в том случае, если ученик вовлекается в поисковую деятельность в

¹ См.: «Опыт изучения истории средних веков». М., «Просвещение», 1966, стр. 146.

² В. Г. Разумовский, Творческие задачи по физике. М., «Просвещение», 1966, стр. 18.

определенной последовательности, вытекающей из самой логики учебного процесса. А логика учебного процесса определяется как системой науки, основы которой изучаются в школе, конкретным содержанием знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся, так и тем уровнем интеллектуального развития, который достигнут ими на данной ступени обучения. «Логика учебного процесса, — пишет М. А. Данилов, — является объективной закономерностью, выражающей последовательность и содержание оптимально эффективного движения школьников от их наличных знаний, умений, навыков, достигнутого уровня развития до того уровня знаний, умений и развития, который соответствует полному овладению предметом или материалом раздела, темы»¹.

Это движение целиком и полностью зависит от правильно заданной и осознанной учащимися познавательной задачи, которая, являясь как бы основой самодвижения процесса обучения, вызывает внутренние его импульсы, внутреннюю мотивацию учения школьников. В современной практике обучения, как известно, новое изучается на основе закрепления и повторения изученного.

Обогащение знаний и опыта познавательной деятельности учащихся осуществляется по принципу постепенного напластования, приращивания нового к старому. Количественное обогащение ученика знаниями, умениями и навыками учебной деятельности не всегда, а порой даже очень редко, ведет к качественному изменению состояний знаний и опыта познавательной деятельности. В таких условиях ученики, естественно, не видят перспективы предстоящих занятий и, как справедливо отмечает М. А. Данилов, не проявляют активности в учении, не включают в творческий поиск новых знаний.

Чтобы познавательная задача вызвала у учащихся внутреннюю мотивацию учения, она по своим дидактическим характеристикам и методическим условиям решения должна порождать потребность ученика двигаться в поиске ответа не только от старых знаний и опыта деятельности к новым знаниям и обогащенному опыту познания, но и наоборот. Движение в учебном познании от нового к старому, с одной стороны, создает перспективу учения, с другой — позволяет ученику четче видеть новые связи, свойства изучаемых предметов и явления, находить и создавать способы решения новых познавательных и практических задач. А усвоенные учеником знания и опыт познавательной деятельности в этих условиях приобретают как бы свойство «саморазвития», определяющегося логикой учебного процесса².

Успешное продвижение ученика и в плане овладения знаниями, умениями и навыками, и в плане интеллектуального развития во многом зависит от количественного накопления знаний, систем готовых решений проблем, которые были разработаны в ходе общественно-исторического процесса познания многих поколений. Эта сторона учебной работы обуславливается не только необходимостью вооружения школьника знаниями в довольно сжатые сроки школьного образования, но и тем, что самостоятельность, творческие процессы в его познавательной учебной деятельности имеют своим фундаментом прежде всего сознательное и прочное усвоение необходимого для исследовательского поиска объема знаний, умений и навыков. Творческая деятельность ученика в этом отношении находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта. «Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения»³. А воображение и является основой творческой деятельности. Опыт передовых учителей и проведенный нами эксперимент, который излагается в последующих главах настоящей работы, полностью подтвердили известное положение о том, что прочно усвоенные факты, слитые с собственным познавательным опытом, и обобщения, сделанные в процессе активного мышления, в тесной связи с методами познания, которыми овладел учащийся, становятся отправной позицией и ключом движения к новым знаниям⁴.

В целях экономии времени для овладения этими знаниями, опытом в учебном процессе исследовательский поиск применяется в органическом единстве с поиском информационным. Характер последнего определяется прежде всего содержанием продуктов познания, их структурой и способами связи. Логика изложения науки в рамках учебного предмета становится доминантной — как в преподавании, так и в учении.

В силу этого познавательная деятельность ученика всецело предопределяется логической структурой и последовательностью изложения учебного предмета и уровнем интеллектуального развития учащихся. Индивидуальная практика познания отсутствует в данном случае на второй план. Ученик по существу не обучается созданию модели поиска знаний. Его путь от незнания к знанию протекает уже от основания развития знаний об изучаемых предметах, явлениях, исторических событиях к следствию, т. е.

¹ М. А. Данилов. Ленинская теория познания и процесс обучения, стр. 99.
² Подробное рассмотрение логики учебного процесса и его структурных элементов не входит в задачу настоящей работы. Это сделано в работах: «Основы дидактики». Под ред. Б. П. Есина. (М., «Просвещение», 1967).

М. А. Данилов. Процесс обучения в советской школе. (М., Учпедгиз, 1960); его же. Ленинская теория познания и процесс обучения («Советская педагогика», 1968, № 1) и др.
³ См. М. А. Данилов. Воображение и творчество в детском возрасте, стр. 11.
⁴ См. М. А. Данилов. Ленинская теория познания и процесс обучения, стр. 98.

к последнему уровню знаний, которым располагает человечество, об этих предметах, явлениях или событиях. Этим во многом облегчается продвижение ученика в усвоении, вернее, запоминании нового знания, так как учащемуся не приходится отвлекаться, направлять свои интеллектуальные усилия на раскрытие исторического процесса рождения знания. Ученик получает знания в готовом виде. Его познавательная деятельность ограничивается запоминанием и воспроизведением.

Для этого вида познавательной деятельности характерна логика последовательности, постепенного раскрытия отдельных свойств, явления, объекта, исторического события. Здесь логическое по направлению своего движения в общем и целом совпадает с историческим. Поэтому основным признаком познавательной деятельности ученика в процессе обучения является в данном случае усвоение определенной суммы знаний о предмете, итогом же познания — формирование понятия о предмете, о его существенных признаках.

В результате преобладания этого вида познавательной деятельности в учебном процессе ученики обычно не отдают себе отчета в том, как протекает их мыслительный процесс, какие мыслительные операции производились ими. И это потому, что некоторые учителя в ходе такой работы направляют внимание ученика главным образом на усвоение, так сказать, «технологии» общественного (коллективного) мышления и меньше всего — на проявление своей собственной познавательной индивидуальности.

Правда, не следует забывать марксистский тезис о том, что общественное (коллективное) мышление находит свое проявление непосредственно в индивидуальном, а индивидуальное всегда выступает как момент общественного. Эта диалектика соотношения индивидуального и общественного мышления обуславливает органическую связь воспроизводящей и творческой самостоятельной деятельности ученика. В процессе сообщения знаний важно приучать школьника видеть, устанавливать новые связи между изучаемыми явлениями и предметами, выявлять новые грани знаний в ходе их применения. С этой целью учитель должен не просто описывать факты и события в их хронологической последовательности. Задача его заключается в том, чтобы наряду с преподнесением фактов для их усвоения учащимися показать им образцы теоретического обобщения этих фактов, вооружить их инструментом раскрытия явлений, процессов, исторических событий в их внутренней закономерной связи, приобщать школьников к выявлению общих законов, закономерностей развития науки, воспитывать умение видеть специфические формы проявления этих законов и закономерностей в различных условиях. В таком случае элементы творчества будут проявляться даже на стадии усвоения и воспроизведения ранее добытых наукой знаний.

В этом и выражается органическая связь воспроизводящей и творческой деятельности ученика. Как не бывает общественного мышления без его индивидуального проявления, так не должно быть воспроизводящей самостоятельной деятельности без привнесения в нее творческих, индивидуальных элементов со стороны каждого учащегося. То же самое следует сказать и относительно индивидуального мышления, которое всегда выступает как момент общественного. А творческая деятельность ученика, психологическая природа которой связана с индивидуальным мышлением, неминуемо содержит в себе воспроизведение знаний и отдельных способов решения проблем, ранее стоявших в общественно-исторической практике в качестве творческих и продолжающих быть творческими для индивида, не знакомого с принципиальными основами их решения.

Именно это сочетание воспроизведения и творчества обуславливает реальную основу возбуждения активности учащихся во всех звеньях учебного процесса, основу воспитания самостоятельности мышления школьников на различных этапах обучения.

СУЩНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В педагогической науке еще не сложилось единое понимание сущности самостоятельной работы.

Анализ опубликованных трудов и конкретной практики обучения в современной школе свидетельствует, что дидакты, методисты и учителя-практики раскрывают сущность самостоятельной работы через описание либо путей руководства ее выполнением, либо форм организации учебных занятий. В силу этого самостоятельная работа одними авторами определяется как метод обучения¹; другими — как прием учения²; третьими — как форма организации деятельности учащихся³.

В последнее время на страницах педагогической печати предпринимаются попытки объяснить сущность самостоятельной работы учащихся характером задания, выполняемого школьниками, значением задания для воспитания и развития личности ученика, качеством достигнутых им результатов⁴.

Разумеется, эффективность самостоятельной работы учащихся в процессе обучения во многом зависит от условий ее организации, от содержания и характера знаний, логики их изложения, источника знаний, от взаимосвязи наличных и предполагаемых знаний в содержании данного вида самостоятельной работы, от качества достигнутых учеником результатов в ходе выполнения этой работы и т. д. Однако невольно возникает вопрос: что является основой, которая в известной степени предопределяет и цемментирует воедино все перечисленные выше условия, необходимые при вовлечении ученика в самостоятельную работу, при определении структуры и сущности того или иного конкретного

вида самостоятельной работы, характера заключенного в нем задания? Что должно быть взято в качестве исходного принципа при раскрытии сущности самостоятельной работы и классификации ее видов?

Н. Г. Дайри, опираясь на работы своих предшественников (Б. П. Есипов, Л. М. Пименова, Я. А. Пономарев и др.), личные наблюдения за работой учащихся и специальные эксперименты, выделяет в качестве этой основы такую черту личности, как самостоятельность, причем она проявляется в деятельности ученика по-разному. У ребенка на начальной стадии обучения первые проявления самостоятельности выражаются в подражательной, воспроизводящей деятельности. Эта стадия обучения является как бы ступенью, подготовляющей к творческой деятельности. И далее Н. Г. Дайри пишет: «...если первые неразвитые формы самостоятельности напоминают слабую искру, выражаясь даже в воспроизведении, то ее высшее проявление у выпускников можно сравнить с сильным и ярким пламенем. Существуют менее или более сложные виды самостоятельной работы, и надо вести учащихся по восходящей линии — от первых ко вторым. Следовательно, необходимо видеть зарождение самостоятельности, ее развитие, ступени ее усложнения и соотносить с этим ступенями сложности различных видов самостоятельной работы»¹.

Однако полностью согласиться с этим утверждением Н. Г. Дайри нельзя, так как некоторые его моменты, а они имеются, как это будет видно из дальнейшего изложения, важное значение при определении сущности самостоятельной работы, изложены недостаточно ясно и четко.

Вряд ли правомерно усматривать в воспроизводящей деятельности ученика только «слабую искру» самостоятельности. В статье «К вопросу о социалистической школе» Н. К. Крупская справедливо отмечала, что «когда ребенок научается выражать свои мысли или чувства, он заинтересовывается выражением чужих мыслей и чувств... В этот период развития особенно сильна подражательность, которая часто есть не что иное, как особая форма творчества — перевоплощение чужих мыслей и чувств»². И дальше: «Повышенная подражательность облегчает приобретение разнообразных трудовых навыков, надо их дать ребенку, научить работать»³.

К рассмотрению структуры воспроизведения необходимо подходить более дифференцированно. «Искра» самостоятельности может присутствовать даже при заучивании, зубрежке. И выражается она в самостоятельном использовании элементарных приемов формирования ассоциативных связей при запоминании научиваемого. Ярким доказательством этого является запоми-

¹ См.: «Очерки педагогики». Под ред. А. Г. Ковалева, А. И. Бушлы, Н. В. Кузмина, Л. 1963; П. А. Глорозов, Е. П. Касищева и др. Методика обучения жизни в восьмилетней школе. М., «Просвещение», 1966; и др.

² См.: А. Ф. Соловьева. Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроке. «Советская педагогика», 1960, № 2; Т. П. Герасимов, В. А. Корняк. Методы и формы организации обучения географии. М., «Просвещение», 1964; А. В. Усова. Влияние системы самостоятельной работы на формирование у учащихся научных понятий. Автореферат дисс. Л., 1970.

³ См.: Б. П. Есипов. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М., Учитель, 1961; В. А. Щеглов. Самостоятельная работа учащихся по физической карте при изучении географии частей света и важнейших государств. Тула, 1965; и др.

⁴ См.: Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах. М., «Просвещение», 1966, стр. 41.

Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах, стр. 42.
Н. К. Крупская. Пед. соч., т. 2 М., Изд-во АПН РСФСР, 1968, стр. 12.
Там же, стр. 23.

пание взрослыми людьми, например, номеров телефона, небольших стихов детьми младшего дошкольного возраста, память которых ориентируется прежде всего на музыкальность, ритмичность стиха. «Мы не являемся пассивной ареной, на которой разыгрываются события, процессы, явления, осуществляемые «на» нас, но «без нас». Мы сами являемся в процессе познавая действующими субъектами»¹. Даже в той механической зубрежке, которая с таким сарказмом высмеивал Д. И. Писаревым в статье «Погибшие и погибшие»², наблюдается известная «искра» самостоятельности в деятельности учащихся. Но какая это самостоятельность, в чем она выражается, каковы плоды этой самостоятельности — это уже другой вопрос.

В приведенном выше суждении Н. Г. Дайри высказываются плодотворная мысль о ступенях самостоятельности, проявляемой школьниками при выполнении менее сложных и более сложных видов самостоятельной работы. Соотношение ступеней самостоятельной работы рассматривается, по-видимому, Н. Г. Дайри как критерий классификации видов самостоятельной работы.

Но каковы критерии определения степени сложности самостоятельной работы? Что лежит в основе определения этой сложности? Ведь выражение «менее и более сложные самостоятельные работы» слишком неопределенно и скорее всего дезориентирует учителей-практиков в разработке самой элементарной системы самостоятельных работ. Такой чисто количественный подход не раскрывает сущности самостоятельной работы, а в классификации ее видов порождает и в теории и в практике довольно-таки необоснованное деление учебной работы школьников на самостоятельную и несамостоятельную только «на основе предъявления результатов, предоставления специального времени, отсутствия непосредственного руководства учителя» (Н. Г. Дайри, против которого справедливо выступает сам Н. Г. Дайри. Он от-

мечает, что граница между самостоятельной и несамостоятельной деятельностью представляется подвижной и сложной³. От себя добавим, что граница между «менее» и «более» сложной самостоятельной работой, если к ней подходить не только с логико-содержательной, но и с процессуальной стороны самостоятельной деятельности, представляется нам не менее сложной и подвижной. Разрабатывать шкалу сложности самостоятельной работы учащихся, естественно, необходимо. Однако для этого необходимо сначала разобраться в сущности этой работы.

В педагогической литературе встречаются самые разнообразные определения самостоятельной работы. Р. М. Микельсон понимает под самостоятельной работой «выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя»⁴. Е. Я. Голант, не давая определения этого понятия, подчеркивает, что в теоретическом анализе проблемы самостоятельной работы не следует отождествлять самостоятельность учащихся в работе как черту личности с самостоятельной работой как условием воспитания этой черты. Проявление самостоятельности учащихся он усматривает в трех направлениях: 1) организационно-техническая самостоятельность; 2) самостоятельность в практической деятельности школьников; 3) самостоятельность в процессе познавательной деятельности⁵. При этом в последнем виде деятельности Е. Я. Голант вычленяет «деятельность, выражающуюся в устных и письменных выступлениях», и «деятельность, связанную с физическим трудом». Автор, на что в свое время обратил внимание Б. П. Есипов, подчеркивает также важность воспитательных моментов, связанных с проявлением самостоятельности как волевой черты личности, выражающейся в творческом подходе к труду.

Таким образом, в отличие от Р. М. Микельсона, который в своем определении несколько недооценивает такой важный признак самостоятельной работы, как признак активности учащихся в их умственных и практических действиях, и пытается раскрыть сущность самостоятельных работ только по внешним связям, Е. Я. Голант подчеркивает внутреннюю сторону самостоятельной работы. Он отмечает, что эта внутренняя сторона выражается в самостоятельности мысли, самостоятельности суждений, выводов. Е. Я. Голант исходит прежде всего из структуры деятельности ученика и тем самым справедливо отмечает, что многочисленные выполнения учащимися домашних заданий далеко не всегда можно рассматривать как самостоятельную работу по той простой причине, что выполнение их протекает в плане «пов-

¹ А. А. Смирнов. Психология запоминания. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, стр. 8.

² «Зубрить ... значит приучать свой язык, свои губы ... к тому, чтобы они издавали болкое, бесшумно и в неизменной последовательности тот длинный ряд сложных движений, который соответствует ... словам урока. Внутренняя и весь букет состоит именно в том, чтобы эти движения выделялись сами собой, чтобы первое движение с невольной силой тянуло за собой второе, третье, четвертое и так далее до самого конца и чтобы весь этот ряд движений совершался независимо от размышления...». «Вы делаете сначала десять движений, то есть произносите первые три или четыре слова урока, произносите несколько раз до тех пор, пока они у вас срываются между собой нагадуху; к этим упомянутым движениям вы приставляете еще или шесть новых движений, которые через несколько минут прирастут первым; затем ... таким же манером устраиваете из следующих слов вторую же группу; затем произносите склеивание обеих групп в одно целое». «Ученики, сидя над книгой, повторяли без конца и без смысла: „Стыд-срам, стыд и срам, стыд и срам ... потом ... потом ... потом ... постигшие стыд ... стыд ... стыд и срам потом постигли“» (Соч., т. М., ГИХЛ, 1937, стр. 90.).

См.: Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах, стр. 43.
Р. М. Микельсон. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. М., Учпедгиз, 1940, стр. 28.
⁵ Ученые записки ЛГПИ им. А. Н. Герцена, т. 52. «Вопросы педагогики», под ред. проф. Е. Я. Голанта. Кыштым, 1944, стр. 11.

торения пройденного в классе без всяких отступлений». Одна правильная замечание Е. Я. Голанта относительно необходимости учета внутренней стороны при раскрытии сущности самостоятельных работ не получает развития в дальнейшем изложении.

Е. Я. Голант в своих последних публикациях выделяет следующие существенные признаки самостоятельной работы: наличие определенного учебного задания, состоящего из нескольких действий, выполнение работы без непосредственного руководства учителя, без немедленной проверки им каждого действия¹.

Выдвинутые признаки, на наш взгляд, не раскрывают сущности самостоятельных работ, единства логико-содержательной процессуальной сторон самостоятельной работы. А именно раскрытие этого единства крайне необходимо, ибо оно позволило бы проникнуть в сущность самостоятельной деятельности учащихся, в ее структуру и механизм, раскрыть по сути дела сущность самостоятельной работы и теоретически обосновать классификацию и систематизацию ее типов и видов.

В дидактической литературе имеются и другие определения сущности самостоятельной работы. Под самостоятельной работой учащихся понимают «такую их деятельность, которую выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы»². Некоторые исследователи (Л. М. Пименова, Н. Д. Левитов, И. Я. Лернер и др.) делают попытки, и порой довольно удачные, изучить развитие активности и самостоятельности у учащихся в динамике — от подражательной деятельности к творческой, стремясь на этой основе показать внутреннюю сторону самостоятельных работ (процессуальную). Здесь, однако, отмечается невольное отождествление понятий самостоятельной деятельности учащихся и самостоятельной работы. В действительности же самостоятельная работа является только средством организации самостоятельной деятельности школьников.

Наиболее полное определение самостоятельной работы учащихся (хотя и не лишенное некоторой односторонности) дает своих исследованиях Б. П. Есипов: «Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процессе обучения, — это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (или тех и других вместе) действий»³. Конкретизируя сущ-

ность самостоятельных работ, их назначение и место в учебной деятельности ученика, Б. П. Есипов пишет: «Задача совершенствования методов обучения в соответствии с принципом всемерного развития самостоятельности и инициативы учащихся вытекает из общей цели воспитания активных и инициативных участников коммунистического строительства».

Самостоятельность — одна из важнейших черт личности советского человека. Воспитание самостоятельности достигается в процессе самостоятельной работы.

Самостоятельная работа учащихся помогает повышению эффективности обучения как в отношении овладения системой знаний, умений и навыков, так и в отношении развития способностей к умственному и физическому труду.

При правильной постановке процесса обучения во всех его звеньях требуется активность учащихся. Высокая степень активности достигается в самостоятельной работе, организуемой с учебно-воспитательными целями⁴.

В высказываниях Б. П. Есипова, приведенных нами из его содержательного труда, получившего заслуженное признание среди учителей и педагогов-теоретиков, необходимо дать положительную оценку прежде всего научному обоснованию ведущей роли самостоятельной работы учащихся на уроке и тому суждению автора, что степень самостоятельности школьников при выполнении тех или иных видов работ связана с характером их деятельности, которая начинается с подражательных действий, затем усложняется и имеет свои высшие проявления. В связи с этим необходимость в руководящей роли учителя в данном случае не только не отпадает, но, наоборот, повышается. Эти положительные стороны концепции автора уже не раз отмечались в печати. Многие исследователи констатировали тот факт, что трудами Б. П. Есипова теория самостоятельной работы учащихся значительно обогатилась.

Но в этой концепции нельзя не видеть и слабых сторон. Во-первых, в трактовке Б. П. Есипова сущности самостоятельной работы недостаточно полно представлен существенный признак — творчество ученика, которое в структуре познавательной деятельности школьника является неотъемлемым внутренним признаком процессуальной и продуктивной (результативной) сторон самостоятельной деятельности учащегося. Во-вторых, в изложенной концепции недостаточное отражение нашел вопрос об единстве процессуальной и логико-содержательной сторон каждого вида самостоятельной деятельности. А ведь все эти недостатки учитываемые в учебной практике моменты порождают формализм в использовании различных видов самостоятельных работ, скучную и монотонно-однообразную деятельность учащихся.

¹ См.: Е. Я. Голант. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения. В кн.: «Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся» (ч. 1). Казань, 1969, стр. 36.

² Р. Б. Срода. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966, стр. 7.

³ Б. П. Есипов. Самостоятельная работа учащихся на уроках, стр. 34.

Б. П. Есипов. Самостоятельная работа учащихся на уроках, стр. 33.

Эти слабые стороны концепции Б. П. Есипова были учтены споем Н. Г. Дайри. Восполняя пробел в самом понимании раскрытия сущности самостоятельной работы, Н. Г. Дайри выделяет в ней следующие признаки:

а) учащийся ведет ее сам, без посторонней прямой помощи;
б) он действительно опирается на собственные знания, умения, убеждения, жизненный опыт, мировоззрение, он действительно использует их при рассмотрении вопроса и решает его по-своему, выражая личное отношение, высказывая собственную аргументацию, проявляя инициативу, творческое начало;

в) содержание работы — образовательное, воспитательное, логическое — является важным, полноценным и поэтому обогащает учащегося, вызывает напряжение мышления и развитие его.

Доказательством такой самостоятельной работы являются: а) установление учащимися на основе полученного фактического материала сущности явления; б) дополнительно к этому самостоятельный сбор, выявление фактического материала; в) самостоятельное применение тех или иных логических операций, указанных учителем; г) самостоятельный выбор этих операций при получении заданий от учителя; д) самостоятельное понимание проблемы и самостоятельная постановка задания и др.¹

Здесь, как мы видим, Н. Г. Дайри делает еще один шаг в развитии теории самостоятельных работ по сравнению с другими авторами, ведущими исследования в этой области. Он предпринимает попытку объяснить сущность самостоятельной работы в истории характером, сущностью задания, выполняемого школьниками (идейной, логической и др.), значением задания для воспитания и развития ученика, качеством достигнутых им результатов. Тем самым в его работе уже акцентируется внимание на двух очень важных сторонах самостоятельной деятельности — внешней — логику-содержательной и внутренней — процессуальной. Однако решения этого вопроса в интересной по замыслу, богатой по своему содержанию и исполнению книге «Обучение истории в старших классах» мы не находим.

Заметим, что содержание и структура учебного материала являлись важным условием успешности обучения, прямо не определяя процесс и структуру учебной деятельности, как это часто склонны считать многие дидакты, занимающиеся проблемой самостоятельных работ. В самом деле, если содержание и структура учебного материала принять как некую систему, для того, чтобы эта система функционировала, необходимо найти ее свойства, которые возникают как продукты качественно своеобразных взаимодействий ученика и отображаемых фактов, явлений, событий в системе содержания учебного материала, т. е. выделять компоненты самостоятельной деятельности, как

микросистемы учения. Такими компонентами в самостоятельной деятельности являются: ученик, выступающий в качестве субъекта деятельности, и реальные предметы, явления, события или отображающие их знаковые модели — в качестве объекта. Предполагаемые связи между субъектом и объектом в данной системе возникают на основе их взаимодействия, которое само выступает только при наличии мыслительной задачи. В связи с этим в структуре самостоятельной работы как средства вовлечения учащихся в самостоятельную деятельность необходимо путем морфологического и генетического анализа выделить ее «генетическую клеточку», которая по существу является своеобразным пусковым началом всякой познавательной активности и самостоятельности ученика. Такой «генетической клеточкой», ядром в любой самостоятельной работе выступает учебная проблема, или познавательная задача.

Это положение вытекает прежде всего из того, что учебный материал, как свидетельствуют многочисленные психологические исследования, может быть включен в структуру учебной деятельности учащихся только в форме системы учебных задач, выбор которой определяется особенностями объекта познания и самой структурой познавательной деятельности ученика. Задача, таким образом, приобретает в раскрытии сущности самостоятельной работы и особенно в разработке классификации видов самостоятельных работ значение средства логической и психологической организации материала, осуществляемой в целях обеспечения определенной структуры учебной деятельности.

Многочисленные исследования психологов и дидактов (А. Б. Баранова, А. Д. Ботвинникова, Т. В. Кудряцева, И. С. Якиманской, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, Т. В. Напольной, М. Ю. Зайчика, В. Д. Фатеева, И. И. Сулейкина и др.) подтверждают это предположение. Любая познавательная задача, как отмечают М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и другие, содержит в себе конфликтную ситуацию, противоречие между данным и искомым, осознание которого является источником мысли. Развитие решения познавательной задачи представляет собой переход от известного к неизвестному, который может быть осуществлен через опосредствующее звено — средний член умозаключения, как его называют в логике. Выводная задача может быть решена именно таким «чисто» логическим путем, т. е. путем рассуждения, логического мышления. Творческая задача требует интуитивного творческого мышления, скачка, прерывающего традиционную логическую последовательность. Однако во всех случаях только осознание трудностей, противоречий, лежащих в основе проблемной ситуации, может привести к решению заключенной в ней задачи через диалектический процесс соединения противоположностей: либо нахождения среднего члена, либо логического обоснования и развития полученной интуитивно гипотетической идеи решения.

¹ Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах, стр. 415—416.

Задача в любом из видов самостоятельных работ заключается либо в необходимости в нахождении и применении новых знаний уже известными способами, либо выявление, определение, изыскание новых путей, способов добывания знаний. В практике обучения нередко встречаются задачи, решения которых содержат в себе и первое, и второе условие. Находя эти решения, ученик постепенно овладевает их технологией, вырабатывает в себе стремление к поисковому познанию, овладевает новыми операциями, приемами умственных действий или переносит ранее усвоенные знания, операции и приемы на новый материал. И в данном случае учебная задача, как ядро любой самостоятельной работы, выступает пусковым началом самостоятельной познавательной деятельности. Будучи внешней причиной, задача постепенно приобщая ученика к решению, превращается во внутреннюю побудителя, в мотив овладения умением самостоятельного действовать.

Только такой подход к рассмотрению сущности и роли самостоятельной работы учащихся в обучении позволяет снять антитезу между внешней обусловленностью самостоятельной работы в учебном процессе и ее внутренней сущностью, которая обуславливает развитие и оптимальное проявление в деятельности ученика подлинной познавательной активности и самостоятельности, развитие его познавательных способностей. Кроме того, выделение в каждом типе и виде самостоятельной работы ее сущностного начала, ядра в виде познавательной задачи позволяет учителю заранее предусмотреть характер познавательной деятельности ученика на каждом этапе его движения от незнания к знанию и управлять этим процессом, программируя разнородную структуру этой деятельности в зависимости от общих целей и частных целей обучения.

Такой подход к рассмотрению сущности самостоятельной работы позволяет прежде всего подходить к ней с позиций самостоятельной деятельности ученика, которая «включает в себя вновь формирующиеся операции или осуществление сформированных ранее операций применительно к новому материалу, т. е. переход операций»¹.

Итак, самостоятельная работа — это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Ее правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации. И как любые средства, самостоятельная работа без наличия в ней четко сформулированной задачи остается в лучшем случае нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности ученика. Формулируемая в каждом конкретном типе и виде самостоятельной работы задача

(если она принимается учеником) позволяет включать учащихся в управляемую познавательную деятельность, т. е. вызывает у них определенную умственную активность разной структуры, которая регулируется осознаваемой ими целью. Следовательно, самостоятельную работу правомерно рассматривать как средство организации и выполнения учащимися определенной деятельности в соответствии с поставленной целью.

Самой собой разумеется, что характер задачи в самостоятельной работе школьника и степень ее сложности на разных ступенях обучения применительно к отдельным учебным предметам меняются. Степень изменения сложности задачи обусловлена необходимостью такой организации самостоятельных работ в современном учебном процессе, при которой учащиеся не только усваивают предусмотренную программой систему знаний, навыков и умений, но также развивают свои творческие возможности и готовятся к непрерывному саморазвитию. Однако указанные цели недостижимы, если учащиеся при выполнении самостоятельных работ не овладевают в доступной им элементарной форме методами науки и научного познания.

Таковы исходные позиции автора в раскрытии сущности самостоятельной работы и обоснования научных основ классификации видов самостоятельных работ, функции которых заключаются в том, чтобы содействовать оптимальному усвоению учебного материала, развитию у учащихся умственных способностей, овладению методами познания и формированию у школьников потребности в самообразовании.

ОБЗОР ПРИНЦИПОВ КЛАССИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

Основные вопросы, которые всегда встают при обсуждении проблемы классификации самостоятельных работ, можно сформулировать следующим образом.

1. Что определяет тот или иной тип и вид самостоятельной работы, выполняемой учеником в процессе обучения: логика и структура учебного материала, предполагаемый характер познавательной деятельности ученика или дидактическое назначение самостоятельной работы, приуроченной к тем или иным звеньям учебного процесса?

2. Является ли достаточным основанием для классификации типов и видов самостоятельных работ каждый из перечисленных факторов, взятых в отдельности? Если нет, то какая между ними должна существовать взаимосвязь для того, чтобы существующее многообразие видов самостоятельных работ в обучении выступало как единое целое?

3. Всегда ли в разработке систем самостоятельной работы учитывались все эти факторы, или какой-либо из них возводился в тот или иной период в единственный принцип и почему?

¹ С. Ф. Жуйков. Психологические требования к учебникам русского языка для начальных классов, «Советская педагогика», 1963, № 3, стр. 57.

Дидактиками и методистами проделана большая работа по изучению и описанию различных видов самостоятельных работ. Во многих исследованиях содержатся блестящие зарисовки тех или иных типов и видов самостоятельных работ, подробно изложены отдельные приемы организации самостоятельной деятельности учащихся на различных этапах учебного процесса. Все это, несомненно, является большим вкладом в дидактическую науку.

Вместе с тем на фоне этих больших достижений еще остро ощущается и в теории и в практике обучения отсутствие научно обоснованной системы самостоятельных работ. Существующая дидактика и частных методик диспропорция между достижениями по частным вопросам самостоятельной работы и слабостью общей теории классификации ее типов и видов имеет свои исторические причины и давнюю традицию.

Как известно, каждая наука в своем развитии предполагает собирание и описание фактов, которые являются необходимым условием существования и развития науки. Естественно, что и педагогическая наука в своем становлении и развитии исходила из эмпирических данных практики обучения и воспитания. Однако, как и все остальные отрасли науки, педагогическая наука приостанавливается в своем дальнейшем развитии на уровне эмпирических фактов, так как, взятые сами по себе, эти факты, как отмечал в свое время Ф. Энгельс, представляют собой лишь груду сырого материала и еще не составляют науки. И тогда возникает необходимость в обобщении и объяснении эмпирических фактов. В педагогической науке — это обобщение и объяснение практики обучения и воспитания подрастающих поколений на различных этапах исторического развития школы. Но, занявшись этим, педагогическая наука вступает в теоретическую область — «а здесь, — как отмечает Энгельс, — эмпирические методы оказываются бессильными, здесь может оказать помощь только теоретическое мышление»¹. С помощью теоретического анализа только и можно намечать пути дальнейшего усовершенствования учебно-воспитательного процесса в современной школе.

В своем развитии практика обучения, а с ней и практика использования самостоятельных работ в обучении, проходит несколько этапов, каждому из которых присущи свои специфические особенности.

В докладе на общем собрании отделения дидактики и частных методик АПН РСФСР 8 июля 1966 г.² М. Н. Скаткин выделил в истории развития процесса обучения три основных этапа. Первый этап характеризуется как этап догматического обучения. В нем рельефно вырисовываются три составные части:

- 1) сообщение формулировок, подлежащих заучиванию;
- 2) затверживание этих формулировок наизусть без понимания смысла;
- 3) дословное воспроизведение заученного. Практика обучения в рамках этого типа учебного процесса делала упор главным образом на развитии механической памяти. Познавательная деятельность ученика, как таковая, вовсе не являлась предметом работы учителя, а поэтому и в педагогической науке ее изучение не выдвигалось в качестве научно-педагогической проблемы.

В соответствии с характером учебного процесса и самостоятельные работы строились в рамках заучивания текстов учебников «от сих и до сих». Содержание и структура этих самостоятельных работ полностью предопределялись структурой учебного материала курса и логикой его изложения в учебниках и учебных пособиях. Психологические аспекты усвоения знаний и вообще всей познавательной деятельности ученика полностью игнорировались.

Естественно, и в педагогической науке, в частности в дидактике, эмпирически был накоплен известный материал, который послужил для исследователей более позднего периода основанием возведения логико-содержательной стороны самостоятельных работ в определяющие принципы при их классификации. Такой подход к разработке теории классификации самостоятельных работ, их систематизации, будь то по отдельной теме, разделу или курсу в целом, не вынуждает или почти не вынуждает исследователя раскрывать психологический механизм познавательной деятельности школьника, который не так уж давно стал более или менее доступен для дидактического исследования.

Постепенно этот подход к классификации самостоятельных работ переходит в дидактической науке в традицию и в том или ином видоизменении продолжает существовать, выступая у отдельных современных исследователей как доминирующий.

Но педагогическая практика не могла стоять на месте, не могла пойти по пути самоизоляции. Под влиянием развития науки, техники и тех постоянных изменений, которые происходили в характере трудовых процессов человека, занятого в сфере общественного производства, значительные изменения претерпевает и сама практика обучения в школе, признанная, как известно, готовить молодое поколение к жизни с учетом потребностей общественного развития. В силу этого уже в недрах догматического обучения зарождаются и получают развитие элементы нового, более прогрессивного процесса обучения, названного М. Н. Скаткиным объяснительно-созерцательным.

Чем характеризуется объяснительно-созерцательный процесс обучения? Каковы его особенности и что нового вносит он в практику самостоятельных работ учащихся в обучении?

Исчерпывающую характеристику объяснительно-созерцательного процесса обучения мы находим опять в том же докладе М. Н. Скаткина: «В первом звене догматическое сообщение

¹ Ф. Энгельс. Диалектика природы. М., Политгиздат, 1965, стр. 26.

² Доклад М. Н. Скаткина в сокращенном виде опубликован в журнале «Советская педагогика», 1966, № 8.

знания уступило место объяснению, хотя аксиоматическое изложение в необходимых случаях находит применение. Чтобы объяснения были понятны, они сопровождаются наглядностью. Во втором звене учебного процесса сохранилось заучивание, но прежде чем заучить, ученики должны понять излагаемое. К работе памяти здесь прибавилась аналитико-синтетическая деятельность.

В третьем звене учебного процесса отступило на задний план дословное воспроизведение и заняло большое место воспроизведение преобразующее.

Появилось новое, четвертое звено: применение знаний — задачи, упражнения, графические и другие иллюстративные работы. Однако среди этих работ преобладающее место занимают работы по образцу, по готовой инструкции. Этот второй тип учебного процесса в основном господствует и сейчас в нашей школе.

В отличие от догматического учебного процесса объяснительно-созерцательный вносит в практику использования самостоятельных работ в обучении большое разнообразие: решение задач, выполнение графических и иллюстративных работ и многое другое. При этом применение самостоятельных работ в системе урока и домашних заданий наблюдается не только при изучении языков, естественно-математических дисциплин, которые по своему характеру и содержанию фактического материала располагают большими возможностями для вовлечения учащихся в работу по решению самых разнообразных задач, но и в процессе обучения гуманитарным предметам.

Уже в конце XIX и особенно в первом и втором десятилетия XX в. целая плеяда русских методистов-историков (М. М. Стасюлевич, А. Ф. Гартвиг, И. М. Катаев, Н. Г. Тарасов, С. В. Фарфоровский, Н. И. Кареев, Н. П. Покотило, Н. А. Рожков и др.) настоятельно пропагандирует отдельные виды самостоятельных работ при изучении истории в школе. Н. Рожков, например, видел роль учителя в том, чтобы возбуждать умственную самостоятельность и самостоятельность ученика и вводить его в изучение источника². С. В. Фарфоровский считал необходимым научить школьника самостоятельно пользоваться историческим материалом, понимать смысл исторических событий³.

Видный представитель исторической науки проф. Н. И. Кареев предлагал вовлекать ученика в самостоятельную работу по установлению причины факта, разложению сложной причины на ее составные части, воссозданию причинной цепи между двумя фактами, не находящимися в непосредственной связи, выявлению

черт сходства или различия между двумя культурными явлениями, двумя процессами и др.⁴.

Особенно большое разнообразие видов самостоятельных работ, применявшихся и применяющихся и в настоящее время в школе, описано в советской дидактической и методической литературе. Изданы фундаментальные труды, в которых представлены, объяснены и на практике проверены различные типы и виды самостоятельных работ. Среди многообразия видов этих работ немало таких, которые не только тренируют память ученика, но и развивают его наблюдательность, мышление, способствуют формированию творческих умений.

Однако объяснительно-созерцательный характер учебного процесса, при всех его преимуществах над догматическим, привнес в практику применения самостоятельных работ в обучение ряд слабых сторон. И прежде всего — преобладание воспроизводящей познавательной деятельности ученика, которая составляет основу этого типа обучения.

Воспроизводящая деятельность предопределяется логикой изложения научных знаний в тех источниках, над которыми самостоятельно работает ученик. Отсюда в своей учебной практике учителя при разработке конкретных видов самостоятельных работ обычно ставят во главу угла источник знания. Исходя из этого, большинство дидактов и методистов при обосновании теории классификации самостоятельных работ берут за основу либо степень самостоятельности ученика, которая, кстати, определяется внешними признаками (отношениями учителя и ученика, результатами работы школьника, характером мыслительных операций и т. д.), либо дидактическое назначение самостоятельной работы.

В первом случае обычно выделяются такие виды самостоятельных работ, как работы по подражанию, тренировочные работы, упражнения, работы творческого характера, исследовательские работы и др. Заметим, однако, что названия видов самостоятельных работ, перечисленных выше, далеко не всегда соответствуют содержанию познавательной деятельности ученика при их выполнении по той простой причине, что их характер обычно предопределяется только источником знания, безотносительно к особенностям предполагаемой познавательной деятельности ученика.

Самостоятельные работы, классифицируемые по своему дидактическому назначению, обычно делятся на такие виды: самостоятельные работы для получения новых знаний; для применения знаний; для повторения и проверки знаний, умений и навыков⁵.

¹ М. Н. Скаткин. Основные направления исследований по проблемам дидактики. «Советская педагогика», 1966, № 8, стр. 28.

² См.: Н. Рожков. К вопросу о преподавании истории в средней школе. «Образование», СПб., 1901, № 5—6, стр. 35.

³ См.: С. В. Фарфоровский. В защиту лабораторного метода. «Педагогический вестник Московского учебного округа», 1914, № 1, стр. 38—39.

⁴ См.: Н. И. Кареев. Заметки о преподавании истории. СПб., «Русская школа», 1900, стр. 75—76.

⁵ См.: М. Н. Скаткин. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. «Материалы научной конференции по дидактике», М., 1965, стр. 38.

Оба эти подхода, являясь типичным детищем учебного процесса, объяснительно-содержательного типа, хотя и кажутся с первого взгляда совершенно различными, на самом деле берут свое начало в логико-содержательном принципе классификации самостоятельных работ.

Для большей наглядности и убедительности нашего утверждения изложим вкратце концепцию каждого направления в оделности. Это позволит более четко представить дальнейшие перспективы развития теории классификации самостоятельных работ.

Первое направление берет свое начало в работах В. А. Добромислова, В. В. Голубкова, Е. Я. Голанта и других методистов и дидактов, которые в рамках частных классификаций видов самостоятельных работ по отдельным учебным дисциплинам пытались разработать систему самостоятельных работ с учетом особенностей мыслительных операций ученика при работе над различными объектами познания и использовании различных источников знания. Например, значительный интерес в этом отношении представляют суждения В. А. Добромислова, которые выдвигает в целях развития у учащихся наблюдательности, мышления такие виды самостоятельных работ: 1) самостоятельные работы по наблюдению фактов и констатированию наблюдаемого; 2) по сопоставлению, сравнению и установлению связи между явлениями; 3) по выделению в событии, явлении наиболее существенного, важного с какой-нибудь точки зрения; 4) по определению типичного в ряде явлений, обобщению и обоснованию выводов¹. В. В. Голубков призывает к возбуждению активности работы воображения и мысли, указывая на такие мыслительные операции, как анализ, выделение и осмысление материала, сравнение, сопоставление данного героя с другими персонажами произведения, синтез, выяснение общего смысла произведения².

Е. Я. Голант, задавшись целью разработать наиболее полную классификацию видов учебно-логических заданий в процессе работы над книгой, исходит из учебно-логических ситуаций, которые порождаются в школьной учебной работе характером источника знания. К учебно-логическим ситуациям он относит группировку изучаемых явлений, сравнение предметов и явлений по сходству и различию и работу над доказательством. Согласно перечисленным учебно-логическим ситуациям, Е. Я. Голант выделяет следующие виды специальных работ над книгой: 1) отбор материала по какому-либо вопросу, 2) группировка материала, 3) выделение основного и второстепенного, 4) осознание последовательности отдельных фактов и положений

5) сравнение, 6) работа над понятием, 7) работа над доказательством, 8) установление связей между явлениями, 9) применение знаний³.

Несомненно, почти все эти виды работ применяются в школе при обучении учебным предметам и естественно-математического, и гуманитарного цикла. Однако предложенный перечень не может рассматриваться как всеобъемлющая классификация самостоятельных работ.

Рассматриваемое направление в классификации самостоятельных работ получило свое наиболее полное выражение и логическую законченность в работе В. П. Стрезикозина «Организация процесса обучения в школе» (М., 1968, изд. 2). В основу классификации автор кладет источник знания и метод обучения. Исходя из этого в учебном процессе выделяются следующие виды самостоятельных работ: 1) работа с учебником и учебной книгой, 2) работа со справочной литературой (статистическими сборниками, справочниками по отдельным отраслям знаний и народного хозяйства, словари, энциклопедии и пр.), 3) решение и сопоставление задач, 4) учебные упражнения обычные и в тетрадах с печатной основой, 5) сочинения и описания, 6) наблюдения и лабораторные работы, 7) работы-задания, связанные с использованием иллюстраций, карт, схем, графиков и раздаточного материала, 8) графические работы.

Данная классификация при существующем состоянии теории самостоятельной работы, несомненно, представляет практический интерес уже тем, что в ней учитель найдет немало интересных примеров, описаний конкретных видов самостоятельной работы, особенно в плане разнообразия работы учащихся со справочной литературой, значение которой в наши дни существенно возросло.

Вместе с тем нетрудно заметить, что такой подход к классификации самостоятельных работ односторонен. Он исходит в основном из особенностей преподавания, в силу чего процессуальная сторона самостоятельной деятельности учащихся, как таковая, не раскрывается. Это неизбежно приводит к нарушению принципа нарастающей трудности в обучении, к нарушению преемственности воспроизводящих и творческих процессов ученика, его познавательной и практической деятельности. В результате процесс ученического познания, в ходе которого шаг за шагом школьник должен открывать неоткрытое, познавать непознанное, исследовать неисследованное и т. д., низводится в конце концов к усвоению знаний, умений и навыков на уровне воспроизводящей деятельности. Естественно, что у школьника в таком

¹ См.: В. А. Добромислов. О системе изложений и сочинений в семилетней школе. «Русский язык в школе», 1946, № 1.

² См.: В. В. Голубков. Методика преподавания литературы. М., Учпедгиз, 1948, стр. 15.

См.: Е. Я. Голант. К вопросу о видах учебно-логических заданий в работе над книгой. В сб.: «Вопросы воспитания мышления в процессе обучения». Под ред. П. И. Груздева, Ш. И. Ганелина. М.—Л., Изд-во МПН РСФСР, 1949, стр. 232.

случае вряд ли сформируется потребность творческого отношения к овладению знаниями, потребность в дальнейшем самообразовании.

Нам представляется, что основной недостаток классификации самостоятельных работ учащихся по источникам знания заключается в том, что она не ориентирует учителя на поиски адекватных средств, видов самостоятельной работы учащегося, которые приводили бы к необходимой связи уровня образования с возможностями ребенка. Вот почему мы считаем, что классификация, предложенная В. П. Стрезикозным, еще не дает и учителю ключ к рациональному управлению умственным развитием ребенка, не отвечает насущным требованиям, которые постоянно предъявляются сегодня к школе темпами развития науки и техники.

Некоторую конкретизацию отдельных видов самостоятельных работ в рамках предложенной В. П. Стрезикозным классификации можно встретить в периодической печати. Так, например, В. А. Онищук, излагая систему упражнений, подразделяет их на четыре основные группы: предварительные задания, или вводные упражнения (которые в свою очередь подразделяются далее на логические и пробные); тренировочные упражнения, по образцу, по устной или письменной инструкции, по заданию, попутные; заключительные упражнения (творческие упражнения, проблемные задания и контрольные работы)¹. Как видим, автор пытается внести конкретизацию предложенных Стрезикозным видов самостоятельных работ с учетом характера деятельности ученика. Достаточно сказать, что в его классификации появляются уже проблемные задания, творческие упражнения и т. д., что свидетельствует о попытке В. А. Онищука учесть в наметочной им группировке упражнений характер познавательной деятельности ученика. Однако, не выходя за рамки логико-содержательной и организационной сторон самостоятельной работы учащихся в обучении, В. А. Онищук по существу не дает решения проблемы классификации самостоятельных работ. Его система упражнений в своей основе механистична. Непонятно, например, почему в предложенных им видах упражнений «творческие упражнения» и «проблемные задания» отнесены к «заключительным упражнениям» и, вообще, почему они называются творческими или проблемными; почему нельзя с тем же успехом проблемные задания включать во вводные упражнения; почему во вводные выделяются логические и пробные упражнения и т. д.

Второе направление в классификации самостоятельных работ учащихся, в основу которого положен принцип дидактического назначения самостоятельной работы в обучении (основной дидактической цели), наиболее полно представлено в работе Б. П. Есипова «Самостоятельная работа учащихся на уроке

Здесь самостоятельные работы выделяются по звеньям учебного процесса в соответствии с преобладающим в них основной дидактической цели: 1) самостоятельные работы, применяемые с целью получения новых знаний; 2) самостоятельные работы, применяемые на основе приобретенных знаний; 3) самостоятельные работы, применяемые в целях повторения и проверки знаний, умений и навыков учащихся. В каждой из перечисленных групп автор выделяет конкретные виды самостоятельной работы. Тщательное изучение практики работы передовых учителей и специально организованный опыт по применению самостоятельных работ на уроке и в системе домашних заданий позволили Б. П. Есипову наметить общедидактическую канву для разработки системы самостоятельных работ учащихся. Мы считаем целесообразным полностью ее воспроизвести, так как она вполне отражает характер учебного процесса, объяснительно-созерцательного типа, в недрах которого по сути дела и родилась рассматриваемая система самостоятельных работ.

В помещенной ниже схеме Б. П. Есипова показаны виды самостоятельных работ, которые, по мнению автора, могут быть применены в обучении в средней школе. В правой стороне схемы указывается движение учащихся от самого простого вида самостоятельной работы до самого сложного. Однако это движение, хотя и предполагает постепенное усложнение работы ученика, отражено в основном рамках его воспроизводящей деятельности.

«Включение самостоятельной работы учащихся в процесс обучения

1. Приобретение новых знаний

1. Работы учащихся в связи со слушанием или сообщением учителя:

а) Подготовка учащихся к слушанию рассказа, объяснения, лекции учителя:

а) предварительное чтение материала, указанного учителем;

б) предварительные наблюдения с целью восприятия объектов и образования представлений, относящихся к новой теме;

в) предварительные выполнения практических заданий с целью получения материала для изучения нового вопроса.

2. Слушание объяснения, рассказа учителя.

3. Работа после слушания объяснения учителя:

От простого повторения из ранее пройденного до предварительного чтения материала учебника по новой теме.

От простейших кратковременных наблюдений по плану, данному учителем, до сложных наблюдений по плану и инструкции, данных в учебном пособии или в специально оформленном задании.

От простейших измерений, вычислений, опытов, трудовых операций, рассмотрения жизненных примеров до попыток решения сложных задач практического характера.

От кратких записей и простейших зарисовок в точности по указанию учителя до вполне самостоятельного составления конспекта рассказа или лекции учителя.

¹ «Народное образование», 1968, № 7, стр. 59.

а) изучение материала учебника;

б) наблюдения и опыты;

в) упражнения и решение задач на применение знаний, объясненных учителем.

II. Самостоятельное приобретение учащимися новых знаний (без предварительного их изложения учителем):

1. Чтение.

2. Наблюдения.

3. Опыты.

От простого чтения с целью осмысления подготовки к пересказу и логической последовательности (с использованием иллюстраций) до выполнения сложных учебно-исследовательских заданий по работе над текстом и с достаточным материалом.

Обычно по инструктивным указаниям, поддерживаемым в учебнике, а также в порядке повторения того, что демонстрировал учитель при объяснении (а в некоторых случаях и в порядке дополнения).

От выполнения упражнений и решения задач и примеров, содержащихся в учебнике (в задании) и предложенных учителем до подмискивания и придумывания своих примеров составления и решения своих задач.

От чтения маленьких статей и рассказов с целью подготовки ответов на вопросы изучения темы по нескольким печатным источникам.

От наблюдений отдельных предметов явлений по данному плану до самостоятельного изучения явлений в природе, в музее, на производстве (в процессе ознакомления с процессом собственного труда).

От опытов с самыми доступными приборами и приспособлениями до опытов, требующих применения приборов и аппаратов.

II. Образование умений и навыков

1. Упражнения:

а) пробные;

б) основные.

2. Решение задач.

3. Составление задач.

От упражнений, выполняемых с участием учителя, показывающего образец, до индивидуального выполнения заданий с последующей их проверкой учителем на следующем уроке.

От целевого сознательного копирования показанного образца до применения приемы, приемов, операций в работах, требующих активной мыслительной деятельности.

От прямого применения одного определенного правила, приема до решения задачи сложным комбинированием данных.

От составления простых задач на определенное действие до составления сложных задач по самостоятельно отысканным данным.

III. Применение знаний

1. Применение познанных обобщений к объяснению новых фактов и к решению задач.

От подбора и составления новых примеров, иллюстрирующих суть усвоенных обобщений, до применения познанных обобщений к объяснению изучаемых фактов.

2. Применение знаний в тру-

3. Применение знаний в творческих работах в области языка, литературы, искусства.

IV. Повторение и проверка

1. Воспроизведение изученного и устная проверка знаний.

2. Письменная проверка (иногда с применением графических приемов).

3. Практическая проверка.

4. Работа с целью преодоления ошибок.

5. Повторение с целью обобщения и систематизации знаний.

ний, взятых в изменяющихся ситуациях, к решению задач в новых ситуациях.

От применения знаний при выполнении простых трудовых заданий до использования их в опытной работе и в техническом творчестве.

От сочинений по картинкам и на основе сложных наблюдений до оригинальных работ на литературные, общественные, моральные темы и докладов, включающих данные собственных изысканий.

От ответов на вопросы или ответов по предложенному учителем плану до изложения темы по собственному плану.

От ответов на несложные вопросы и работ типа упражнений до работ с элементами творчества.

От выполнения заданий на вычисления, измерения, показ отдельных приемов и операций до сложных опытов, изготовления изделий или их частей.

От сознательного правильного выполнения отдельных действий, в которых была допущена ошибка, до повторного выполнения целой работы.

От выполнения заданий на повторение небольших тем до обобщений при повторении крупных разделов программы.

Б. П. Есинов, провозглашая принцип классификации самостоятельных работ по основной дидактической цели, порой сам от него отступает и включает в перечень видов самостоятельных работ такие, которые определяются чисто эмпирически, по внешним, случайным признакам. Например: «1) упражнения по русскому и иностранному языкам; 2) решение задач по математике, 3) задания практического характера»². И это не случайно.

Б. П. Есинов в своей монографии обобщил передовой опыт применения самостоятельных работ учащихся в обучении в структуре традиционного урока середины 50-х годов, назначение которого, как известно, в основном заключалось в том, чтобы создать необходимые условия и атмосферу успешного усвоения учащимися знаний, умений и навыков. Такая задача урока в свое время еще удовлетворяла в известной степени потребности общественного развития, хотя уже таила в себе некоторую опасность отставания от темпов развития науки и техники. В наши дни перед уроком не может ставиться столь ограниченная задача. Эффек-

Б. П. Есинов. Самостоятельная работа учащихся на уроках, стр. 234—236.
Б. П. Есинов. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения. М., «Известия АПН РСФСР». Вып. 115, 1961, стр. 24—32.

фективность урока и обучения в целом определяется не только тем, «что» и «сколько» усвоено учеником, но и тем, как он усвоено, что нового прибавил ученик в своей познавательной практике, насколько продвинулся он в овладении методом познания, как прочны и стойки его интересы и потребности в самообразовании и с помощью каких средств достигается эта стойкость и т. д. Конституирует эту сторону урока как основной формы учебного процесса. Н. К. Крупская еще в конце 20-х годов отмечала: «...важен процесс познания ученика. Важно не только, что выучил ученик, а как производилась работа, сколько было затрачено времени, какие были трудности, в чем проявлялся интерес»¹. Эта сторона как раз меньше всего учитывается в классификации, предложенной Б. П. Есиповым.

Б. П. Есипов, В. П. Стрезинкозин, как и многие другие дидакты и методисты — последователи классификаций Б. П. Есипова и В. П. Стрезинкозина, разрабатывая теорию классификации самостоятельных работ, не всегда соотносят ее с теми изменениями, которые происходят в самом характере учебного процесса. Они недоучитывают то обстоятельство, что под влиянием современной научно-технической революции в недрах самого объективно-созерцательного учебного процесса начинают складываться структурные элементы нового процесса обучения, в котором широко представлены самые разнообразные условия, стимулирующие ученика к активной самостоятельной познавательной творческой деятельности.

В чем же выражаются элементы этого нового?

Прежде всего, как отмечает М. Н. Скаткин в своем докладе на заседании секции дидактики и частных методов АПН РСФСР от 8 июля 1966 г., во внедрении в практику обучения проблемы, о изложении знаний, которое появилось в первом звене учебного процесса наряду с информационным описанием и объяснением; в расширении сферы самостоятельного добывания учащимися новых знаний. Учитель выдвигает, вернее, ставит перед учащимися проблему, познавательную задачу, а ученики самостоятельно путем ее решают. Это в значительной степени расширяет горизонты проявления познавательной самостоятельности учащихся. Они приближаются к элементарным исследованиям: формулируют гипотезы, определяют, проверяют, изыскивают новые способы решения познавательных задач и т. д. Расширяется и количество источников, из которых черпаются учениками новые знания.

Все больше и больше школьники ощущают потребность вглядываться в справочники, энциклопедии, словари, использовать научно-популярную литературу.

Такой характер добывания знания порождает у учащихся потребность запоминать не все подряд, что изучается в классе,

только главное. Память разгружается, что создает необходимые условия для более интенсивной работы воображения, мышления и других психических процессов. Наступает некоторое уравновешивание, гармония психических процессов в деятельности, а это меняет и саму структуру учебно-познавательной деятельности учащегося. В значительной степени уменьшается дословное воспроизведение ранее усвоенных знаний, и за счет этого увеличивается доля преобразующего воспроизведения, которое в скрытой форме несет в себе зачаточные элементы новизны, оригинальности, творческих решений в познавательной деятельности ученика.

И наконец, применение знаний, как последнее звено процесса обучения, обогащается тем, что сфера приложения теории расширяется за счет общественно полезного и производственного труда. При этом сам характер применения знаний в значительной степени меняется. Наряду с применением знаний по образцу все больше и больше наблюдается самостоятельное творческое применение.

Таковы основные изменения структуры учебного процесса в работе нашей школы. Естественно, они влияют и на структуру познавательной деятельности ученика, которую необходимо учитывать при дальнейшей разработке теории классификации самостоятельных работ.

Соответственно этим изменениям в структуре учебного процесса в дидактике в последние годы стал складываться новый подход к классификации самостоятельных работ, в котором как бы синтезируются рассмотренные два направления.

Наиболее полно он представлен в работах И. И. Малкина¹. Автор считает, что каждый тип и вид самостоятельной работы одновременно и определяет характер познавательной деятельности ученика и сам определяется ее структурой. Отсюда исходным принципом классификации может и должен служить такой принцип, как степень самостоятельности и творчества учащихся при выполнении работы. Учитывая это обстоятельство, он предлагает следующую классификацию:

«I. Самостоятельные работы репродуктивного типа: а) воспроизводящие; б) тренировочные; в) обзорные; г) проверочные.
II. Самостоятельные работы познавательного поискового типа: а) подготовительные; б) констатирующие; в) экспериментально-поисковые; г) логически-поисковые.

III. Самостоятельные работы творческого типа: а) художественно-образные; б) научно-творческие; в) конструктивно-технические.

¹ См.: И. И. Малкин. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке. В сб.: «Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников». Казань, 1966: Его же. Рационально организовать самостоятельную работу учащихся. «Народное образование» (приложение), 1966, № 10.

¹ «Архив Министерства просвещения РСФСР», ф. ГУСа, оп. 4, д. 7, л. 198, 199.

IV. Самостоятельные работы познавательно-практического типа: а) учебно-практические; б) общественно-практические.

Классификация И. И. Малкина, несомненно, отвечает высоким требованиям современного образования. В ее основе лежат два исходных положения: а) сущностные черты процесса мышления определяются характером решаемой задачи; б) влияние обучения на умственное развитие учащихся обуславливается характером познавательной деятельности, в ходе которой интенсивно развиваются те способности, которые необходимы к этой деятельности. Оба эти положения не вызывают сомнения. Они глубоко исследованы советскими психологами, логиками и дидактами. Первое положение четко было сформулировано в свое время Н. Г. Алексеевым², второе — М. А. Даниловым. Они составляют как бы методологическую основу классификации Малкина, хотя и не получили практической реализации при определении типов и видов самостоятельных работ.

Рассматриваемая классификация несовременна прежде всего с логической точки зрения. В ней нарушено, в частности, требование одного и того же основания. Например, автор без какого-либо обоснования обособляет познавательно-поисковые самостоятельные работы от работ репродуктивного, творческого, познавательно-практического типа³. Достаточно отметить, что во-первых, любая познавательная задача, выражающая сущность каждого типа и вида самостоятельной работы, предполагает известный поиск, причем характер этого поиска отличается прежде всего степенью самостоятельности познавательной деятельности ученика при нахождении искомого.

Во-вторых, самостоятельные работы воспроизводящего характера («репродуктивного типа») неправомерно квалифицируются автором как наиболее элементарные. Ведь и в тренировочных, и в обзорных, и в проверочных видах самостоятельной работы, отнесенных И. И. Малкиным к репродуктивному типу, мы имеем дело с воспроизводящей познавательной деятельностью ученика. Эта деятельность может выступать либо в плане припоминания описаний без глубокого понимания сущности, либо в плане припоминания главного на основе понимания сущности. Однако при этом меняется структура познавательной деятельности ученика. В первом случае эта деятельность выступает в виде словесного воспроизведения с элементами воспроизведения своих

словами ранее усвоенных знаний, во втором дословное воспроизведение уступает место преобразующему воспроизведению с элементами творческого применения ранее усвоенных знаний.

Да это, видимо, понимает и сам автор классификации. Не случайно при рассмотрении видов самостоятельных работ репродуктивного типа Малкин, назвав работы первого вида «воспроизводящими», тут же оговаривается, что, «строго говоря, любые репродуктивные работы являются воспроизводящими». Именуя данный вид самостоятельных работ «воспроизводящими», мы используем этот термин в ограниченном смысле, имея в виду лишь те репродуктивные самостоятельные работы, в которых проявляется простое воспроизведение без существенной реконструкции воспроизводимого материала⁴. Уже эта одна оговорка автора свидетельствует, что в классификации нарушен принцип структурности познавательной деятельности как исходный принцип классификации. Наконец, трудно согласиться, чтобы в современной школе обзорные и проверочные самостоятельные работы в обучении строились только на уровне воспроизводящей (репродуктивной) деятельности ученика. Они могут и должны строиться, особенно проверочные, и на уровне творческой деятельности. Иначе они вряд ли смогут выполнять те функции, которыми наделяет их Малкин, а именно: «...проверочные самостоятельные работы являются по своей сущности вторичным (контролирующим) процессом мышления и ценным средством развития самостоятельной активности мыслительной деятельности учащихся, так как они вырабатывают критичность ума, формируют навыки самоконтроля... самоконтроль придает школьникам самоуверенность в своих силах. Наличие и зрелость навыков самоконтроля свидетельствует о достигнутом уровне самостоятельности»⁵. Заметим, что такие качества ума, как критичность и самостоятельность, а также навыки самоконтроля, являющиеся уже элементами самообразования, появляются у учащихся только с овладением их в творческую деятельность.

В-третьих, у Малкина вопреки логике классификации выделяются во втором типе подготовительные и констатирующие виды самостоятельных работ. Эти виды в равной мере могут быть отнесены ко всем остальным типам самостоятельных работ. То же следует сказать и относительно проверочных, учебно-практических самостоятельных работ и др. Приведем несколько примеров.

По типологии И. И. Малкина, в группу творческих самостоятельных работ включены: а) художественно-образные; б) научно-творческие; в) конструктивно-технические. Экспериментально-поисковые и логически-поисковые работы по неизвестной причине отнесены в группу самостоятельных работ познавательно-

² И. И. Малкин. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке, стр. 124.

³ Н. Г. Алексеев. Проблема управления мыслительной деятельностью в решении алгебраических задач и их классификация. В сб.: «Вопросы развития мышления и творческой деятельности учащихся». М., 1964, стр. 10.

⁴ М. А. Данилов. Процесс обучения в советской школе. М., Изд-во АР РСФСР, 1960, стр. 24, 52.

⁵ Здесь и далее названия типов и видов самостоятельных работ приводятся редакции И. И. Малкина.

«Народное образование» (приложение), 1966, № 10, стр. 4.

И. И. Малкин. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке, стр. 100—101.

поискового типа. А почему они не относятся к творческим работам? Ведь экспериментально-поисковые работы, которые предполагают нахождение способа проведения эксперимента, экспериментальное изучение явления, вскрытие его особенностей и на этой основе проведение обобщения до степени установления той или иного закона или закономерности, несомненно, стимулируют творческую деятельность ученика. Что же касается логически-поисковых самостоятельных работ, выполняя которые «учащиеся самостоятельным усилием мысли переходят от первичного познания явлений по внешним признакам к более глубокому проникновению в их сущность»¹, то они включают элементы теоретического анализа и тем самым, несомненно, предполагают продуктивную самостоятельную деятельность ученика.

В приведенном примере наглядно демонстрируется нарушение в классификации самостоятельных работ принципа группировки их соответственно структуре познавательной деятельности ученика, когда не учитываются особенности отношений (прежде всего способ взаимодействия) субъекта (ученика) и объекта (условий задачи) в ходе учебного познания. Автор считает творческой работой только ту, в которой ученик, копируя на богатстве связей, накопленных в учении и жизненном опыте, силой своего воображения и активного мышления создает нечто новое, оригинальное, в той или иной мере выражающее индивидуальность склонности ученика»².

Взяв за критерий творчества «нечто новое, оригинальное» по результату, Малкин поставил знак равенства между научным творчеством в познании учебного и творчеством ученика в учебном познании. Такое отождествление повлекло за собой нарушение провозглашенного принципа классификации самостоятельных работ, что каждый их тип и вид определяется структурой познавательной деятельности ученика.

Чтобы наш вывод был более доказательным, приведем еще один пример того же порядка. Малкин, интерпретируя сущность учебно-практических самостоятельных работ, относящихся к его классификации, к самостоятельным работам познавательного практического типа, приводит следующий пример: «На уроке биологии в V классе по теме «Размножение яблони» школьники учились делать прививки глазком на ветках липы и клена. Удивившись, что дети овладели техникой прививки глазком, учительница вывела их на пришкольный участок для выполнения учебно-практической работы на живых растениях. Изучая семенное размножение растений, школьники производили на учебно-опытном участке искусственное опыление цветов вишни»³.

Попробуем сделать структурный анализ познавательной деятельности учащихся, которая обуславливалась содержанием объекта познания. В первом случае ученики делали прививки глазком на ветках липы и клена. Действия учащихся в данном случае выполнялись по образцу, заданному учителем. Сформированный элементарный навык осуществления прививки глазком, учитель по сути дела не усложняет дальнейшие практические операции, которые ученики должны совершать, а только переносит их на другие живые растения. Допустим, что ответственность учащихся за выполняемую работу повысилась. Но меняется ли характер деятельности? Конечно, нет! Как в первом, так и во втором случае ученики совершают действия по образцу. В результате самостоятельная работа, классифицируемая Малкиным как познавательно-практическая, ничем не отличается от самостоятельных работ воспроизводящего типа.

Но та же работа может приобрести творческий характер, если ее проводить в форме опытов с длительными наблюдениями и последующим описанием и обобщением результатов прививки. В этом нас наглядно убеждают многочисленные опытнические работы учащихся по созданию новых сортов растительных культур, изысканию новых способов поднятия урожая и т. д. Ведь немало коллективов учащихся советских школ заслуженно являются участниками ВДНХ СССР, отмечены медалями и дипломами юных натуралистов.

Таким образом, учебно-практические самостоятельные работы в одних случаях могут быть работами воспроизводящего типа (например, описанные выше работы по прививке на ветках липы и клена), в других — творческого (например, прививки на живых растениях в комплексе с последующими фенологическими наблюдениями за развитием принятого растения и описанием, обобщением результатов этого развития, соответствующими выводами и заключениями). Все зависит в данном случае от условий задачи, которая стоит перед учащимися. Это осознает и автор рассматриваемой классификации. В числе творческих работ он удачно описывает ряд опытнических работ, которые с одинаковым успехом можно назвать и познавательно-практическими. От этого они не перестают быть творческими, так как их выполнение включает в большей или меньшей степени элементы подлинно научных исследований.

Мы привели лишь несколько примеров, которые наглядно свидетельствуют о теоретической слабости рассматриваемой классификации. Их можно значительно увеличить. И все они свидетельствуют о том, что провозглашенный И. И. Малкиным принцип структурности познавательной деятельности ученика с исходное положение предлагаемой им классификации остается нереализованным. Вместо этого принципа Малкин по существу положил в основу расчленения типов и видов самостоятельных работ несущественные признаки (различие в содержании

¹ И. И. Малкин, О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке, стр. 107—108.

² Там же, стр. 114.

³ Там же, стр. 122.

материала, над которым работают учащиеся, и различие в приемах и практических умениях), а не структуру познавательной деятельности ученика в целом.

Вместе с тем было бы непростительно для исследователя-дидакта не видеть в классификации И. Малкина и положительных сторон, которые в плане теории самостоятельных работ, несомненно, представляют значительный интерес. Это положительно выражается прежде всего в том, что автор пытается внести в которую ясность в отбор самостоятельных работ по принципу нарастающей трудности. Это находит свое выражение и в постановке вопроса о преобладании воспроизводящих и творческих работ в обучении, и в интересном подходе автора к обобщению передового опыта учителей. Так, например, опираясь на психологические исследования уровня развития активности и самостоятельности учащихся в конструктивно-технической деятельности, И. И. Малкин приводит ряд интересных видов самостоятельных работ, в которых в одном случае рельефно прослеживается воспроизводящая активность и самостоятельность как первоначальный уровень творчества (это проявление инициативы в выборе объекта технической деятельности, наладке, регулировке того или иного механизма, выборе материалов и разработке технологии изготовления), в другом — воспроизводяще-преобразующая активность как средний уровень творчества (ученики производят имеющийся образец с некоторыми изменениями масштаба модели, в отдельных узлах ее конструкции и т. д.), в третьем — творчество ученика достигает своего высшего уровня в плане рационализации, изобретательства, создания собственных конструкций и т. д. Таких положений с конкретизацией в самых разнообразных видах самостоятельных работ в исследованиях Малкина достаточно много. И хотя эти положения их конкретизация во многом остаются на уровне эмпирических находок, не всегда сопровождаются достаточно глубоким и всесторонним творческим анализом структуры познавательной деятельности ученика, в отдельных случаях Малкин в плане постановки проблемы классификации самостоятельных работ учащихся удачно поднимается до уровня эмпирико-теоретических обобщений и тем самым, несомненно, развивает современную педагогическую науку в аспекте рассматриваемой дидактической проблемы.

Надо отметить, что в дидактике поиски объективных критериев классификации самостоятельных работ предпринимаются и другими исследователями. В последние годы под влиянием упоминавшихся нами изменений в самой структуре учебного процесса в педагогической литературе все больше и больше исследователей высказываются в пользу принципа структурности познавательной деятельности ученика как исходного положения классификации. К этому склоняются Б. А. Сахаров, классифицируя самостоятельные работы учащихся на три вида: воспроизводя-

щие, тренировочные и творческие¹; Г. С. Асонова, которая ставит в основу различения видов самостоятельных работ степень трудности их выполнения и выделяет тоже три вида: тренировочные, или воспроизводящие, полусамостоятельные и самостоятельные творческие².

Надо отметить, что и Б. А. Сахаров, и Г. С. Асонова, и многие другие дидакты, методисты и учителя-практики интуитивно подходят к этому выводу. Но их суждения часто опираются на эмпирические обобщения без соответствующего глубокого теоретического осмысления и анализа. В силу этого сама трактовка одних и тех же видов самостоятельных работ, словесно обозначаемых одним термином, бывает довольно разноречивой. Это объясняется прежде всего отсутствием в работах, посвященных проблеме классификации самостоятельных работ, теоретического анализа основных процессов познавательной деятельности ученика. Так, например, Б. А. Сахаров к творческим самостоятельным работам относит те работы, которые служат «расширению и углублению изучаемого материала», способствуют «развитию индивидуальных склонностей и интересов учащихся к отдельным предметам школьного обучения», содействуют «развитию способностей и жажды создания у детей»³. В отличие от этого несколько расплывчатого, недостаточно определенного толкования творческих самостоятельных работ Г. С. Асонова рассматривает творчество в учебном процессе как «умение ученика самостоятельно решать новые познавательные задачи»⁴. И хотя и в толковании Асоновой наблюдается известная неопределенность (термин «новые» можно понимать по-разному), тем не менее она высказывает ряд суждений, несомненно, представляющих большой интерес в плане систематизации самостоятельных работ по «внешним и внутренним направлениям», связующим звеном и исходным моментом которых, как выражается автор, является специфика содержания курса.

Она пишет: «По внешним связям их (виды самостоятельных работ. — П. П.) можно подразделить:

- 1) по дидактическому назначению (с целью изучения нового материала, закрепления и т. д.);
- 2) по способу руководства (инструктаж, план-таблица, ответы на вопросы и т. д.);
- 3) по источникам знаний (работа с картами, учебниками, иллюстрациями, периодической печатью, работа в процессе объяснения учителя).

См.: Б. А. Сахаров. О самостоятельных работах учащихся, предшествующих изучению или нового материала. В кн.: «Обучать и воспитывать активно, творчески». Благовещенск, 1967, стр. 277—278.

См.: Г. С. Асонова. Самостоятельные работы учащихся по географии. М., «Просвещение», 1967, стр. 9.

Б. А. Сахаров. О самостоятельных работах учащихся, предшествующих изучению или нового материала, стр. 277—278.

Г. С. Асонова. Самостоятельные работы учащихся по географии, стр. 6.

По внутренним связям самостоятельные работы могут быть подразделены:

1) по степени развития познавательной деятельности (работы подражательного и воспроизводящего характера; тренировочные работы, частично требующие проявления собственного мыслительного творчества учащихся в решении того или иного нового задания; творческие, требующие проявления творческого мышления);

2) по степени развития мыслительной деятельности (работы на сравнение, на обобщение, на выявление причинно-следственных связей и т. д.)¹.

Заметим, что перечисленные факторы, или, как их называет автор, внешние и внутренние связи, несомненно, должны учитываться при систематизации самостоятельных работ учащихся. Однако в том виде, как их представляет Г. С. Асонова, эти связи еще не раскрывают сущности самостоятельной работы учащихся и поэтому не могут служить принципом классификации. В силу этого и сама систематизация² (мы подчеркиваем, систематизация, а не классификация) самостоятельных работ по курсу географии, представленных в содержательной брошюре Асоновой, малообоснованна. Именно этим, например, порождено теоретически несостоятельное выделение Г. С. Асоновой специального вида самостоятельных работ учащихся под названием «полусамостоятельные».

Анализ имеющейся литературы по рассматриваемой проблеме можно продолжить. Однако уже изложенное выше достаточно наглядно убеждает в том, что существующие классификации самостоятельных работ учащихся в современной дидактике и методике не отвечают в полной мере назревшим потребностям практики обучения сегодняшнего дня. В силу этого перед дидактической наукой, а также перед методикой обучения отдельным дисциплинам остро стоит необходимость в выработке принципов такой классификации. А это обязывает теоретиков

прежде всего выявить гносеологическую и психологическую сущность и структуру познавательной деятельности ученика как необходимое условие дидактического обоснования классификации.

МЫШЛЕНИЕ И ПОЗНАНИЕ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Сейчас становится все более очевидным для дидактов-теоретиков то, что развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе обучения неразрывно связано с решением проблемы взаимосвязи и взаимоотношения мышления и знания как компонентов конкретной познавательной деятельности ученика. Однако далеко не всеми осознается и разделяется мнение о том, что с решением этой проблемы связаны и возможности дидактического анализа процесса и структуры самостоятельной деятельности школьника, а на этой основе и классификации самостоятельных работ учащихся.

В психологической и особенно в общедидактической и методической литературе еще нередко можно встретить такое явление, когда понятия мышления и знания, мышления и индивидуального познания ставятся в один ряд. Между ними не всегда проводится грань. Бывает и наоборот — их абсолютное противопоставление. На самом же деле и отождествление, и абсолютное противопоставление их в равной степени ошибочны.

Проследим это на конкретном примере. В теме «Религия древних греков» (V класс) школьникам было предложено самостоятельно определить и доказать, что возникло раньше: тот или иной вид труда или представление об определенном боге, покровительствовавшем тому или иному виду труда. В качестве способов действия в решении задачи были налицо знания учащихся о том, что первобытный человек располагал исключительно примитивным орудием труда, что его общественное сознание было крайне неразвито, что ему для обеспечения собственного существования приходилось вести неустанную борьбу с природой, что в этой борьбе он находился в постоянном страхе перед силами природы, так как не в состоянии был их объяснить, побороть. Каждое знание, заключенное в перечисленных суждениях, само по себе не объясняет факта возникновения того или иного вида труда или представления об определенном боге, хотя каждое из них в ходе решения задачи выступает в познавательной деятельности ученика своеобразным «орудием производства» для определения искомого. Приведем дословное решение задачи учеником П.: «Я не знаю, в каком веке появились в представлении людей боги, но мне кажется, что они появились тогда, когда люди стали задумываться над явлениями природы». В качестве аргументов ученик приводит несколько выдержек из поэмы Гомера, анализирует несколько характерных стихотворных фраз, описав образ жизни древних греков и после этого делает

¹ Г. С. Асонова. Самостоятельные работы учащихся по географии, стр. 6.

² Понятие систематизации неидентично понятию классификации; первая осуществляется внутри одного или нескольких родственных между собой учебных дисциплин на уровне эмпирико-теоретических обобщений; вторая — в системе всех учебных дисциплин на уровне теоретико-эмпирических обобщений. Классификация устанавливает типы самостоятельных работ на основании существенных признаков основных процессов деятельности ученика. Систематизация производится на базе классификации типов самостоятельных работ и внутри этих типов. Система, как правило, определяет, в какой последовательности и в каком сочетании надо давать учащимся самостоятельные работы различных типов и видов, логически вытекающих один из другого. Классификация самостоятельных работ представляет собой дидактическое явление; систематизация — дидактико-методическое явление. В основе классификации лежит принцип структуризации познавательной деятельности; систематизация же, когда мы систематизируем виды самостоятельных работ на базе выделенных типов, должна учитывать логико-содержательную (источниковую), процессуальную и частично даже управленческую стороны организации самостоятельной деятельности учащихся.

вывод: «Вот тогда они стали создавать в своем воображении богов». Далее ученик опять обращается к анализу данных с помощью уже имеющихся у него знаний из курса древней истории. Его суждения протекают в следующем плане: «Древние греки, как это видно из поэм Гомера, наделяли своих богов человеческими чертами: боги стремились к власти, боги ссорились, боги воевали (зачитывает отрывки поэм Гомера); среди богов были верховные и подчиненные. Были боги возделывания винограда, боги торговли, боги кузнечного дела и т. д.». После этого ученик делает обобщающий вывод, в котором заключены новые знания: «Значит, это те же люди, значит, их выдумал человек, выдумал в ходе выполнения тех или иных видов труда». И далее: «Мне кажется поэтому, что раньше возникли различные виды труда, так как прежде чем покровительствовать, надо иметь чему покровительствовать».

Этот пример показывает, что знания как «сгусток чужой мысли», почерпнутые учеником из учебника и рассказа учителя, не производятся не безотносительно к тому, что дано в задаче, проблемной ситуации, заключенной в характере самостоятельной работы. Анализируя, синтезируя и обобщая с помощью усвоенных знаний условия задачи, ученик постепенно выясняет, что не дано непосредственно, но находится в определенном отношении к известному. Факты, явления, события включаются в этот образ во все новые связи, что и приводит ученика к новым выводам, обобщениям. Каждый раз эти факты-знания-способы выступают в новых качествах. В силу этого фиксируются в сознании ученика в новых понятиях. Мышление в этом случае, выступая как процесс взаимодействия субъекта с объектом познания, как бы конструирует самое себя, а познание опираясь на функционирование ранее усвоенных знаний и добываемых новых знаний в ходе самого решения задачи, развиваясь на основе внутренних подлинно познавательных мотивов ученика, обеспечивая тем самым «самодвижение» процесса учения.

Чтобы избежать абсолютного отождествления или противопоставления мышления и познания и на основе этого увидеть истинное назначение самостоятельных работ в плане развития мышления, воспитания у ребенка способности мыслить, открывать неоткрытое, исследовать неисследованное и т. п., необходимо прежде всего выяснить, что из себя представляет само мышление как процесс взаимодействия субъекта и объекта.

Мышление является одновременно объектом исследования теории познания, логики, психологии и других областей знания. Включая чрезвычайно многообразное содержание, понятие «мышление» раскрывается в разных областях знания с разными, сугубо специфическими сторонами. В теории познания и логики мышление представлено прежде всего как исторический процесс познания мира человеческим обществом, а его продукты — понятия — как идеальное, как отображение бытия. В психологии

исследование мышления включено в изучение практической и познавательной деятельности отдельного человека. Психология исследует его индивидуальное познание (как и другие виды его конкретной деятельности) не во всей полноте, а только один из аспектов этой деятельности. Дидактика же при изучении конкретной познавательной деятельности учащихся — учения — должна исходить из того, что учение — это компонент более широкого процесса — обучения, а также использовать при анализе учения результаты исследования многих его аспектов, и прежде всего психологического.

Для того чтобы педагогическая наука могла успешно разрабатывать теоретические основы учебной деятельности школьника и на основе этого предписывать практики обучения те или иные методические рекомендации, необходимо, в частности, четко и ясно определить взаимоотношения между понятиями «мышление» и «индивидуальное познание».

Как известно, современная психология мышления сделала значительный скачок в своем развитии. Однако сказать, что она располагает окончательным ответом на вопрос «Что такое мышление?», еще рано. В среде психологов существуют порой самые разноречивые суждения не только о механизме мыслительного процесса, но и о трактовке самого понятия «мышление».

Приведем лишь некоторые определения «мышления», принятые в учебниках и учебных пособиях по психологии.

«Психическая деятельность, обеспечивающая возможности поднятия над единичностью фактов действительности, помогающая отразить общие их свойства, понять сущность тех связей и отношений, какие существуют между предметами и явлениями жизни, называемые мышлением»¹. П. И. Ивановым мышление рассматривается, как «деятельность сознания, направленная на наиболее точное, глубокое, полное, обобщенное и опосредованное отражение действительности, преимущественно отражение тех существенных связей и отношений между вещами и явлениями, которые недоступны непосредственно нашим ощущениям и восприятиям»². «Мышлением называется процесс отражения в сознании человека связей и отношений между предметами или явлениями действительности»³.

В приведенных формулировках мышление определяется как форма познавательной деятельности человека, рассматриваемая прежде всего с его продуктивной стороны — как совокупное знание, отображающее действительности.

К этой концепции в известной степени примыкают и те определения, в которых мышление рассматривается как общественное познание.

¹ Т. Г. Егоров. Психология. М., Воениздат, 1955, стр. 151.
² П. И. Иванов. Психология. М., Учпедгиз, 1951, стр. 175.

³ П. А. Рудик. Психология. М., «Физкультура и спорт», 1964, стр. 226.

«Мышление, — пишет Г. С. Костюк, — опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях»¹.

Общим по всем приведенным определениям является то, что их авторы подходят к трактовке понятия «мышление» не столько с точки зрения психологии, сколько с точки зрения теории познания.

Второе направление в психологии составляют работы тех авторов, которые рассматривают мышление прежде всего как процесс взаимодействия субъекта с объектом. Это работы С. Л. Рубинштейна и его школы (Л. И. Анциферова, А. В. Брушлинского, А. М. Матюшкин, К. А. Славская и др.). В этих работах постоянно подчеркивается процессуальный характер мышления, односторонний мыслительный процесс отождествляется в сущности с процессом познания². Этот же характер мышления подчеркивают многие другие психологи, причем некоторые из них (например, Я. А. Пономарев) считают мышление таким процессом, который является механизмом познавательной деятельности человека. С этой точки зрения мышление является важнейшим компонентом индивидуального познания (хотя не только его одного, но и других конкретных деятельностей человека), т. е. мышление совпадает с индивидуальным познанием, но переходит в него, когда приводит к возникновению продукта — знаний, интеллектуальных процессов мышления³.

Мышление ученика как процесс взаимодействия субъекта с познаваемым объектом в конкретной форме познавательной деятельности — в учении правомерно рассматривать, с одной стороны, как деятельность, связанную со способностью логически мыслить и добывать выводные знания, с другой — как деятельность, реализующую способность школьника к созданию новых умственных моделей. «Именно язык динамических моделей», — отмечает В. Н. Пушкин, — и является основой продуктивного творческого мышления»⁴.

«Формализованный мыслительный опыт» проявляется в деятельности школьника в строго формально-логическом направлении. Он позволяет ученику получить главным образом выводные знания. Наиболее четко проявляется эта форма мышления в познавательной деятельности ученика с программированными способами или при организации машинного программированного

обучения. Эта сторона познания школьника напоминает в известной степени работу электронно-вычислительных «думающих» машин. При таком уровне познавательной деятельности в логическом мышлении школьника, на что справедливо указывает В. Н. Пушкин, формируются последовательности рассуждений, которые легко могут быть выражены в словах. Здесь рельефно выступают способы действия, например математические, грамматические и т. п., когда ученик действует стереотипно. Эти действия не творческие. Например, применение знания таблицы умножения для решения арифметических задач, основных функций государства в условиях различных социально-экономических формаций для выявления его классовой сущности и т. д. Все эти знания ученик усваивает в виде отдельных правил, теорем, которые как «сгусток чужой мысли» включаются в деятельность человека, выполняя роль своеобразных «орудий производства», мыслительного оснащения для осуществления этой деятельности.

«Неформализованный опыт мышления» в конкретной познавательной деятельности ученика выступает как преодоление некоторых фиксированных, заранее данных связей и отношений, как открытие новых связей и отношений, т. е. как открытие новых знаний. Эта форма мышления выступает уже в индивидуальном познании ученика в виде элементов научного исследования. Здесь ярко выражена интуиция, которая лежит в основе способности к созданию новых умственных моделей реальной действительности, к исканию и открытию нового. Здесь процесс мышления выступает в виде совокупности его продуктов, т. е. выступает в сном виде⁵.

Как свидетельствуют данные многочисленных дидактических и психологических экспериментальных исследований последних лет, неформализованное продуктивное мышление наиболее успешно развивается в познавательной деятельности школьника при организации проблемного обучения и систематического вовлечения ученика в выполнение творческих самостоятельных работ.

МЫШЛЕНИЕ И ЗНАНИЯ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Мышление и знания являются основными элементами познавательной деятельности ученика в ходе выполнения им самостоятельной работы. Их взаимосвязь и их единство в отдельных актах индивидуального познания учащегося наиболее полно прослеживаются в разомкнутой цепи² познавательного процесса

¹ «Педагогическая энциклопедия», М., «Советская энциклопедия», т. 2, 1966, стр. 899.

² См., например: «Общая психология». Под ред. А. В. Петровского, М., «Просвещение», 1970, стр. 290.

³ См.: Я. А. Пономарев. Знания, мышление и умственное развитие. М., «Просвещение», 1967.

⁴ В. Н. Пушкин. Свойства человеческой личности. «Семья и школа», 1976, № 7, стр. 23.

⁵ См.: Я. А. Пономарев. Знания, мышление и умственное развитие, стр. 93.
² Понятие «замкнутой цепи реального процесса познания» вводится нами на основе признанных теорией «кольцевой структуры рефлексорного акта», «опережающего отражения» и «аппарата слесения».

школьника. В одних случаях ученик, выполняя тот или иной вид самостоятельной работы, добывает новые знания. Они выступают по отношению к самому процессу познания ученика как результат поиска. В других — эти знания, применяемые учеником в ходе изучения новых явлений, событий, выступают по отношению к новым добываемым знаниям как способ деятельности.

Так, например, на одном этапе учебной деятельности школьника теория строения вещества составляет предмет изучения на уроках физики и химии, а на последующих этапах она становится теоретическим методом изучения свойства тел и реакций вещества. На одном этапе изучение спектрального анализа он составляет предмет изучения, а на другом — добытое знание составляет спектроскопический метод изучения. Сначала алгебра, алгоритмы, функции составляют предмет изучения, овладев которым ученики приобретают знания на уровне представлений, понятий. Затем эти знания используются школьниками в своей дальнейшей познавательной деятельности («как алгебраический, функциональный и алгоритмический подходы при изучении математики и других наук»¹).

Аналогичные явления наблюдаются и при изучении других учебных дисциплин. Так, при изучении курса физической географии ученик первоначально затрачивает немало усилий, чтобы в процессе своей учебной деятельности овладеть условными обозначениями физической карты. В последующей его познавательной деятельности эти знания условных обозначений сами становятся составными компонентами деятельности по добыванию новых знаний. «Прочитать карту — значит извлечь из нее географический материал. Это связано с овладением определенными приемами и сопровождается активной мыслительной работой учащихся, которая способствует их умственному развитию.

Практические умения, связанные с чтением карты, состоят из сложной системы действий: определение координат, воссоздание по условным знакам образов, установление причинно-следственных связей между объектами и явлениями, изображенными на карте, составление характеристик отдельных объектов и элементов природы и, наконец, комплексная географическая характеристика территории»².

В изучении истории, например, ученики вначале овладевают самими понятиями — класс, государство и т. д., а затем пользуются ими уже как инструментом, методом для раскрытия ключевой сущности исторических событий, явлений, выяснения структуры социального организма и выявления взаимоотношений между группами внутри классов и т. д.

¹ С. Г. Шаповаленко. Вопросы теории методов обучения в средней школе (тезисы доклада). М., 1967, стр. 4 (рукопись).

² А. Н. Зубова. Формирование практических умений у учащихся 7-8 классов при изучении географии СССР. М., «Просвещение», 1967, стр. 8.

Подобных примеров можно привести бесчисленное множество, где знания «с одной стороны... являются результативным эквивалентом мышления, т. е. тем, во что превращается мышление (как процесс взаимодействия) в фазе продукта; с другой стороны, переходя в процесс, т. е. включаясь в деятельность индивида, знания проявляются как компонент мышления или какой-либо производной от него формы психической деятельности. Будучи следствием мышления, знания являются вместе с тем и одним из его условий»³. Будучи в самом начале разорванной цепи познавательного акта школьника продуктом мышления, знания включаются в его последующем движении от незнания к знанию в сам мыслительный процесс и тем самым обуславливают дальнейшее взаимодействие с познаваемым объектом. На различных стадиях познавательной деятельности ученика эта взаимосвязь развития мышления и знания становится более или менее тесной. Такой аспект единства мышления и знания обуславливается прежде всего тем, что любое применение учащимися знаний в качестве инструмента познания, метода объяснения того или иного частного случая предполагает уже определенный уровень развития мышления. Но здесь нельзя не учитывать и то обстоятельство, что иногда в голове учащегося имеется только набор знаний, правил, которые он просто формально усвоил, запомнил, и оперирует ими формально. И тогда ни о каком развитии мышления в результате такого усвоения знаний не может быть и речи.

Психологи, в частности С. Л. Рубинштейн, К. А. Славская, А. М. Матюшкин и другие, на большом экспериментальном материале убедительно показали, что мышление человека и при опосредованном и при непосредственном познании реальной действительности определяется объектом познания через внутреннее закономерности мыслительной деятельности — анализирование, синтезирование, обобщение и т. д. Однако было бы неверно сводить мышление к совокупности операций, проявляющихся в познавательных или практических действиях ученика, ибо этим по сути дела устраняется сам процесс мышления. С. Л. Рубинштейн отмечает: «Не операции порождают мышление, а процесс мышления порождает операции, которые затем в него включаются. Если под мышлением сначала разуметь деятельность решения задач, то непосредственно эта деятельность выступает не как мышление «в чистом виде», а в значительной мере в функционировании операций, сплошь и рядом являющихся затвердевшими густками чужой мысли, функционирующими в виде слепых навыков»⁴.

Конечно, в наиболее чистом и ярко выраженном виде мышление выступает, по утверждению С. Л. Рубинштейна, именно там,

³ Я. А. Пономарев. Знания, мышление и умственное развитие, стр. 90.

⁴ С. Л. Рубинштейн. О мышлении и путях его исследования. М., Изд-во АН СССР, 1958, стр. 51.

где оно само доходит до знаний, открывает их¹, где налично-бытовой процесс кумуляции знания.

В приведенных положениях С. Л. Рубинштейна речь идет о сути дела об одном и том же психическом процессе — о мышлении, но протекающем на разных уровнях. В первом случае мышление рассматривается просто как функционирование, припоминание (актуализация) знаний (в учебном процессе воспроизведение их в устном или письменном виде). Однако, несмотря на то что на передний план выступает в данном случае актуализация, припоминание знаний, тем не менее нет никакого основания рассматривать этот процесс как чисто репродуктивный акт памяти. Наряду с репродуктивными актами памяти здесь наблюдается актуализация тех знаний, которые позволяют школьнику самостоятельно осмысливать внутреннюю структуру изучаемого материала, давать описание собственных действий с объектом изучения, подвергнуть их анализу, предвидеть и проанализировать возможные результаты этих действий. Правда, в своей актуальной задаче и использовании их учащимися в качестве метода деятельности еще не наблюдается или почти не наблюдается процесс кумуляции (воспроизводства) знаний или, по выражению С. Л. Рубинштейна, мышление еще не «выступает как открыватель новых знаний», оно само еще не «доходит до знаний», не «открывает их». Психологи называют такой вид мышления *репродуктивным* мышлением.

Более высокий уровень мышления — *продуктивный*, и характеризуется он тем, что мышление на данном уровне выступает уже как «продуктивный процесс, способный приводить к новым знаниям»². Он выступает, в частности, уже тогда, когда ученик актуализирует именно те знания, которые необходимы ему для решения данной задачи. И здесь, анализируя и задачу и имеющиеся у него знания, отбирая из огромного количества знаний именно те, которые могут быть приняты им в расчет при решении данной задачи, школьник по сути дела соотносит задачу знания, анализирует условия задачи, вскрывает потенциальные возможности того или иного знания как инструмента решения задачи и на основе этого создает необходимый способ ее решения.

Именно в этом случае мышление субъекта продуктивно предполагает открытие новых знаний. Здесь «применение» выступает как единое, нерасчлененное и далее не анализируемое «умственное действие», которым объясняется в конечной инстанции образование понятия»³.

Между этими двумя видами мышления наблюдается существенное различие. Оно проявляется непосредственно и в тех де-

ятностях, к которым прибегает школьник при решении познавательной задачи, и в результате деятельности.

Репродуктивные действия заранее запрограммированы в деятельности ученика содержанием образования (учебника, документа, рассказа), вернее, преподавания. Они протекают в деятельности ученика по логике заранее заданного образца (пути). Психология усвоения знаний предопределяется в учебном процессе логикой изложения, в силу чего мышление учащегося детерминировано внешними факторами. Преобладающее место в таком познавательном акте занимает функционирование (актуализация) знания на уровне припоминания. Поиск существенно новых знаний, как таковой, отступает на задний план. Ученик констатирует, фиксирует, запоминает, но почти не ищет и тем более не предвосхищает искомого. Его познавательная активность и самостоятельность всецело детерминируются, с одной стороны, источником знания, с другой — учителем, контролирующим полноту и глубину овладения знаниями, заключенными в данном источнике. Побудительной силой в познавательной деятельности ученика выступает тогда преимущественно внешняя мотивация, в частности стимулы, исходящие из требований учителя.

Это положение довольно обстоятельно описано в психологии. Так, например, П. П. Блонский, имея в виду вербальное воспроизведение учеником услышанного или увиденного, писал: «При вербальной репродукции слышанного репродуцирующий оказывается в двойном отношении к тому, от кого он услышал, и к тому, кому он говорит. Первый требует точной репродукции, второй — интересной для него. Тем самым репродуцирующий оказывается стоящим перед двумя вопросами: соответствует ли его репродукция оригиналу и выделяет ли она главное, важное? Но такая репродукция уже сближается с мышлением, и память подводит здесь к той грани, которая отделяет ее от мышления»⁴.

Описанное Блонским вербальное воспроизведение наглядно проявляется в обучении, например в решении учащимися типовых задач по математике, физике, химии и другим учебным предметам. С ним мы встречаемся и при выполнении учащимися многочисленных самостоятельных работ по языку, географии, истории и другим учебным дисциплинам.

Так, при изучении курса физической географии учитель предлагает ученикам, чтобы они на основе объяснения учителя и внимательного рассмотрения физической карты указали особенности ледникового рельефа. Конкретную задачу он формулирует так: «Укажите, какой тип рельефа преобладает и в чем проявляются следы оледенения в пределах Восточно-Европейской равнины (РСФСР)»⁵. Или в ходе изучения курса древней истории,

¹ С. Л. Рубинштейн. О мышлении и путях его исследования, стр. 52.

² Там же, стр. 55.

³ Там же, стр. 53.

⁴ П. П. Блонский. Избранные психологические произведения. М., Изд-во АГН РСФСР, 1961, стр. 425.

⁵ Г. С. Асенова. Самостоятельная работа учащихся по географии СССР. М., «Просвещение», 1967, стр. 10.

в частности раздела «Первобытное общество» (V класс), учащимся предлагается объяснить: «Почему древние люди часто голодали?» В ходе решения этой задачи рассуждения учащихся не выходят за рамки имеющихся у них знаний. Им уже известно, что древние люди пользовались несовершенными орудиями труда и производительность их труда была крайне низкой.

Приведем один пример, подробно описанный И. Я. Лернером в книге «Познавательные задачи в обучении истории». Тематика — «Возникновение религии». Учащимся рассказывается, что в древности, когда она возникла, а затем дали задачу: «Археологи нашли могильник, в котором были останки когда-то похороненного человека. Он лежал в позе спящего на боку человека, подтянутыми ногами и в повседневной одежде. Рядом были орудия, посуда, остатки пищи.

Вопрос. К какому времени относится могила — до религии, или к той поре, когда религия уже возникла? Докажи свое решение».

«Для решения этой задачи, — отмечает И. Я. Лернер, — учащиеся соотносят факт могильника с тем, что они знают о религии (этого требует вопрос): люди верили в сверхъестественные силы, а потустороннюю жизнь после смерти. Затем учащиеся, рассуждая, умозаключают: так как в могильнике была посуда, пища, одежда, то, следовательно, люди рассчитывали на то, что похороненному она понадобится после смерти. А раз так, то это были религиозные люди, и, следовательно, могильник появился уже во время существования религии. Воспроизведенный реальный ход рассуждений ребят V класса свидетельствует о том, что новых знаний они не получили, что они данную ситуацию (наличие могильника) подвели под известные им знания о существовании религии и использовали эти знания как инструмент для создания способа (соотнесение фактов с признаками религии, умозаключение) осмысления этой ситуации и отнесения ее к определенному времени»¹.

В приведенных примерах наглядно демонстрируется функционирование (актуализация), применение хорошо усвоенных знаний. Умственное действие ученика при решении как теоретических, так и практических познавательных задач осуществляется на уровне припоминания ранее усвоенных знаний и применения их по образцу или на уровне преобразующего воспроизведения. В лучшем случае эти действия сводятся к подведению ранее усвоенных фактов под сформулированное уже понятие или к конкретизации этих фактов в несколько измененной ситуации. Кумуляции знаний или способов решения здесь не наблюдается и почти не наблюдается по той простой причине, что перед учащимися задача поиска новых знаний (в том числе способов реше-

ния) не ставится. Учебная деятельность ученика, протекающая только в рамках воспроизведения усвоенных знаний (в том числе способов решения проблем-задач), не поднимается выше уровня формирования умения или навыка. И поэтому в процессе обучения воспроизводящая познавательная деятельность ученика в ее чистом виде выступает как бы связующим звеном между процессом навыкообразования и кумуляцией знаний (расширенным воспроизводством знаний), которая выражается в способности школьника творить новые идеи или способы деятельности.

Кумуляция знаний ученика берет свое начало в проблемной ситуации, в творческом познавательном поиске способа решения задачи. Первоначально творческие процессы в учебной деятельности ученика проявляются в анализе заключенной в задаче проблемной ситуации, которая всегда содержит в себе несколько компонентов. Для решения задачи необходимо найти существенные из них, а все несущественные отбросить.

Решение творческой задачи имеет двухфазный характер, исключая этап предварительного логического анализа, на котором творческую невыводную задачу ученик пытается решить как логическую. Этот предварительный этап ведет к тому, что отсеиваются все шаблонные способы решения и область поиска тем самым суживается. Ученик далее при сохранении поисковой доминанты начинает решать творческую задачу практическим (эмпирическим) путем, но это не слепые «пробы и ошибки», ибо предварительный анализ проблемной ситуации, заключенной в задаче, существенно ограничил район поиска и привел к созданию благоприятных условий для дальнейшего поиска решения, когда малейшая подсказка приводит к нахождению искомого способа решения. Это и есть практическое нахождение существенных компонентов задачи.

Когда принцип (идея, способ) решения задачи уже получен учеником, чрезвычайно полезен логико-теоретический анализ пути его нахождения, логической структуры этого принципа и границ его применения. Только такой абстрактно-теоретический анализ может послужить основой для последующего переноса вновь созданного способа решения на весь класс однотипных (сходных) задач, каждая из которых уже перестала быть творческой для данного ученика и решается им как стандартная задача.

Наличие этих этапов (фаз) мыслительного процесса ученика при решении задачи подтвердилось в некоторой степени в наших экспериментах, когда учащимся предлагались задачи творческого характера. Главным признаком этих задач было то, что в них необходимые условия для решения естественно маскировались приводящими обстоятельствами. Эта маскировка состояла в связи с самим существом проблемы. Так, при изучении курса географии СССР в качестве такой творческой задачи ученикам предлагалось составление комплексной характеристики одного из районов СССР. И здесь для установления, скажем, только

¹ И. Я. Лернер, Познавательные задачи в обучении истории. М., «Прогресс», 1968, стр. 15.

климатических закономерностей ученик должен выявить существенные условия, выделить их и только после этого приступить к решению задачи. Этими существенными условиями, которые задаче непосредственно не упоминаются, являются следующие: 1) имеют ли циклон и антициклон какое-либо отношение к определению климата? Что такое вообще циклон и антициклон? 2) Каково направление ветра в данном районе? 3) Какую погоду он приносит? 4) Чем объясняется изменение погоды? 5) Каково закономерное влияние ветра на климат в данном районе?

Мышление ученика при решении таких задач как бы концентрирует самое себя, а познание, опираясь на функционирование ранее усвоенных знаний и новых знаний, добываемых в ходе самого решения творческой задачи, разветвляется как результат самодвижения. Источником этого «самодвижения» является, видимо, рассогласование между образом результата действия и результатом самого действия¹. Тем самым творческое мышление ученика отличается прежде всего большой вариативностью и неслабонностью способов умственных действий в соответствии с изменяющимися условиями теоретической и практической деятельности.

К характеристике продуктивного мышления относится и то, что в педагогике принято называть действительностью знаний, которая выражается: в способности ученика пользоваться уже усвоенными знаниями при овладении новыми знаниями; в готовности и умении ученика самостоятельно применять знания к решению практических задач в учебной, общественной и трудовой жизни; в использовании знаний для выработки самостоятельных оценок суждений. Например, в области исторических знаний эти суждения наиболее рельефно проявляются в готовности умения давать конкретные характеристики важнейших событий современности и оценки их политической сущности.

Однако было бы грубой ошибкой, вульгаризацией самой теории мышления, если бы эти два вида мышления рассматривались изолированно, как явления, между собой органически связанные. Абстрактное обособление двух видов мышления и упустить только в целях исследования особенностей каждого вида. В реальном же процессе познания репродуктивное и продуктивное мышление, несмотря на их качественные различия, функционируют в тесном единстве. Границы переходов между ними в замкнутой цепи реального процесса познания подвижны, и то, что вчера было получено в процессе творчества, сегодня может превратиться в шаблонный результат, являющийся в его воспроизведении помехой на пути нового творчества.

ЕДИНСТВО ВОСПРОИЗВОЖДАЮЩИХ И ТВОРЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА

Взаимосвязь и взаимообусловленность репродуктивного и продуктивного мышления, их единство рельефно прослеживаются в характере и структуре познавательной деятельности ученика, которая соответственно складывается из двух основных процессов — воспроизводящего и творческого. Эти два процесса в структуре познавательной деятельности ученика, рассматриваемые в гносеологическом аспекте, находятся в диалектической взаимосвязи, взаимозависимости и выступают: а) в виде двух самостоятельных звеньев, где познавательная деятельность на уровне воспроизведения выступает как подготовительный этап к творческой, а творчество — как самостоятельное основное звено. Например, при работе учащегося над текстом учебника или другого текстового источника подготовительным звеном будет деятельность, нацеленная на осмысление, запоминание и дословное воспроизведение, а также на осмысливание внутренней структуры изучаемого материала и устное и письменное его воспроизведение; творчество как основное звено будет проявляться в осмысленном видоизменении структуры изучаемых вопросов, в постановке новых вопросов, расширении источников изучаемой информации, раскрытии новых сторон изучаемых явлений и вопросов и высказывании собственных суждений и оценок; б) как единое целое, внутри которого элементы воспроизведения и творчества переплетаются, взаимно дополняют друг друга в познавательном акте ученика. Соотношение этих элементов на разных этапах познавательного процесса бывает различным. В одних случаях, например, когда дидактической задачей урока является главным образом накопление учеником определенной суммы знаний через общее знакомство с объектом, естественно, в его познавательной деятельности будут преобладать воспроизводящие процессы. В других — перед учеником ставится задача, решение которой невозможно осуществить в рамках старого шаблона, и здесь он, опираясь на ранее усвоенные знания, актуализирующиеся в процессе воспроизводящей деятельности, прибегает к творческому поиску, который и становится в дальнейших актах его познавательной деятельности доминирующим.

Эта многоплановость познавательной деятельности ученика в замкнутой цепи процесса познания первоначально выступает в двух полюсовых аспектах: 1) в присвоении учащимися готовых знаний, готовых образов, точных и экономных умственных и практических действий для того, чтобы на их основе включиться в решение творческих задач; 2) в создании чего-то своего, индивидуального, того, что в обучении выражается в самостоятельном решении учеником теоретических и практических задач, в выявлении для себя, а порой и для общества (это значительно реже)

¹ См.: Б. И. Коротяев. О некоторых психофизиологических механизмах продуктивного и творческого познания в учебном процессе. В кн. «Формирование у учащихся стремления к самобразованию». Волгоград, 1987, стр. 237.

новых способов решения и т. д. Например, в одном случае учитель наряду с предложенной учащимся задачей: «В правильной пирамиде со стороной основания a и двугранным углом при основании B провести сечение через центр основания параллельно двум пересекающимся ребрам пирамиды и вычислить площадь сечения» — объясняет и ход решения. Ученикам необходимо только применить предложенный учителем способ решения к конкретной задаче. В данном случае познавательная деятельность ученика сводится к присвоению готового способа решения задачи. Здесь мы сталкиваемся с ярко выраженным актом репродуктивного мышления, проявляющегося в воспроизводящих умственных и практических действиях ученика, направленных на применение уже объясненного способа решения к условиям конкретной задачи.

Аналогичное явление в познавательной деятельности ученика можно наблюдать и при изучении курса географии, истории языка и других учебных дисциплин. Так, при изучении в V классе темы «Древний Восток» мы предлагали ученикам выписывать из текста учебника и книг для чтения собственные имена и хронологические даты, составлять словарь исторических терминов, искать по учебнику ответы на заданные учителем вопросы, дополнять предложенные учителем таблицы и др. Все задания приведенные выше, побуждают ученика к количественному накоплению, присвоению готовых знаний (структура передачи, в ответах учащегося не меняется). Тем не менее в ходе воспроизводящей деятельности ученика закладывается фундамент для продуктивно-поисковой деятельности, которая в соотношении воспроизводящей и является основным звеном в разорванной цепи акта познания школьника.

Творческая деятельность ученика проявляется в учебном процессе тоже многопланово. Так, при решении, например, математических задач того же, что и выше, уровня трудности, но несколько измененных условиями, ученик самостоятельно проводит анализ задачи, определяет дополнительные условия, необходимые для выбора правильного или создания нового способа решения, и т. д. В изучении курса истории ученики волеизъявляют решение задач, ответы на которые непосредственно в учебнике не содержатся. Например, рассматривая управление государством в древнем Египте, учитель задает классу вопрос: «Почему государство возникло в рабовладельческом, а не в первобытном строе?» Знакомы учеников с легендой о всемирном потопе при изучении древних государств в Междуречье, учитель обращается к учащимся с вопросами: «Почему сказание о всемирном потопе возникло именно в Междуречье, а не в Египте? Почему вообще возникла такая легенда? Могут ли люди в наше время думать о всемирном потопе при разливе рек?» А при изучении раздела «Древняя Греция» с учащимися ведется уже беседа по вопросам выяснения основных причин исчезновения родовых

улей и объединения людей в государство по территориальным признакам и т. д.

Сопоставляя характер ответов учащихся и структуру их познавательной деятельности, мы наглядно убеждаемся в том, что воспроизводящие элементы в общей цепи познавательного процесса выступают в их поисках искомого как подготовительный этап (звено) к процессам творческим.

Однако выделенные два звена выступают в указанном выше соотношении только в разорванной цепи познания. И поэтому, как мы уже отмечали, в таком временном аспекте их можно рассматривать только условно, для удобства исследования самой структуры познавательной деятельности.

В реальной же познавательной деятельности ученика воспроизводящие и творческие процессы выступают, или во всяком случае должны выступать, как единое целое, внутри которого элементы воспроизведения и творчества взаимодополняют друг друга. Диалектика их связей по своей внешней и внутренней природе определяется объектом познания и закономерностями психического развития ребенка, а также уровнем образовательной подготовки учащегося соответственно ступеням школьного образования. В основе этих связей лежит ориентация обучения и умственного воспитания на зону ближайшего умственного развития. Поэтому при анализе структуры познавательной деятельности ученика в процессе выполнения им самостоятельной работы речь должна идти не о таких ступенях деятельности, в которых воспроизводящие и творческие процессы разделяются во времени, а о ступенях взаимодействия воспроизведения и творчества в едином процессе, о типах и видах этого взаимодействия.

Заметим, что это явление наглядно прослеживается уже в самых элементарных актах познания ребенком самого себя и окружающего мира, когда у него по-настоящему еще не сформированы и не развиты психические познавательные процессы, когда познание протекает еще на уровне подражания.

С возрастом ребенок накапливает личный опыт, знания путем присвоения общественного опыта. Но уже в ходе этого присвоения, подражания, воспроизведения действий, поступков, поведения взрослых ребенок проявляет и собственную индивидуальность, особенно там, где между звеньями усвоения наблюдается разрыв, вызванный недостаточностью житейского личного опыта.

В познавательной деятельности ребенка воспроизводящие процессы, протекающие в форме подражания, выступают в единстве с элементами творческих процессов, которые выражаются прежде всего в накоплении личного практического и познавательного опыта и в индивидуальном преобразовании общественного опыта в личностные знания, в индивидуальный опыт. При этом общественный опыт и знания, составляющие внешние условия познавательной деятельности ребенка, действуют не в качестве внешнего толчка, механически определяющего результаты

мыслительной деятельности, а через внутренние условия этой деятельности.

Единство и взаимообусловленность воспроизводящих и творческих процессов наглядно выступают в познавательной и практической деятельности ученика в любом звене учебного процесса. Случается ли он объяснения учителя, рассматривает ли натуральные, изобразительные или символические материалы, читает ли текст, решает ли задачу, проводит ли эксперимент в лаборатории или опытническую работу на участке — в одних случаях воспринимая, присваивая информацию в готовом виде, ученик высказывает свои мысли. Он сравнивает, сопоставляет, уподобляет ранее усвоенные знания, свой личный познавательный опыт с преподаваемыми ему новыми знаниями и общественным опытом, способами решения новых задач-проблем. Например, ученик по заданию учителя решает ряд задач по математике, выполняет различные упражнения по русскому языку, готовит ответы на вопросы к параграфу древней истории или истории средних веков и т. п. Естественно, в ходе выполнения этих заданий ученик упражняется в совершенствовании умений и навыков по образцам и алгоритмам. Но вместе с тем, пусть в самой элементарной форме, он изыскивает и новые способы, методы решения теоретических и практических задач.

Многочисленные наблюдения и экспериментальная проверка различных видов учебной деятельности школьников наглядно убеждают нас в том, что даже в ходе присвоения ребенком готовых знаний в голове его рождаются зачатки новых ассоциаций, догадок, предположений, предвосхищений новых знаний и способов решения познавательных задач. Именно эта закономерность познавательной деятельности ученика послужила основанием для П. П. Блонского усмотреть элементы творчества даже в устном воспроизведении учеником материала учебника: опускание деталей в рассказе, упрощение событий и структуры изложения содержания фактического материала учебника, трансформация в более знакомое, более привычное, внесенное в рассказ чего-то нового, не содержащегося в тексте учебника.

И наоборот, при выполнении всевозможных практических работ ребенок самостоятельно проектирует, изготавливает тот или иной предмет, деталь и т. п. Здесь налицо все основания для того, чтобы эту деятельность рассматривать как ярко выраженный процесс творчества. Но в этом процессе нельзя не усмотреть элементов воспроизведения. Ученик в процессе своего творческого проектирования и практической реализации своего проекта неоднократно восстанавливает в своей памяти отдельные операции по проектированию и изготовлению предмета или детали по образцу или по рекомендациям учителей, которые ему были даны. В данном случае воспроизведение выступает в подчинении творческому поиску, творческим процессам.

Если на начальном этапе познания учеником того или иного

предмета, объекта, явления, закономерности и т. п. воспроизводящие процессы, доминируя над творческими, дополняются элементами творчества, элементарными творческими умственными действиями, то с развитием личности школьника, с привнесением в учебный процесс эвристического начала в преподавании познавательная деятельность ученика поднимается до уровня поисковой деятельности, где количество воспроизводящих умственных действий сокращается в пользу увеличения творческих процессов.

Наступает некоторое уравнивание воспроизводящих и творческих процессов с ярко выраженной тенденцией последующего сокращения первых в пользу вторых. В связи с этим происходит и качественное изменение самого характера познавательной деятельности. Она определяется уже особенностями взаимосвязей воспроизводящих и творческих действий ученика в самом познавательном процессе, которые в самом общем виде выступают в следующих формах: а) мобилизация и генерализация ранее усвоенных и самостоятельно добытых знаний и способов решения задач-проблем; б) реконструкция их в направлении установления связи между наличными и искомыми знаниями; в) поиск дополнительных знаний, которые, по мнению ученика или совету учителя, могут служить как бы толчком в установлении требуемой связи. В качестве основы целостности в деятельности ученика здесь выступают уже творческие процессы, а воспроизведение ранее усвоенных знаний, прежнего опыта решения задач-проблем как подчиненное этому поиску.

Именно эти соотношения между воспроизведением и творчеством, проявляющиеся в различных параметрах познавательной деятельности ученика, с одной стороны, в виде двух самостоятельных звеньев единого целого, а с другой — как особое целое с подчиненными элементами в каждом звене, выступают всеобщим принципом организации самостоятельной работы в школе и одним из важнейших специальных методологических принципов классификации типов и видов самостоятельных работ.

Итак, анализ структуры познавательной деятельности ученика позволяет нам постулировать наше *первое дидактическое положение*, смысл которого заключается в том, что структура познавательной деятельности и содержание ее основных звеньев (процессов) определяет общую типологию самостоятельных работ и их классификацию. Вместе с тем такой структурный анализ деятельности составляет и общую методологическую основу систематизации видов самостоятельных работ в пределах каждого учебного предмета. Такова, если так можно сказать, процессуальная сторона классификации.

Однако познавательный опыт ученика, выступающий как процесс, так или иначе проявляется в учении в приемах проведения анализа, синтеза, сравнения, противопоставления, индукции, дедукции, обобщения, абстрагирования, умозаключения, доказа-

тельности и т. д. Все эти мыслительные логические операции дополняют свое выражение в самых разнообразных приемах выполнения учеником трудовых, экспериментальных, вычислительных действий, в действиях наблюдения, чтения и т. д. и т. п. в рамках какого-то конкретного содержания. Это содержание несет в себе заранее запрограммированную сторону учебного познания, предполагающую совершение учеником разнообразных сенсорных, перцептивных, мыслительных, внутренне-речевых и других действий. Логика содержания учебного материала, подлежащего усвоению, предопределяет в известной мере движение познания ученика от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному, от явления к сущности и от сущности к явлению, от частного к общему и от общего к частному и т. д.

В конкретном виде самостоятельных работ логико-содержательная сторона, таким образом, программирует внешнюю форму, в рамках которой будет протекать процесс познания ученика. Внутренняя же психологическая сущность процесса познания здесь не раскрывается.

Диалектическое единство логико-содержательной и процессуальной сторон самостоятельной деятельности ученика достигает своего ярко выраженного проявления на стадии систематизации видов самостоятельных работ, где и содержание познавательной деятельности ученика и характер процесса его движения от незнания к знанию сливаются воедино. Например, «результатом рассуждений учащихся при решении количественной физической задачи, — пишет Г. А. Вайзер, — является нахождение математической зависимости между физическими величинами некоторой системы. Выявить эту зависимость можно только путем определения характера процесса, который происходит в этой системе. Характер процессов определяется свойствами системы, структурой соединения ее элементов, особенностями состояний, в которых она находится»¹. Далее Г. А. Вайзер отмечает, что среди факторов, определяющих уровень трудности задачи, большое значение имеет способ выражения ее данных. Так, если условия некоторой задачи сформулированы в тех же понятиях и терминах, что и физические законы, посредством применения которых задача решается, то эту задачу можно отнести к задаче первого уровня трудности; если условия задачи сформулированы на языке физических понятий, но в них имеются понятия, которые отсутствуют в формулировке физических законов, — эта задача второго уровня; если условия задачи сформулированы на житейском языке (хотя бы частично) — эта задача третьего уровня трудности.

¹ Г. А. Вайзер. К вопросу о классификации физических задач с точки зрения особенностей методов рассуждений, применяемых в процессе их решения. «Третий Всесоюзный съезд Общества психологов СССР», М., 1968, стр. 177.

Примеров подобного рода можно привести бесконечное множество. И все они подтверждают тот факт, что систематизация видов самостоятельных работ имеет в своей основе единство двух сторон — процессуальной и логико-содержательной — самостоятельной деятельности учащихся. Отсюда мы постулируем наше второе дидактическое положение: в классификации самостоятельных работ процессуальная сторона соответствующей деятельности как принцип в выявлении типов самостоятельных работ и в определении в рамках этой типологии их видов всегда должна выступать в единстве с логико-содержательной стороной и вместе проявляться через нее (через конкретное содержание задач, складывающихся под влиянием характера учебного материала, методологии наук и конкретных дидактических задач обучения).

Но для того чтобы это положение получило реальное воплощение в самой классификации самостоятельных работ, которое, как видим, обуславливается и конкретным содержанием предмета деятельности, и методами познания, и способами решения проблем-задач, предполагаемых в каждом отдельном виде работы, необходим качественный дидактический анализ своеобразия структурных элементов деятельности ученика соответственно уровням овладения им способами решения мыслительных и познавательных задач. Но это уже составляет предмет дидактической разработки классификации самостоятельных работ учащихся в обучении.

ГЛАВА III. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КЛАССИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

КАЧЕСТВЕННЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА

В психологической и дидактической литературе разработкой вопросов соподчинения уровней усвоения знаний, навыков умений давно стоит в числе основных проблем. Тем не менее, определение пока что не выходит за рамки либо чисто психологического, либо методически-эмпирического плана. Видимо, объясняется тем, что в первом случае акцент делается главным образом на выявлении психологических особенностей процесса усвоения без достаточного анализа структуры содержания познаваемого объекта. Во втором — исследователи концентрируют свое внимание на характеристике содержания предмета деятельности вне связи с особенностями самого процесса познавательной деятельности школьника.

Анализ взаимосвязи мышления и знаний убедительно свидетельствует о том, что уровни усвоения обуславливаются характером взаимодействия субъекта с объектом, динамичностью структур и процессе этого взаимодействия, зависящей от целой направленности обучения.

Каждая учебная дисциплина содержанием своего материала раскрывает в вещах и явлениях природы какую-то определенную группу свойств. В одних случаях эти свойства рассматриваются, изучаются в школе только на материале одной учебной дисциплины или даже одного ее раздела, темы. И в этом случае составляя предмет изучения данной дисциплины. В других они выступают как некая совокупность, присущая многим учебным дисциплинам, и одновременно или последовательно изучаются учащимися на материале различных учебных предметов. Знания об этих свойствах представляют собой взаимосвязанный комплекс, особенно способный к динамическим перестройкам. Например, знание условных обозначений географической карты перестраивается и используется учеником при работе с исторической картой. В связи с этим характер самостоятельных работ естественно, зависит от состава знаний, из которого складывается содержание каждого учебного предмета. Конкретные виды этих работ в каждой отдельно взятой учебной дисциплине специфичны. Вместе с тем любой вид самостоятельных работ независимо от содержания характеризуются общей особенностью: необходимостью для учащегося овладеть знаниями, позволяющими решить задачу, заключенную в той или иной самостоятельной работе. При этом четко прослеживаются два этапа в деятельности

учащегося: а) этап фиксации понятий, выражающих те или иные знания; б) этап их трактовки, понимания, объяснения.

Содержание деятельности ученика на этих этапах состоит: 1) в накоплении некоторого набора понятий, 2) в приведении их в определенную систему. Такое деление, конечно, весьма условно и используется нами, чтобы показать соподчинение понятий в учебном предмете, которое позволяет выделить уровни, «этажи» системы понятий, прослеживающиеся в любой учебной дисциплине и по сути дела составляющие ее логический ствол и вместе с тем и логико-содержательную (продуктивную) сторону соответствующих самостоятельных работ любого типа и вида.

Таких уровней в системе понятий учебного предмета, как и в соответствующей ему отрасли науки, можно выделить четыре¹. Самый нижний первый уровень — понятия, с помощью которых высказываются факты эмпирической действительности. Например, в курсе истории это понятия орудий труда (заостренная палка, дубина, ручное рубило, каменный нож, гарпуны, лук, стрелы, копья, метательные и сверленные орудия, мотыга, механическая прялка и т. д.), видов занятия человека (охота, рыболовство, ткачество, скотоводство, земледелие и т. п.), видов оружия, мероприятий и т. д.; в биологии это понятия растений и животных, их органов, элементов строения и др.; в курсе географии сюда входят прежде всего понятия географических объектов (рек, морей, низменностей и др.), характеристики единичных объектов (равнины, горы, реки, озера, моря). Понятия этого рода составляют как бы фактологическую базу содержания учебного материала в каждой учебной дисциплине.

Значение этих понятий в обучении двоякое: во-первых, овладевая ими, ученик обогащает свою память знаниями основных фактов; во-вторых, они способствуют созданию у учащихся конкретных представлений, т. е. образов реальной действительности, которые являются основой развития воображения как необходимого компонента творчества в любой области деятельности, как познавательной, так и практической. Усвоение этой категории понятий базируется, как правило, на процессе запоминания, а в учебной деятельности — школьника на его воспроизводящих действиях.

Второй уровень понятий по своему содержанию более широкий и обозначает знания, относящиеся не к отдельным фактам, событиям, явлениям того или иного класса, а ко всему классу в целом. Например, в курсе истории такими понятиями являются: «раб», «рабовладелец», «рабовладельческая демократия», «буржуазная демократия», «буржуазная республика», «капиталистическая мануфактура», «наемный труд» и др.; в биологии:

См.: Н. Г. Алексеев, Э. Г. Юдин. Исследование творчества в науке и обучении творчеству в школе. В сб.: «Научное творчество». Под ред. С. Р. Минускина, М. Г. Ярошевского. М., «Наука», 1969.

«классоведность», «изменчивость», «естественный отбор» и др. в географии: «тепловой пояс», «общая циркуляция атмосферы» и др.; в физике: «сила», «работа», «энергия» и др. В науке, как отмечают Н. Г. Алексеев и Э. Г. Юдин, понятия второго уровня выполняют объяснительную роль. Например, перечисленные понятия из области биологии выражают строение и общую форму эволюционного процесса в живой природе.

Эти понятия в содержании учебного материала, как и в науке, выполняют роль «организаторов» знания. Они представляют собой более высокую ступень обобщения действительности. Это отражается и на характере познавательной деятельности ученика при овладении данными понятиями. Каждый акт понимания и запоминания того или иного понятия базируется на постепенном проникновении ученика в сущность рассматриваемого явления. Благодаря этому ученик усваивает себе функциональные и причинные связи явлений, противоречивый процесс развития явления природы, общества и их движущие силы. Сам процесс усвоения этих понятий опирается на запоминание не всего учебного материала подряд, а только главного на основе понимания его сущности.

Третий уровень понятий, которые в содержании обучения выступают, как правило, в обобщенном виде, носит еще более широкий характер и отличается тем, что соответствующие понятия потенциально содержат материал для раскрытия взаимосвязи между различными учебными предметами. Например, в истории — это понятия: «класс», «классовая борьба», «государство», «производительные отношения», «производительные силы», «общее производство», «революция», «культура» и др.; в естественно-математических дисциплинах: «количество», «величина», «пространство», «масса», «вещество», «поле», «число», «масса» и др.; в биологии: «вид», «эволюция» и др.

Перечисленные понятия характеризуют уже определенную сферу действительности, например законы общественного развития, принципы организации и развития органического мира и т. д. Назначение этих понятий в учебно-познавательной деятельности ученика заключается в том, чтобы отразить логическую структуру переменных систем знаний. В силу этого, как правило, логическая структура последних уже ничего общего не имеет с той логикой, которая была господствующей в предыдущем изучении каждой отдельно взятой дисциплины. Поэтому для характеристики действия (и творческого, и воспроизводящего) нужна не сумма механически приложенных друг к другу знаний по разным дисциплинам, а взаимосвязанная система знаний, способная к динамическим перестройкам¹.

Наконец, четвертый и самый высокий уровень иерархичес-

ности понятий в науке, а следовательно, и в учебном предмете — это философские категориальные понятия. Их назначение сводится к тому, чтобы дать характеристику всей действительности в целом и общих принципов ее познания. К таким понятиям относятся: «движение», «развитие», «материя», «единство», «вечность» и др. Все они присущи любой отрасли науки и в той или иной степени непосредственно отражаются в содержании учебного материала каждой отдельно взятой учебной дисциплины. Эти понятия, рассматриваемые как результат обобщенного теоретического познания, выступают в познавательной деятельности ученика главным средством дальнейшего познания реальной действительности². В силу этого понятия четвертого уровня правомочно причислять в обучении к потенциальным условиям, способствующим вовлечению ученика в подлинно творческую деятельность.

Н. Г. Алексеев и Э. Г. Юдин отмечают, и с этим нельзя не согласиться, что большую значимость для развития науки и для обучения имеют понятия, которые выступают в качестве «организаторов» знания. Несомненно, они должны являться и главным регулятором различных видов сочетания воспроизводящих и творческих процессов в познавательной и практической деятельности ученика. Но для этого само содержание материала должно рассматриваться в аспекте соотношения представленной системы понятий и избираемой методики организации самостоятельной деятельности ученика с уровнями самой его познавательной деятельности, с наличием у него жизненного и организованного познавательного опыта.

Как известно, познавательная деятельность учащихся всегда носит многоплановый характер и выступает в различных формах: познание в процессе обучения и самообразования, в ходе наблюдений и действий в повседневной жизни, в процессе участия в общественной жизни. Каждая из этих форм обладает собственной логикой. И тем не менее перечисленные формы деятельности во многом пересекаются, во-первых, потому, что уже в самом процессе деятельности один вид познавательной активности школьника дополняется, как правило, другим; во-вторых, потому, что в деятельности ученика происходит постепенный перенос знаний, мыслительных операций и способов познания; в-третьих, потому, что зачастую одни и те же объекты, явления, изучаемые и усваиваемые учеником, выступают как предмет деятельности в различных сферах познания.

Так, источником формирования у учащегося, скажем, физического понятия «работа» является и жизненный опыт, его донаучное представление о работе, и целенаправленное формирование этого понятия при систематическом изучении основ наук, и его

¹ См.: «Урок в восьмилетней школе». Под ред. проф. М. А. Давыдова. «Просвещение», 1966, стр. 125—126.

² См.: А. В. Усов и др. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий. Автореферат докт. дисс. Л., 1970, стр. 14.

стихийное формирование под влиянием различных потоков неорганизованной информации (кино, радио и телевидение, научная популярная литература и др.). Под влиянием сведений, полученных школьником из этих источников, понятие уточняется, перестраивается. «В одних случаях новые сведения входят в уже сложившуюся систему и цементируют ее, в других — они «взрывают» установившиеся стереотипы мышления или сами вытесняют из сознания школьника»¹. Особую роль в этом процессе играет, конечно, расширение жизненного опыта учащегося, который в многом определяет исходный мотив включения ребенка в познавательную деятельность.

Правда, жизненный опыт ученика в одних случаях помогает, в других он может мешать правильному формированию научных понятий. Все зависит от того, имеют ли значения для личности те или иные объекты, явления, отношения, с которыми ученик встречался в повседневной жизни; становятся ли они для будителя его активности и его интересов в познании; создали ли они условия для нахождения «опорных точек» в житейских представлениях учащихся, необходимые при формировании новых научных понятий.

Разнообразие форм познавательной деятельности ученика приобретает свое внутреннее единство в разнотипности производящих и творческих умственных и практических действий, которые внешне проявляются в виде:

а) действий на узнавание, распознавание понятия (объекта) различение и установление подобия;

б) действий по осмысливанию структуры изучаемого материала по описанию и анализу действий с объектом изучения и т. п., проявляющихся в познавательной деятельности ученика чаще всего в речевом переформулировании, в мыслительном установлении объекта познания, его реконструкции, изменении, нахождении его соотношений и связей и т. д.;

в) действий по варьированию системы свойств, признаков познаваемого объекта в измененных ситуациях, материала и условий задачи для самостоятельного оперирования формализованными понятиями науки в решении логических познавательных задач;

г) действий по актуализации знаний и переносу усвоенных знаний (способов деятельности) на решение нового круга задач путем интуиции, способности и умения быстро ориентироваться в обстановке, отбирать и применять из огромного количества знаний (способов) те из них, которые позволяют конструировать существенно новые способы деятельности, находить принципиально новые оригинальные гипотезы и планы поиска решения творческих задач.

¹ В. Э. Тамарин. Единство и особенности различных форм познавательной деятельности учащихся. «Советская педагогика», 1969, № 2, стр. 112.

Уровень самостоятельности ученика при выполнении тех или иных действий в их различных сочетаниях различен. Он определяется объектом изучения, особенностями отображения познаваемого объекта (в основу которых с известной долей условности можно положить систему соподчиненных понятий науки, изучающей данный объект) и условиями задачи, определение способа решения которой требует от ученика различных по своей сложности мыслительных процессов — умственных, а также практических действий.

ТИПЫ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

Самостоятельные работы по образцу

Работы этого типа выполняются учеником всецело на основе образца, подробной инструкции, в силу чего уровень познавательной активности и самостоятельности школьника не выходит из этого случая за рамки воспроизводящей деятельности.

На уроках русского языка учащимся, например, предлагаются несколько предложений, а они самостоятельно должны определить, где знаки препинания расставлены правильно; или на доске пишется несколько слов на одно и то же грамматическое правило, а учащиеся должны найти правильно и неправильно написанные слова; или требуется подобрать примеры, подтверждающие то или иное грамматическое правило.

Так, при изучении темы «Причастный оборот» учащимся (VI класса) после первичного ознакомления их с понятием «причастный оборот» и выяснения на конкретных примерах его функций в письменной и разговорной речи было предложено вначале самостоятельно найти причастие, зависимые слова и определяемое слово в следующих предложениях: «Кругом лежит сверкающий на солнце снег (образец). Дремят посеребренные инеем деревья. Прижался к земле запорошенные снегом кусты. Молчит уснувший надолго лес». После выполнения учениками этого задания им предлагается определить на слух место причастного оборота по отношению к определяемому слову. Учитель анализирует предложения: «Пламя, зажженное искрой, не погасит никогда. Вечно жить будет Ленин в делах мудрой партии, возглавляной им» и др.

В курсе математики самостоятельными работами по образцу являются многочисленные типовые примеры и задачи с полностью заданными условиями, готовыми чертежами. В ходе выполнения этих работ ученики формулируют условия задач, определяют известные и искомые элементы, а затем, воспроизводя соответствующие знания, находят способ решения и т. п. Например, ученикам предлагается выразить дробь $\frac{1}{48}$ в двадцать четвертых долях единицы; дробь $\frac{15}{20}$ в двадцатых долях единицы и т. д. В курсах алгебры и геометрии типичными само-

стоятельными работами по образцу служат большинство тренировочных задач, которые в практике обучения обычно предлагаются учащимся самостоятельно решить.

Такой же воспроизводящий характер носят задания для самостоятельной работы по образцу в курсе физики, когда учащиеся предлагают, например, при изучении темы «Количество теплоты» самостоятельно определить: а) какое количество энергии (в ккал) понадобится затратить, чтобы расплавить свинцовый слиток в 200 кг, взятый при температуре плавления; б) чтобы расплавить брусок железа массой 150 кг, взятый при температуре 40° С; в курсе химии, например, при изучении темы «Химические уравнения» — задания типа: «Рассчитать весовые соотношения между расходуемыми и получающимися веществами в следующих уравнениях:



В географии, истории, литературе, биологии самостоятельными работами этого типа могут быть различные виды работ с текстами учебника, научно-популярной и художественной литературы, предметам материальной культуры, практические работы на местности, учебно-опытное участие и т. д. Например, учащаяся предлагается в качестве задания найти по тексту учебника географии готовый ответ на вопрос: «Укажите, каковы особенности ледникового периода?»; по учебнику истории древнего мира ученикам предлагается определить: «Чем занимались крестьяне и ремесленники в древнем Египте? Подтвердите это текстом учебника», или: «Укажите, является ли выступление рабов под предводительством Спартака или русских крестьян под предводительством Е. Пугачева революцией? Можно ли эти выступления считать прогрессивными или нет?»

Особое место в числе самостоятельных работ по образцу в ряде курсов учебных дисциплин занимают всевозможные таблицы, схемы, заполнение которых предлагается учащимся после изложения учителем нового материала. Например, при изучении темы «Идеи передовой буржуазии и народных масс в предреволюционной Франции» обычно предлагается заполнить следующую таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Фамилия преподавателя	Отношение к государственной власти	Отношение к собственности	Отношение к религии	Чья личность отражена
1. Вольтер				
2. Монтескье				
и т. д.				

В практике обучения самостоятельные работы по образцу охватывают большое разнообразие видов. Тут могут быть и текстовые, и иллюстрированные, и производственно-трудовые, и опытнические и многие другие самостоятельные работы в зависимости от характера конкретного содержания изучаемого материала. Но какие бы они ни были по содержанию, общим для работ этого типа является то, что все данные для выявления искомого, а также сам способ, идея (принцип) решения представлены в готовом виде непосредственно в самой задаче самостоятельной работы. От учащихся не требуется какой-либо реконструкции воспроизводимого материала, так как вывод по существу содержится в посылках самой задачи, на основе которых его надо лишь выявить и представить в развернутом виде.

Как видим, уровень познавательной самостоятельности в деятельности ученика при выполнении перечисленных выше и других аналогичных видов работ проявляется в узнавании, осмысливании, запоминании, текстовальном воспроизведении или подведении нового факта, явления, события под уже известное понятие.

Все эти действия ученика при выполнении соответствующих заданий по сути дела не являются подлинно самостоятельными, ибо они выполняются по образцу. Деятельность ученика элементарная, протекает в форме простого воспроизведения, причем действия с понятиями, к которым учащийся систематически прибегает в процессе своей деятельности, мало способствуют развитию его мышления. Назначение самостоятельных работ по образцу совсем иное. Содействуя накоплению учеником опорных фактов и способов деятельности в области изучаемой дисциплины, умений и навыков, их прочному закреплению, эти работы создают необходимые условия для перехода ребенка к выполнению заданий более высокого уровня познавательной активности и самостоятельности.

Реконструктивные самостоятельные работы

На этом уровне в учебной деятельности ученика интеллектуальные и практические действия протекают уже в плане реконструирования, преобразования структуры учебных текстов и наличного опыта решения задач, предлагаемых учителем для самостоятельного выполнения их учащимися. На основе имеющихся знаний и опыта решения задач по образцу ученик может самостоятельно осмыслить внутреннюю структуру изучаемого материала, дать описание действий с объектами изучения, анализировать и предвосхищать возможные исходы этих действий. Например, на уроке по новой истории при изучении темы «Франция в XVII—XVIII веках. Назревание революции» ученикам было предложено на основании чтения текста соответствующего параграфа и документа к нему «Из наказа крестьян прихода Ша-

тило-сюр-Сеш Рейнского округа» определить связь и взаимодействие кризисного состояния сельского хозяйства, промышленности и торговли с политическим кризисом во Франции накануне буржуазной революции.

Характерным признаком этого типа самостоятельных работ является то, что уже в самом задании обязательно сообщается общая идея (принцип) решения, а учащемуся необходимо развить ее в конкретный способ (или способы) решения применительно к условиям задания (структуре объекта изучения). Самостоятельные работы этого типа правомерно называть *реконструктивными* самостоятельными работами. Их отличительная особенность состоит в том, что в ходе их выполнения в деятельности ученика отмечается изменение, перестройка его мысли в формировании готовой идеи (принципа) решения в конкретный способ (или способы) деятельности.

Например, на уроках русского языка при изучении темы «Причастный оборот» самостоятельные работы по образцу должны выполняться следующими видами работ:

Задание 1. Перестроить следующие предложения так, чтобы причастный оборот стоял после определяемого слова: «Крутом лежит сверкающий и сочные снег. Дремлют поспербынные аллеи деревьев. Прижалась к земле и поросшие снегом кусты. Молчит уснувший надолго лес».

Задание 2. Составить устно в приведенных выше предложениях названия причастного оборота, когда определяемое слово стоит перед и после причастного оборота.

Задание 3. а) Подобрать в существительным (лес, деревья, снег и др.) эпитеты-причастия. б) Подобрать примеры с действительными и страдательными оборотами речи в пословицах и поговорках: «Слово, идущее от сердца согревает три зимы подряд. Пропущенный час годом не воротишь». в) Составить устный рассказ с этими и другими пословицами и поговорками, соединяющими в себе действительные и страдательные обороты речи.

Такого вида реконструктивные самостоятельные работы в конечном итоге приводят школьников к осмысленному пониманию функций причастного оборота и тем самым способствуют формированию у них дифференцированного понятия причастного оборота как синтаксической единицы предложения. При выполнении этих заданий в процессе ряда сравнений и переформулировок уже включено добывание новых знаний, хотя основное значение здесь имеет еще реконструкция старого, хорошо усвоенного содержания (учебного материала).

В математике — это всевозможные виды заданий, в которых искомое не удается определить по внешним признакам условий задачи. Например, при изучении темы «Обыкновенные дроби» ученикам предлагается сократить такие дроби, числители и знаменатели которых выражены числами, сократимости и несократимости которых не удается установить по их внешним признакам (сократить дроби $\frac{210}{221}$), или при изучении умножения одних членов и умножения одноклассов на многочлен предлагается задание, которое состоит в том, что учащимся надо вместо пропущенных знаков поставить необходимый ответ:

1. а) $3a^2$

$4x$

$?$

$3a$

$?$

2. а) $-5x$

$?$

$?$

$?$

$-4x$

Приведение

$?$

$12x^2y$

$-20x^3$

$3a$

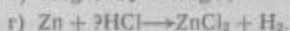
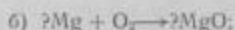
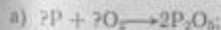
$4x$

и т. д.

Приведем еще одну задачу, содержание которой отражает особенность и сущность реконструктивных самостоятельных работ в курсе алгебры: «Участок площадью 864 га разделен на 3 поля так, что третье поле имеет площадь, равную сумме площадей первых двух полей. Определите площадь каждого поля, если известно, что площадь второго поля относится к площади первого, как 11:5».

В курсе геометрии реконструктивные самостоятельные работы содержат задачи такого, например, характера: «Вычислить площадь прямоугольника, если две его стороны равны 34 см и 0,6 дм; 4 м и 1 м 4 дм»; «Найти сторону прямоугольника, если его площадь и одна из сторон соответственно равны: 142 м² и 35 м 50 см; 16 км² и 4000 м; 0,096 км² и 300 м».

Самостоятельные работы подобного же характера мы имеем и в курсах физики и химии. Например: «Определить, какое количество энергии (в джоулях) надо затратить, чтобы расплавить медный слиток массой 1,5 т, взятый при температуре плавления»; «Какое количество энергии (в джоулях) надо затратить, чтобы расплавить слиток железа массой 2 т, взятый при температуре 25°C»; в курсе химии: «Рассчитать весовые отношения между расходуемыми и получающимися веществами в нижеприведенных уравнениях, поставив предварительно вместо знаков коэффициенты:



Приведенные самостоятельные работы из области преподавания естественно-математических дисциплин отличаются тем, что, приступая к их выполнению, ученику каждый раз необходимо проанализировать возможные общие пути решения соответствующей задачи, отыскать характерные признаки ее конкретных условий, перенести формулировку этих условий, например, в алгебраической задаче на язык уравнения, в геометрической — выразить стороны прямоугольника в одних и тех же линейных единицах, в заданиях по химии — реконструировать данные уравнения, чтобы рассчитать весовые соотношения веществ при данных химических реакциях, и т. п. И хотя здесь самостоятельная познавательная деятельность ученика в основном не выходит за рамки преобразующего воспроизведения структуры наличных знаний,

тем не менее она уже сопровождается элементарными обобщениями, которые выражаются в форме узнавания и вычленения общего принципа решения, маскируемого конкретными условиями тех или иных заданий.

В курсах географии, истории, обществоведения, литературы самостоятельные работы реконструктивного типа по своему логико-содержательному аспекту носят несколько иной характер, чем самостоятельные работы того же типа в области русского языка и естественно-математических дисциплин. Однако по процессуальной значимости стимулируемой ими самостоятельной деятельности школьников все эти работы идентичны. Так, при изучении темы «Рельеф и полезные ископаемые СССР» ученикам было предложено заполнить следующую таблицу:

Силы, действующие в процессе возникновения и развития форм рельефа	Причины возникновения сил	В каких процессах проявляется деятельность сил	Какое действие оказывают силы на возникновение и развитие форм рельефа
1. Внешние силы 2. Внутренние силы			

Автор этого задания — Г. С. Асонова отмечает, что при выполнении учащиеся еще до объяснения учителем темы «Развитие во времени форм поверхности на территории СССР» заполняют только две первые колонки. При этом, чтобы справиться с заданием, ученик вынужден сначала восстановить в своей памяти знания сил, которые действуют в процессе возникновения и развития форм рельефа, причин действия этих сил, их проявления и их проявления в тех или других процессах, и только после этого он сможет определить те действия, которые вызывают внешние и внутренние силы на возникновение и развитие рельефа.

В курсе географии к самостоятельным работам реконструктивного типа относятся также работы по составлению комплексов характеристик отдельных форм поверхности или компонентов природы, которые не требуют от учащихся преимущественно продуктивной деятельности.

В обучении истории самостоятельные работы реконструктивного типа обычно предусматривают конкретизацию более общих знаний, установление принадлежности конкретных исторических событий к одному из возможных видов данного явления (подведение под понятие).

При изучении курса древней истории учащимся V класса предлагается самостоятельно на основе имеющихся у них знаний и использования конкретных описаний образа жизни древних людей определить, «почему древние люди голодали?»; ученик в этих самостоятельных работах с помощью двух известных

понятий (например, примитивные орудия труда и низкий уровень общественного сознания древнего человека) объясняет третий факторный по отношению к первым двум понятиям факт (человек голодал).

Более сложное задание для шестиклассников, относящееся также к реконструктивному типу самостоятельной работы, заключается в определении политической обстановки в стране на том или ином этапе ее общественного развития, например в Нидерландах во второй половине XVI в. Здесь от ученика на основе простого описания эмпирической действительности требуется установить, была ли в Нидерландах революционная ситуация или революция или страна переживала эволюционный этап в своем развитии.

Второй вид самостоятельной работы реконструктивного типа по курсу истории назначает ученика на то, чтобы дать на основе известных знаний общую оценку общественно-политической действительности отдельного исторического лица. В данном случае ученик сталкивается с необходимостью поиска решения в рамках преобразующего воспроизведения известных ему знаний.

Третий вид реконструктивных самостоятельных работ вынуждает ученика в процессе их выполнения не только перестраивать ранее известные ему знания для получения необходимого решения (ответа), но и переструктурировать сам способ решения соответствующего задания для того, чтобы установить принадлежность события к одному из возможных видов данного в задании общего понятия.

Выполнение самостоятельных работ реконструктивного типа предполагает, как видим, анализ на основе описания объекта, выявления или события различных возможных путей решения и выбора наиболее правильного из них или последовательное нахождение логически следующих друг за другом нескольких способов решений¹.

По своему дидактическому назначению реконструктивные самостоятельные работы могут быть применимы во всех звеньях учебного процесса. Особое место в этом типе самостоятельных работ отводится текстовым, смысловым, иллюстративным, опытным и другим практическим работам, в ходе выполнения которых ученики самостоятельно применяют общие правила, закономерности, понятия в различных конкретных ситуациях, придумывают соответствующие конкретные примеры к общим положениям, составляют задачи, реконструируют ранее изученный учебный материал (в частности, способы решения задач) с целью его приложения к решению заданий с измененными конкретными условиями.

¹ См.: Г. Е. Залесский. Развитие мышления в процессе обучения приемам научной оценки исторических событий. В сб.: «Обучение и развитие. Материалы симпозиума по психологии». М., 1966, стр. 14.

Однако, какие бы познавательные задачи ни содержались в том или ином виде реконструктивных самостоятельных работ, каким бы званием учебного процесса они ни применялись, сущность их не меняется — их выполнение в основном остается уровнем преобразующего воспроизведения, которое в замкнутой цепи учебного познания школьника характеризует это познание как целое, а встречающиеся элементы творчества — как подчиненное этому целому. Познавательная активность и самостоятельность ученика в ходе выполнения данного типа самостоятельных работ проявляется обычно в элементарном стремлении к знаниям и учению — стремлении, в основе которого находится желание школьника получать знания в процессе учебного познания как уже осознаваемая им потребность.

Таким образом, самостоятельные работы реконструктивного типа, хотя и имеют нечто общее с работами по образцу, отличаются от последних степенью трудности и тем, что они вызывают у ученика более высокий уровень воспроизводящей деятельности.

Вариативные самостоятельные работы на применение понятий науки

Переход ученика от воспроизводящей к творческой познавательной и практической деятельности в рамках учебного познания берет свое начало в ходе накопления ребенком опыта и производящей самостоятельной деятельности. Именно здесь вырабатывает умения отбирать из прошлого формализованного опыта нужные способы, приемы деятельности — знания и умения, необходимые для решения задач. Варьируя, комбинируя элементы своего опыта, ученик «и отыскивает особый, своеобразный путь, сотканный из различных элементов тех познавательных умений, которые закрепились в опыте»¹.

Сам же ход решения задачи (поиск и возникновение идеи решения) как бы выходит за пределы прошлого формализованного опыта и в реальном процессе мышления проявляется в постоянном варьировании условий и материала задачи под углом зрения цели (требования задачи)². Поэтому самостоятельные работы такого рода обычно содержат в себе познавательные задачи, требующие от ученика анализа незнакомой ему проблемной ситуации и получения необходимой новой информации. Для того чтобы решить эти задачи, ученик использует определенную часть знаний из числа тех, которые были им ранее усвоены. Определенные фундаментальные понятия (категории) относятся к этому к целому комплексу взаимосвязанных учебных предметов

(например, биологическое понятие вида; понятия количества, величины, пространства в естественно-математических дисциплинах; понятия «класс», «классовая борьба» в общественных дисциплинах). Опираясь на них, ученик нередко употребляет эти понятия в существование новой функции, благодаря чему они приобретают в его познавательной деятельности (в условиях определенной проблемной ситуации) преобразующую или объясняющую роль. Одновременно в процессе оперирования понятиями могут найтись место всевозможные реконструкции элементов формализованного опыта учащегося «вплоть до искажения знаний, вплоть до создания новых, несуществующих теорем, вплоть до сдвигания ряда теорем и т. д. При этом самое важное, что эти знания, неправильные с точки зрения здравого смысла, учебника и т. д., выступают (в деятельности учащихся, — П. П.) как способ обобщения условий задач, их анализа и служат дальнейшему ходу мышления, продвигают решение задач»³.

Специфика задач, заключающихся в самостоятельных работах такого рода, выражается в том, что они предполагают поиск либо познавательно-логического, либо экспериментально-практического характера. В первом случае ученик, оперируя самими разнообразными фактами, событиями, явлениями, закономерностями, устанавливает в них сходство и различие, классифицирует их по существенным признакам, устанавливает между ними причинно-следственные связи, демонстрирует умение проводить сравнительный анализ одного и того же факта, явления, события и т. п. по двум и более источникам. Так, например, в курсе географии может встретиться составление комплексной характеристики того или иного географического района. Ученик в данном случае, оперируя ранее накопленными знаниями и формализованным познавательным опытом, выясняет влияние геологического строения на формы рельефа изучаемого района, влияние направления возвышенности на климат прилегающей к ней территории и т. д.⁴

В процессе выполнения разнообразных практических самостоятельных работ экспериментального характера ученики обычно постановкой эксперимента либо подтверждают отдельные стороны применения уже известных им законов, либо путем экспериментальной проверки распространяют известные им общие закономерности на частные явления, определяя тем самым их принадлежность к той или иной группе явлений. Другие практические самостоятельные работы характеризуются прежде всего ситуацией применения понятий, законов и правил в учебной, опытной и общественной деятельности ученика. Здесь он само-

¹ Г. И. Щукина. Формирование познавательных интересов у учащихся в процессе обучения. М., «Просвещение», 1962, стр. 111.

² См.: К. А. Славская. Мысль в действии. М., Политиздат, 1968, стр.

К. А. Славская. Мысль в действии, стр. 170—171.

См. И. В. Беленко. Самостоятельные работы учащихся при изучении нового материала на уроках географии. Тезисы докладов Межвузовской конференции по проблеме «Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения». М., 1969, стр. 34.

стоятельно производит выбор средств и методов решения стоящих перед ним задач, определяет и отбирает необходимые для решения знания, устанавливает последовательность операций применения этих знаний в процессе решения той или иной задачи.

Во всех перечисленных случаях деятельность ученика выходит за рамки репродуктивного мышления. Она приобретает продуктивный характер, ибо в ходе решения задачи ученик в большем или меньшем объеме получает новую информацию.

Самостоятельные работы этого типа правомерно называть *вариативными*. По характеру стимулируемой ими деятельности ученика они сохраняют преемственность и связь с реконструктивными работами, но вместе с тем и качественно отличаются от реконструктивных работ. Это различие можно четко проследить в познавательном процессе по следующим признакам.

При выполнении самостоятельной работы реконструктивного типа: а) познавательная активность и самостоятельность ученика не выходит за рамки элементарного обобщения, ведущего установлению сходства либо наличного знания и способа решения соответствующей задачи, либо способов решения двух задач (хорошо известной и новой); б) привлечение учеником ранее усвоенных знаний и прошлого опыта познавательной и практической деятельности при решении задач ограничивается рамками конкретизации уже известных ребенку положений, входящих в его формализованный опыт.

При выполнении самостоятельных работ вариативного типа: а) познавательная активность и самостоятельность ученика выражается в проводимых им обобщениях при анализе проблемной ситуации, в отделении существенного от второстепенного и вхождении способа решения в рамках решения соответствующей задачи (т. е. не сводится к актуализации усвоенных знаний, преобразующему воспроизведению известных способов решения); б) ученик привлекает и варьирует в ходе решения задач в основном элементы своего формализованного опыта, однако соответствующие знания обычно употребляются в существенно новых функциях, благодаря чему возникает продуктивный процесс получения новой информации; отсюда следует, что при выполнении работ этого типа идет накопление учеником нового опыта (уже не только формализованного) деятельности на уровне овладения элементарными методами исследования в отделимо взятых учебных дисциплинах, закладываются основы выработки умений и переноса этих методов на более широкий круг родственных дисциплин.

Так, например, в математике специфический метод познания — установление, измерение количественных отношений между объектами реальной действительности. Овладевая этим методом, ученик с его помощью приобретает умение оперировать математическими категориями меры, количества, величины, про-

странства и т. д., научается вычленять сущность вопроса, отвлекаться от несущественных деталей, вырабатывает у себя умение строить такую схему явлений, в которой сохранено только то, что нужно для математической трактовки вопроса, а именно: отношения принадлежности, порядка и меры пространственного расположения. Решение соответствующих задач предполагает необходимость всестороннего анализа условий каждой задачи, умение составлять уравнения по различным жизненным ситуациям, измерять отрезки и проводить параллельные прямые, решать арифметические задачи и т. д.

В обучении русскому языку вариативные самостоятельные работы должны создавать у ученика необходимость выделять в словах языка звук или сочетание звуков, рассматривать языковые объекты как части речи или как члены предложения и др. Особенно широко могут применяться самостоятельные работы, в ходе выполнения которых ученик должен оперировать системой признаков изучаемых языковых явлений, решать задачи на основе грамматических правил и др. Так, при изучении темы «Причастный оборот» ученикам предлагается задание, требующее анализа материала, выделения и соотнесения определенных признаков, например требуется разобрать следующее предложение: «От дикующих, праздно бляющих, обгагривших руки в крови уведи меня в стан погибающих за великое дело любви». Подчеркнув члены предложения, ребята убеждаются, что слова, внешне похожие на причастия (наличие суффиксов, кажущееся наличие признаков действия), не являются причастиями. Они утратили чистый признак качества и действия и приобрели признак предметности и, следовательно, превратились в существительные. Таким образом, учащиеся самостоятельно устанавливают еще одно свойство причастия — их способность переходить в существительные.

Познавательные и практические действия ученика при выполнении вариативной самостоятельной работы совершаются в основном в рамках преобразующего воспроизведения ранее усвоенных знаний и образов решения проблем-задач. Однако деятельность его в целом приобретает достаточно гибкий, вариативный характер и направлена она на получение (в основном посредством логических выводов) учеником новой информации.

В обучении истории вариативные самостоятельные работы содержат в себе обычно задачи, решение которых осуществляется с помощью применения того или иного исторического метода анализа конкретной ситуации, например: сравнительно-исторического метода, метода аналогий, статистического метода, метода обратных заключений, лингвистического метода, установления причин по следствиям и т. п.¹ Опирируя методами исторической

¹ См. И. Я. Лернер. Познавательные задачи в обучении истории. М., «Профессионал», 1968, стр. 22.

науки, ученик постепенно вырабатывает у себя умение мыслить историческими категориями, размещать исторические факты, события во времени и пространстве, устанавливать связи между ними и т. д.

Так, например, в X классе при изучении по курсу истории СССР темы «Февральская буржуазно-демократическая революция» учащиеся из рассказа учителя и самостоятельного чтения учебника познакомились с общей характеристикой военных событий в послефевральский период, с империалистической сущностью войны, с основными положениями марксизма о войне, о положении страны и трудящихся масс. Школьники знали о четырех позициях, которые выявились в послефевральский период по отношению к войне: 1) война до победного конца во имя союзнических обязательств и спасения отечества; 2) война во имя защиты революции; 3) немедленный мир, прекращение войны; 4) никакой поддержки временному правительству по воле сам войны и мира, прекращение войны на основе передачи власти Советам. В качестве задачи самостоятельной работы учащимся было предложено доказать принадлежность выдвинутой лозунгов соответствующим политическим партиям, отражающим интересы определенных классов. Решая эту задачу, ученики, с помощью анализа сущности классовых интересов, которые проявлялись в данных четырех позициях, определяли партийную принадлежность каждого из лозунгов.

Таким образом, самостоятельные работы вариативного типа стимулируют такие познавательные и практические действия ученика по применению ранее усвоенных знаний и опыта познавательной деятельности, которые позволяют получить дополнительную новую информацию. Тем самым знания учащихся углубляются, сфера их применения расширяется, они становятся более действительными, вариативными, а мышление ученика, выражающееся в собственных дедуктивных выводах, достигает уровня продуктивной деятельности.

Систематическое выполнение учеником самостоятельных работ вариативного типа заставляет его воспроизводить не только отдельные функциональные характеристики знания, но и структуру этих знаний в целом. Воспроизведение же этой структуры с одной стороны, дает ученику подлинное представление о роли науки в современной жизни и тем самым способствует развитию мотивов учения и формированию потребности в знаниях; с другой — побуждает ученика прибегать к логическим рассуждениям и выводам для выявления существенных связей, создает необходимые условия для развития его мыслительных способностей в процессе обучения. Именно эти две особенности деятельности ученика в рамках выполнения им самостоятельных работ вариативного типа составляют основу формирования у ребенка способности к творческой деятельности, к участию в производстве существенно новых знаний.

Вариативные самостоятельные работы могут носить внутрипредметный (межтематический) и межпредметный (стыковой) характер. Внутрипредметные работы строятся с учетом наличных знаний у ученика по нескольким темам или разделам; межпредметные — разрабатываются на базе объективно существующих диалектических связей между различными областями знания, усвоенного учеником в ходе изучения родственных дисциплин.

Как и предыдущие типы самостоятельной работы, вариативные работы могут быть различного вида: текстуальные (например, логические задания по тексту), смысловые (например, составление и решение математических или физических задач), иллюстративные (например, вычерчивание графиков и диаграмм на основе предварительного выявления количественных отношений), экспериментальные, опытные и другие практические работы.

Творческие самостоятельные работы

Самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности ученика проявляется в ходе выполнения им творческих самостоятельных работ, где предполагается уже непосредственное участие школьника в производстве принципиально новых для него знаний, ценностей материальной и духовной культуры. Задания во всех видах творческих работ содержат условия, стимулирующие возникновение особых проблемных ситуаций, которые можно создать на уроке различными способами: а) путем четкой постановки проблемы самим учителем; б) путем предъявления таких условий, анализируя которые учащийся сам должен понять и сформулировать содержащиеся в них проблемы; в) путем постановки более или менее четко обозначенной проблемы, по логике поиска решения которой ученик должен самостоятельно выявить новую, дополнительную проблему (предусмотренную при конструировании проблемной ситуации); г) наконец, путем постановки такой задачи, в ходе решения которой ученик самостоятельно обнаруживает новую проблему, которая не предусматривалась при конструировании проблемной ситуации¹.

Деятельность ученика при решении подобного рода задач постепенно освобождается от готовых образов, шаблонов, сложившихся установок и приобретает гибкий поисковый характер. Она складывается из таких умственных и практических действий, которые в реальном процессе мышления ученика выступают как совокупность суждений, умозаключений и практических опера-

¹ См. И. Я. Лернер. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. В кн.: «Научное творчество», М., «Наука», 1969, стр. 416. Последний случай рассматривается И. Я. Лернером как особый вариант.

ций при подготовке, нахождении и разработке существенно новых принципов и планов решений задач, при выявлении и постановке новых проблем, при высказывании новых оценочных суждений и т. п.

В качестве примера проявления творчества в деятельности ученика при изучении истории приведем содержание задачи для V класса и ход ее решения, описанный И. Я. Лернером: «Известно, что древнейший человек изготавливал ручное рубило из твердых пород камня и пользовался им для поражения диких зверей и обработки их шкуры. Что должен был знать древнейший человек, поскольку он изготавливал ручное рубило и пользовался им?»

«Учащиеся», — пишет И. Я. Лернер, — сначала определяют форму и свойства рубила, выясняют назначение формы и отдельных свойств в связи с целью создания рубила. Затем учащиеся вынуждены включить в процесс решения новое знание, которое в исходных сведениях не было дано. Этим звеном служит суждение о том, что поскольку рубило изготавливают специально, т. е. его форма и свойства приданы каменному рубилу целенаправленно, то, следовательно, знания о конечном результате рабочих операций предшествовали и сопутствовали рабочим операциям. Поэтому, зная рабочую операцию и ее цель (по результатам), можно определить знание, присущее создателю орудия труда. Продуктом самостоятельно решенной задачи будут новые знания: а) по памятникам материальной культуры можно определить знания и умения людей; б) знания предвещают рабочую операцию и продукт труда; в) свод некоторых конкретных элементарных знаний первобытных людей. Кроме того, в результате решения этой задачи учащиеся приобретают реальный опыт определения уровня знания по материальным памятникам»¹.

Большое распространение в практике обучения имеют всевозможные виды творческих самостоятельных работ, по условиям задания которых от учащихся требуется устанавливать причинно-следственные связи явлений, событий и т. п. Приведем пример из курса истории для VIII класса и проследим, как протекает процесс познавательной деятельности ученика при выполнении работы творческого характера.

После того как учащиеся познакомились с фактической стороной событий буржуазной революции во Франции (XVIII в.), было предложено самостоятельно установить и сформулировать основные причины революции. Приступая к решению стоящей перед ними задачи, учащиеся (большинство) выделили прежде всего движущие силы революции. После этого они сопоставили их с движущими силами буржуазной революции в Англии. Сопоставление позволило школьникам творчески перенести знания

отражающие события экономического и политического характера, вызвавшие в Англии буржуазную революцию, на предреволюционную ситуацию во Франции. Они прослеживают явления экономического и политического кризиса во Франции накануне буржуазной революции, устанавливают, как одни и те же причины главного порядка проявляются в специфических условиях экономического развития обеих стран, обнаруживают специфические черты, присущие революционной ситуации и ходу самих революций в Англии и Франции, определяют объективные закономерности постулатного хода развития общества и только после этого формулируют причины революции. Акт творчества ученика в данном случае проявляется в своеобразном комбинировании, обобщении аналогичных, уже известных приемов действия, а затем в самостоятельном переносе их в новые условия для решения новой познавательной задачи.

В курсе географии творческие самостоятельные работы могут содержать задания по составлению комплексных характеристик отдельных географических районов нашей страны или зарубежных стран — в виде познавательных задач, в ходе решения которых требуется дать четкую характеристику размещения основных отраслей промышленности; выявить особенности этого размещения в зависимости от наличия полезных ископаемых в рассматриваемом районе, от особенностей близлежащих районов, которые могут дать дополнительные ресурсы для успешного развития промышленности и служить рынками сбыта продукции. На основе анализа всех этих факторов учащиеся самостоятельно определяют причины, способствующие развитию промышленности того или иного района.

Среди творческих самостоятельных работ, предлагаемых учащимся в процессе обучения, большое место, особенно в естественно-математических дисциплинах, занимают различные работы на составление задач. Например, требуется составить и решить задачу, для решения которой необходимо составить уравнение

$$1) 10(x-3) = 11x,$$

$$2) \frac{x}{5} - \frac{x}{4} = 1.$$

На уроках физики учитель предлагает ученикам VII класса решить: «Почему после дождя становится немного прохладнее?»; «Почему в прорезиненной одежде труднее переносить жару, чем в обычной?». (Ответы требуется проиллюстрировать числовыми примерами.) Эти вопросы действительно психологически трудны для учащихся, ибо они требуют перекодирования условий с обычного языка на язык физики. Если же принципы такого перекодирования неизвестны ученику, то в этом случае задания указанного типа носят творческий характер.

¹ И. Я. Лернер. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей, стр. 416—417.

Как видим, все приведенные выше виды творческих работ построены так, что ученикам требуется избирательная актуализация ранее усвоенных знаний и неформализованного опыта познавательной деятельности прежде всего для более глубокого проникновения в сущность рассматриваемых явлений, для выявления новых связей и отношений, необходимого для нахождения существенно новых принципов выполнения творческих заданий.

Не всегда, конечно, имеется возможность да и необходимо предлагать учащимся работу творческого типа с четким и законченным описанием всех условий задачи и структуры соответствующей проблемной ситуации. От ученика требуется, чтобы в ходе выполнения творческих работ он приобрел умения самостоятельно увидеть и сформулировать проблему в той или иной конкретной ситуации. Такие самостоятельные работы выступают в обучении в виде решения задач с недостающими данными, написания учеником рефератов, докладов, рецензий по литературным источникам, выполнения небольших самостоятельных исследований. Эти исследования могут иметь, например, местное краеведческое значение: составление летописи исторических событий на базе конкретного краеведческого материала; исследование, выполняемые учащимися на базе фенологических наблюдений, наблюдений за облачностью, ветром, осадками, измерений природных явлений во времена года.

К числу работ творческого типа могут относиться непосредственное участие школьников в археологических, диалектологических экспедициях с последующим предъявлением небольших научных отчетов о результатах экспедиции; написание на материале экспедиции небольших сюжетных рассказов. Работами такого типа могут быть и сочинения по иллюстрациям к тексту учебника, по группе картин и дополнительной литературе, по отдельным памятникам материальной культуры и т. п. Так, при обучении географии в течение учебного года пятиклассники свободно могут написать ряд сочинений по следующей тематике: «Восхождение в гору страну Памир», «Спасение морской экспедиции, затерявшейся во льдах», «Дневник моей недели на экваторе», «Путешествие к острову Свободы» и др.; по курсу истории — «Один день на Афинском рынке», «На рудниках» (V класс); «Как Дик стал бродягой», «Один день работницы Нызы» (VI класс) и др.; по русскому языку при изучении темы «Прямой оборот» — сочинения по репродукции картины Перова «Охотники на привале» и т. д.

Большую область творческих самостоятельных работ в процессе обучения, и особенно во внеклассной работе, составляют практические работы по проектированию, конструированию приборов, моделей, макетов производственных установок или действующих моделей. Например, в одной из школ (Волгоград), где мы проводили опытную работу, ученики при изучении по курсу физики темы «Электромагнит и его применение» сконструировали

модель автоблокировки на железнодорожном транспорте, действующей в действие электромагнитного реле.

Творческими являются и те самостоятельные работы, где от ученика не требуется полного решения, а только определение плана поиска путем выдвижения гипотезы. Так, например, при изучении темы «Народные восстания. Феодальные усобицы» (VII класс) студентка В. Чемерева, проходившая педагогическую практику и писавшая дипломную работу под нашим руководством, на конкретных фактах показала учащимся, что процесс постоянного усиления Русского государства и расширения его границ в начале XVII в. приостановился. Она объяснила, что это явление в жизни древней Руси было связано с ослаблением власти великого князя. После этого она создает на уроке ситуацию поиска: «Почему же ослабла власть великого князя?» Учащимся предлагается выдвинуть ряд предположений, объясняющих это явление. На уроке по теме «Культура Киевской Руси» та же студентка начала свое объяснение нового материала словами: «Представим себе, что мы историки-исследователи, которые должны написать доклад или составить устный доклад по теме «Культура Киевской Руси». С чего мы должны начать составление доклада?» И в первом, и во втором случае от учащихся требуется гипотетически построить план поиска. Такая работа сильно увлекает учащихся и дает им возможность мобилизовать свои знания, включая их в процесс анализа новых ситуаций, которые возникают в ходе постановки творческих заданий.

Рассмотренные выше примеры творческих самостоятельных работ свидетельствуют, что по своему содержанию они специфичны, отражают характер фактического материала и логику, присущую каждой отдельно взятой учебной дисциплине. Вместе с тем во всех таких работах имеется и общее, единое, что их роднит, объединяет. Это — наличие в них ситуации, которая направляет ученика на творческие поиски; это — характер деятельности ученика. Учащийся при выполнении творческих работ вынужден прежде всего задуматься о нахождении способа деятельности и о характере тех существенно новых знаний, которые он должен получить в ходе решения задачи. Для этого учащийся должен подвергнуть анализу условия задачи, открыть новый принцип (идею) решения и в зависимости от этого направить свои поиски на развитие и логическое обоснование полученного нового принципа решения, причем прежние знания и опыт познавательной и практической деятельности используются им выборочно в зависимости от анализа условий конкретной задачи.

Творческая деятельность ученика в обучении протекает на разных уровнях. Самая высокая ступень творческой самостоятельности — это умение ученика выделить и сформулировать проблему в заданной ситуации, поставить новую проблему и разработать план ее решения, определить пути поиска решения, построить гипотезу этого решения.

Таким образом, структурный анализ познавательной деятельности ученика, с одной стороны, и логико-содержательные особенности предмета обучения — с другой, позволили экспериментальным путем выделить в процессе обучения четыре типа самостоятельных работ, наиболее существенные признаки которых представлены в обобщающей таблице 2.

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ВОСПРОИЗВОДЯЩИХ И ТВОРЧЕСКИХ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТАХ

Структурный анализ содержания обучения и познавательной деятельности учащихся, сопоставление на этой основе различных ее форм и уровней с иерархизированной системой понятий учебного предмета создает необходимые условия для применения в процессе обучения намеченных выше типов самостоятельных работ. Типы и виды воспроизводящих и творческих работ следует рассматривать как взаимодействующие, взаимопроникающие компоненты единой системы, которые вступают в постоянно возникающие и также постоянно снимающиеся противоречивые отношения. Они детерминируются в обучении структурами познавательной деятельности ученика и познаваемого им объекта, диалектическая взаимозависимость которых проявляется через иерархию уровней овладения знаниями и опытом их добытия.

Типы самостоятельных работ тесно связаны и взаимообусловлены. Тот или иной тип самостоятельной работы в реальном процессе обучения — носитель целого ряда элементов, составляющих содержание познавательной деятельности ученика, характерных и для самостоятельных работ другого типа. В этом и выражается преемственность между типами самостоятельных работ, которая по сути дела является основой и для обеспечения оптимального усвоения учащимися знаний, и для развития творческих способностей, овладения опытом творческой деятельности.

Эта преемственность особенно четко прослеживается в типах самостоятельных работ, которые порождают самостоятельную деятельность учащихся, близкую по своим уровням. Особенно много общих черт, присущих другим типам самостоятельных работ, содержат в себе вариативные работы. Благодаря наличию этого общего самостоятельные работы вариативного типа и выступают в обучении как связующее звено между всеми типами самостоятельных работ.

Вариативные самостоятельные работы берут свое начало уже в самостоятельных работах реконструктивного типа.

При разработке содержания конкретных видов вариативных самостоятельных работ в равной мере учитываются и логико-содержательная и процессуальная стороны стимулируемой ими познавательной деятельности учащихся. Вместе с тем продуктив-

Типы самостоятельных работ	Уровни системы познавательных процессов, лежащих в основе данного типа самостоятельной работы	Особенности познавательной деятельности	Характер и степень самостоятельности ученика в процессе деятельности
1. Самостоятельные работы по образцу	Повторяя, описывающие факты эмпирической действительности	Уточнение, опознавание, различение, установление подобия, текстуальное воспроизведение или подведение нового факта под уже известный познание на основе данных, представленных непосредственно (в явном виде) в самой задаче	Решение типовых задач, примеров, выполнение различных упражнений по образцам и алгоритмам. Нахождение готовых ответов в тексте; составление простых планов разрабатываемых тем, отбор и систематизация учебного материала и его письменное и устное оформление по сложившимся образцам и примерам; оформление иллюстраций к изучаемым вопросам по образцам и рекомендациям учителей; проведение наблюдений, лабораторных работ, опытов по образцам и рекомендациям инструкций учителя; изготовление отдельных предметов и их частей по образцам и инструкциям
2. Реконструктивные самостоятельные работы	Повторяя, объясняющие сущность отдельных явлений, их функциональные и причинные связи, а также противоречивый процесс их развития	Осмысливание и видоизменение изображения внутренней структуры познаваемого объекта, описание и анализ действий с объектом, приращение и анализ возможных из исходных	Использование текстуальных формулировок и новых сочетаний в устной и письменной из воспроизведении на основе увлечения чужих источников информации; отбор и систематизация учебного материала на основе его реконструкции и вычленения главного, письменное и устное его оформление; составление сложных планов по отдельным темам уроков, сложным темам, простое конспектирование и т. п.; упражнения в решении задач, применении правил и т. п. в различных ситуациях, предумышленное само-

Типы самостоятельных работ	Уровни системных соотношений понятий, лежащих в основе данного типа самостоятельной работы	Особенности познавательной деятельности	Характер и степень самостоятельности ученика в процессе деятельности
3. Вариативные самостоятельные работы на применение понятий науки	Фундаментальные понятия той или иной научной области, раскрывающие взаимосвязи между различными областями знания, характеризующие определенную сферу действительности и отражающие логическую структуру переименованных систем знаний	Знания выступают в качестве инструмента познания, благодаря чему ученик на основе собственных логических выводов добывает новую информацию, применяя познаваемый закон или понятие и объясняюще изучаемых явлений в измененных ситуациях	<p>составление примеров, поставление задач, тезисов, и т. п.; проведение наблюдений, лабораторных работ и опытов по плану или инструкции, в сжатом виде данных в учебниках или специальных пособиях; изыскание новых способов, средств иллюстрирования изучаемых вопросов, изготовление отдельных предметов или их частей по чертежам, предложенным учителем, и т. п.</p> <p>Применение фундаментальных понятий (категорий) той или иной научной области к решению определенного класса задач логического, экспериментального, опытного или производственно-трудового характера, в ходе которых изыскиваются способы, методы, технические средства для раскрытия, иллюстрирования и т. п. новых сторон изучаемых явлений данного класса</p>
4. Творческие самостоятельные работы	Описательные, объяснительные понятия и фундаментальные понятия той или иной научной области в сочетании с интуицией, характеризующими всю действительность в целом и общие принципы ее познания	Деятельность приобретает гибкий поисковый характер в плане перебора связей и способов на уровне трансформации ранее усвоенных программ деятельности для решения творческих задач и открытия принципов (идей) решений, приводящих к получению качественно новых результатов	Раскрытие новых сторон изучаемых явлений, объектов, событий и высказывание собственных суждений, опираясь на особое историческое знание исходных данных решаемой задачи; самостоятельная разработка тематик и методов опытно-исследовательской, экспериментальной работы и ее выполнение, самостоятельное проектирование и изготовление отдельных предметов и их частей, выделение и формулирование проблем в заданной ситуации, постановка новых проблем, выдвижение гипотезы и разработка плана их решения

ность этой деятельности с точки зрения увеличения объема научной информации ученика относительна, ибо при выполнении вариативных самостоятельных работ он, не получая существенно новой информации, лишь отшлифовывает, усовершенствует ранее накопленный формализованный опыт, логические способы решения познавательных задач.

Наиболее полное проявление диалектической взаимосвязи логико-содержательного и процессуального принципов в практике разработки конкретных видов самостоятельных работ наблюдается в творческих работах. В каждом виде самостоятельных работ этого типа четко дифференцируются функции логико-содержательной и процессуальной сторон соответствующей самостоятельной деятельности школьника. Так, при разработке конкретных видов творческих самостоятельных работ преобладание первого принципа над вторым порождает большую группу самостоятельных работ на поиск решения путем моделирования условий творческой задачи для переноса в существенно новую проблемную ситуацию уже известного ученику способа. И наоборот, если процессуальный принцип определяет целевую установку творческой самостоятельной работы, то мы сталкиваемся с другой большой группой работ на поиск способа решения. В первом случае содержанием творческих работ, скажем, в курсе истории является, например, определение тенденции развития общественных явлений, их периодизация, выявление мотивов деятельности исторических личностей или типичных мотивов для тех или иных социальных групп, определение классовой сущности этих мотивов, определение преемственности между различными социальными эпохами и т. п. Творческие самостоятельные работы на поиск способов решения предусматривают, например, построение генетического ряда данного явления, анализ статистических данных по методу выборочному, групповому, корреляционному, факторному и т. п.

Каждая из перечисленных групп творческих работ одновременно решает и проблему формирования потребности в знаниях и на этой основе вооружения школьников систематическими знаниями основ наук, и проблему овладения учащимися методами познания. Но степень решения этих проблем различна. Работы на поиск решения создают главным образом необходимые условия для воспитания у учащегося потребности в знаниях, ускоряют у него процесс овладения знаниями и меньше всего акцентируют внимание школьника на способах, путях, с помощью которых были добыты им эти знания. В силу этого ученик, хорошо зная само решение, не всегда в состоянии последовательно раскрыть способы этого решения, проанализировать поэтапное движение поиска от незнания к знанию. Группа творческих самостоятельных работ на поиск способов решения вынуждает ученика осознавать путь, способ движения от незнания к знанию, овладевать приемами познавательных действий и тем самым способ-

ствует успешному решению проблемы овладения школьниками методами познания.

Соотношение этих групп творческих самостоятельных работ на разных этапах обучения различно. На первоначальном этапе выполнения учащимися творческих самостоятельных работ в первый план выдвигаются работы на поиск решения, в которых проблема, как таковая, четко выделяется учителем. Объясняется это тем, что для ученика, только приобщающегося к творческой деятельности, побудителем (мотивом) его интереса к познанию является результат этой деятельности.

На последующих этапах, когда у ученика создана реальная основа формирования потребности в знаниях, работы на поиск способов решения систематически сочетаются с творческими работами на поиск решения. Интерес ученика к результатам познания, подкрепляемый наличием у него реальных знаний и органической потребности в их дальнейшем развитии от знаний меньшей общности к знаниям большей общности, постепенно переносится учеником на сам процесс познания, т. е. на выявление особенностей поиска способов решения. Тем самым создается реальная основа формирования потребности в овладении методами познания.

Таким образом, в результате систематического сочетания самостоятельных работ на поиск решения с работами на поиск способа решения складывается постепенно ситуация положительного переноса потребностей в знаниях на успешное овладение методами познания. И наоборот, овладение методами познания значительно усиливает интерес ученика к раскрытию новых аспектов истины, к углубленному познанию сущности явлений, к расширению круга познаваемых им явлений. Потребности же в знаниях и в овладении методами познания и составляют сердцевину формирования потребности в самообразовании, которая является одной из главных задач современной школы.

В предыдущих главах изложена концепция, обосновывающая выделение типов самостоятельных работ. Но как же практически используются они в системе уроков по той или иной конкретной учебной теме, в каком сочетании их целесообразно применять? Какова эффективность обучения при различных вариантах такого сочетания? Эти вопросы — предмет изложения последующих глав, в которых будут изложены вопросы методики экспериментального обучения на материале курса истории VIII класса, его результаты, их анализ и на этой основе намечены пути дальнейшего исследования проблемы сочетания производящих и творческих самостоятельных работ.

ЗАДАЧИ ЭКСПЕРИМЕНТА

В качестве экспериментального учебного материала мы избрали изучение восьмилассниками темы «Великая французская буржуазная революция XVIII в.». Выбор именно этой темы объясняется ее значением в курсе гражданской истории как одной из важнейших для осознанного понимания учащимися истории нового времени. С одной стороны, эта тема как бы обирает в себе все основные понятия, опорные знания по курсу гражданской истории в этом курсе, которые должны быть усвоены учащимися на предыдущих уроках. С другой стороны, эта тема предвещает изучение учащимися дальнейших событий революционного преобразования общества и тем самым создает необходимые предпосылки для сознательного усвоения школьниками одной из труднейших тем в курсе новой истории — «Возникновение научного коммунизма».

В методической литературе¹ отмечается, что основная задача изучения темы «Великая французская буржуазная революция XVIII в.» — всестороннее раскрытие причин революции, которое позволило бы учащимся на конкретных фактах, явлениях и событиях сделать шаг в понимании объективного хода развития общества, а именно: а) что определяющей силой развития общества является развитие способа производства; б) что общественный строй, который тормозит развитие производительных сил, обречен на гибель; в) что возникновение революции находится в прямой зависимости от революционной активности масс.

Эта задача может быть успешно реализована в процессе обучения только при условии, если учащиеся на конкретном материале овладеют важнейшими закономерностями революционного развития Франции в XVIII в.²

С рядом указанных в работе А. В. Ефимова понятий ученики уже сталкивались при изучении темы «Английская буржуазная революция XVII века и начало промышленного переворота в Англии». Здесь имеются в виду такие понятия, как противоположность буржуазного и феодального строя, разложение феодальных порядков и созревание капиталистических отношений как предпосылка революции и др.

Однако не следует забывать, что эти понятия в теме «Английская буржуазная революция» преподавались учащимся в основном в виде эмпирических понятий на конкретном материале и в силу этого большинство из них в само-

¹ См.: Н. Г. Давыд. Изучение темы «Французская буржуазная революция XVIII в.» в 8 классе. М., Учпедгиз, 1955; «Методическое пособие по новой истории (1640—1870)». Под ред. А. В. Ефимова. М., Учпедгиз, 1960, стр. 115—161; А. В. Ефимов. Методическое пособие по новой истории (1640—1870) М., «Прогресс», 1964, и др.

² См.: А. В. Ефимов. Методическое пособие по новой истории (1640—1870), стр. 221—223.

стоятельной познавательной деятельности ученика вовсе не употреблялась, а существенно новой функцией. Следовательно, формирование их и создание школьника в виде обобщенных понятий должно быть завершено при изучении темы «Французская буржуазная революция XVIII в.».

Вместе с тем уже наличие у школьника этих эмпирических понятий позволяет в ходе изучения темы «Французская буржуазная революция XVIII в.» возложить его в систематическую самостоятельную работу, в ходе выполнения которой ему надо проплатить познавательную активность и самостоятельность разных уровней. Эти уровни определяются задачей самостоятельной работы, предусматривающейся на том или ином этапе урока и изучения темы в целом.

Какие же это виды самостоятельных работ и как они определяют деятельность ученика параметры производящих и творческих процессов в учебном познании? Попытаемся в сжатом виде изложить ход каждого и деятельности урока изучаемой темы.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ХОД ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УРОКОВ

Первый урок по теме «Французская буржуазная революция XVIII в.» содержит большой фактический и теоретический материал. Ученики на этом уроке впервые сталкиваются с такими сложными понятиями, как способ производства, производительные силы, производственные отношения, экономическая кризис. Чтобы эти понятия могли превратиться в последующей познавательной деятельности ученика в инструмент познания и объяснения новых исторических фактов, явлений, событий, необходимо уже на первом уроке включить учащегося в самостоятельную поисковую деятельность по выяснению причин французской буржуазной революции.

С этой целью методически урок был построен следующим образом: после краткой беседы об основных причинах возникновения конфликтов между английскими колониями в Северной Америке и Англией, приведших впоследствии к войне за независимость этих колоний, и выяснения характера этой войны как буржуазной революции ученикам предлагается сопоставить причины буржуазных революций в Англии и США. Обобщая ответы учащихся, учитель заключает, что вслед за этими революциями, особенно английской, феодальный строй под ударами революционных народных масс, возглавляемых буржуазией, стал рушиться и в Западной Европе. Одной из таких революций была французская буржуазная революция, которую В. И. Ленин охарактеризовал следующим образом: «Возмущение Великой французской революции. Она недаром называется великой. Для своего класса, для которого она работала, для буржуазии, она сделала так много, что весь XIX век, тот век, который дал цивилизацию и культуру всему человечеству, прошел под знаком французской революции. Он во всех концах мира только то и делал, что проводил, осуществлял по частям, доделывал то, что создала великие французские революционеры буржуазии, интересам которой они служили, хотя они этого и не сознавая, прикрываясь словами о свободе, равенстве и братстве»¹.

Показав в общих чертах величие и значение революции и на этой основе

создав необходимый эмоциональный настрой у учащихся относительно того, что будет изучаться на данном и последующих уроках, учитель создает соответствующую поисковую ситуацию для самостоятельной деятельности учащихся. «Как вы думаете, — обращается он к учащимся класса, — каковы же причины этой революции? С рассмотрения каких вопросов следует начинать изучение французской буржуазной революции, чтобы выяснить ее причины?»

После непродолжительных размышлений учащиеся приходят к выводу, что изучение причин французской революции следует начинать с выяснения экономического состояния страны, так как экономика является основой развития общества, в частности с выяснения состояния развития сельского хозяйства, промышленности и торговли.

Приступая к объяснению нового материала, учитель предлагает учащимся логическое задание следующего характера: «На основании моего рассказа, а потом самостоятельного чтения параграфа учебника, документа к нему, ответственного текста, который вам будет роздан², и анализа иллюстрации к тексту учебника определите: 1. В чем проявлялись кризис в сельском хозяйстве и каковы были его причины? 2. Какие противоречия наблюдаются в развитии промышленности и торговли Франции во второй половине XVIII в.?»

Логическое задание выполняется учащимися поэтапно. Вначале следует образный рассказ учителя с привлечением ряда исторических документов о состоянии сельского хозяйства. После этого ученики самостоятельно работают над текстом учебника, документом к нему и иллюстрациями. На основе этой работы ученики, иллюстрируя конкретными фактами положение крестьян накануне революции, приходят к выводу, что кризис в сельском хозяйстве выражается прежде всего в обнищании крестьян.

В таком же порядке выполняется и вторая половина логического задания с той, однако, разницей, что в дополнение к материалу учебника и розданному в нем тексту учащимся была предложена еще и задача для устного решения. Задача заключала в себе следующие условия: «В докладной записке инспектора мануфактур в Орлеанском округе о состоянии промышленности в 1787—1790 гг. говорится: «С давних пор в Орлеанском округе производится большое количество трикотажных изделий... 400 станков дают ежедневно работу 2287 рабочим. Средний заработная почасная плата этих рабочих не превышает 15 су. Сведения от цеховых старшин и владельцев трикотажных мастерских города и окрестностей Орлеана указывают, что в период от 1720 до 1750 г. среднее число работающих станков, сведенное теперь к 400, доходило по меньшей мере до 1200. Эта отрасль промышленности сократилась на 2/3 вследствие ряда причин... К какому типу предприятий относится предприятие в Орлеанском округе? Почему? Определите, какие производственные отношения господствовали на этих предприятиях. Чем было вызвано сокращение трикотажной промышленности в Орлеанском округе?»

В результате продуктивной работы ученики приходят к выводу, что старые феодальные порядки мешали развитию производительных сил. Дальше в ходе

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 38, стр. 367.

² Текст представлял собой небольшие выдержки из книги А. Манфреда «Французская буржуазная революция конца XVIII века» (М., Учпедгиз, 1956), перепечатанные на машинке, в которых сообщались сведения о состоянии промышленности и торговли во Франции накануне революции.

беседы идет коллективная работа учащихся класса по уточнению понятия «производительные силы», выявлению его составных компонентов (орудия труда, предмет труда, люди с их приемами труда), выясняется, какие представители французского общества принадлежат к категории людей, которые входят составными компонентами в понятие «производительные силы», их отношение к собственности; выявляются представители общества, которые защищали старые феодальные порядки, ставшие тормозом дальнейшего развития производительных сил.

Постепенно учащиеся самостоятельно осознают необходимость выяснения структуры общественного строя во Франции накануне революции как одного из обязательных условий установления причин революции. При этом в отличие от традиционного порядка изучения в нашем экспериментальном обучении учащиеся не просто знакомятся с содержанием понятия «сословия», правами и обязанностями представителей сословий. Пользуясь понятием «производительные силы», соотнося его с образом жизни и поведением представителей каждого сословия в отдельности, учащиеся каждый раз как бы уточняют отношения людей в обществе, отношения их к собственности. В силу этого и вывод, сделанный учащимися при выявлении кризисного состояния в развитии сельского хозяйства, промышленности и торговли, о том, что старые феодальные порядки мешали развитию производительных сил, приобретает в понимании школьников конкретное звучание. Они наглядно видят, что «на известной ступени развития новые производительные силы вступают в противоречие со старыми общественными отношениями, и поэтому со старыми учреждениями, законами, идеями общества; что «в этом столкновении развитие новых производительных сил приводит к ломке старых производственных отношений»¹.

И уже в ходе этих самостоятельных размышлений и поисков учащихся приходит к выводу, что феодальные собственность и феодальные порядки стали тормозом в дальнейшем развитии производительных сил, что устранить этот тормоз может только буржуазная революция, что такая революция во Франции назрела. Следовательно, основная причина революции — это противоречие между производительными силами и производственными отношениями.

На протяжении всего урока учащиеся заполняют следующую таблицу:

ОСНОВНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ФРАНЦИИ К КОНЦУ XVIII в.

Области экономического развития страны	Основные противоречия дальнейшему развитию	Что мешало экономическому развитию Франции накануне буржуазной революции
1. Сельское хозяйство 2. Промышленность 3. Торговля		

Такова продуктивная сторона описанной выше примера конкретной деятельности школьника. Познавательная активность и самостоятельность как по-

казатели процесса этой деятельности проявляются здесь в различных уровнях: осмысливания, запоминания, творческого воспроизведения и подведения школьником нового факта под уже известное ему понятие; реконструирования, преобразования внутренней структуры изучаемого материала и известных ему способов деятельности в аспекте требований (условий) задачи; использования усвоенных понятий на эмпирическом уровне и способов решений как инструментов познания и объяснения новых явлений.

В качестве самостоятельной работы на дом учащимся были предложены следующие задания:

1. Определите связь и взаимобусловленность кризисного состояния сельского хозяйства, промышленности, торговли и политического кризиса во Франции накануне буржуазной революции. Свои доказательства подтвердите конкретными фактами.

2. Подумайте и выскажите свои суждения о том, что является предпосылкой буржуазной революции вообще и каковы были предпосылки буржуазной революции во Франции. Чем отличается понятие «предпосылки революции» от понятия «революционная ситуация» или «революционная обстановка»?

Заметим, что с этими понятиями учащиеся уже знакомы по темам «Нидерландская буржуазная революция» и «Английская буржуазная революция».

На втором уроке восьмиклассники впервые должны усвоить, как велика роль передовых идей в жизни общества, в подготовке революции; что борьба с идеологией является составной частью классовой борьбы и что она, как всегда, предшествует массовым революционным выступлениям народа, подготавливает народные массы к таким выступлениям. Такому усвоению способствует и сам материал учебника.

Урок ведется лекционным методом. Материал учебника доводится яркими выдержками из Хрестоматии, Детской энциклопедии. В качестве самостоятельной работы учащимся предлагается по ходу изложения учителя заполнить следующую таблицу (кроме последней графы, заполняемой в конце урока):

Фамилия просветителя	Отношение к существующему государственному строю и формам правления	Предлагаемые формы правления и пути перехода к ним	Отношение к собственности	Отношение к церкви и религии	Интересы какой части населения Франции выражал и защищал

После изложения материала учитель проводит беседу по таблице. В беседе выясняется принадлежность того или иного просветителя к определенным слоям населения, составляющим во Франции третье сословие; уточняются интересы каждой группы, их отношение к собственности, а следовательно, и их классовая принадлежность, понимание которой крайне необходимо для осознанного восприятия учащимися процесса развития буржуазной революции по восходящей линии. В процессе этой беседы уже закладываются основы для по-

¹ А. В. Ефимов. Новая история, учебник для VIII класса. М., «Просвещение», 1968, стр. 32.

степенного формирования у учащихся на последующих уроках понимания и способности буржуазии надолго сломить вокруг себя народные массы, понятие ограниченности буржуазной революции, в ходе которой постепенно обожжались новые антагонистические противоречия между представителями смежных сословий.

При мыслении каждого взятого в отдельности вопроса мысль ученика в процессе беседы наталкивалась на необходимость установления мотивов, которыми руководствовались тот или иной просветитель, на определение источников формирования у него антифеодалыных взглядов, антифеодалыной идеологии. Именно это позволяло учителю в конце урока поставить перед учащимися следующую задачу: «Почему во Франции появились идеи, направленные против феодального строя, на его ликвидацию только в середине XVIII в. и не раньше и не позже? В чем источник формирования этих идей, где та почва, на которой они выросли?»

Для домашней работы учащиеся получили следующие задания: 1) уточнить и, где это необходимо, конкретизировать свои записи в таблице, заполненной на уроке; 2) продумать и подготовить устно или письменно ответ на вопрос: «Каковы причины появления во Франции передовых идей в середине XVIII в. и какую роль они играли в развитии общества?»; 3) решить задачу: «Война за независимость в Северной Америке, по выражению Маркса, «привучала набитым колодом для европейской буржуазии». Свидетельствуют ли это утверждение Маркса о том, что война оказала влияние и на французскую буржуазию? Если да, то в чем оно выразилось? Докажите свой ответ. (Текст данной задачи, напечатанный на отдельных листах бумаги, вручался каждому ученику.)

На данном уроке самостоятельная деятельность ученика развивается в основном в рамках воспроизводящих процессов. Так, при заполнении таблицы (кроме последней графы) ученик, слушая рассказ учителя, узнает в каждом конкретном факте, сообщенном учителем, определенные положения, которые характеризуют взгляды того или иного просветителя, и по образцу разводит эти положения по соответствующим графам таблицы. В процессе беседы которая ведется на уроке на базе зафиксированных в таблице положений, учитель сознательно усложняет характер познавательной деятельности ученика. Самостоятельность школьника при работе с таблицей проявляется в реконструировании, преобразовании внутренней структуры зафиксированных положений и в использовании их функциональных свойств для объяснения другого частного факта — выяснения того, чьи интересы выражал и защищал каждый просветитель, о котором шла речь в рассказе учителя.

При выполнении данного вида самостоятельной работы познавательная деятельность ученика не выходит за рамки преобразующего воспроизведения. Однако необходимость ее в данном случае определяется тем, что она обуславливает преобладание деятельности ученика на уроке с его последующей познавательной деятельностью, которую ученику необходимо будет проводить при выполнении последующих заданий, планируемых для домашней самостоятельной работы. Характер же последних, как мы имели возможность убедиться, далеко выходит за рамки реконструкции. В самом деле, при выполнении домашнего задания ученика, зная характер идей передовой буржуазии и народных масс, их социальную сущность, должен сопоставить эти знания с

известными экономическим развитием страны, политическим устройством общества и общественным положением каждого сословия в нем. И только на основе такого сопоставления он в состоянии будет установить причины появления антифеодалыной идеологии во Франции именно в середине XVIII в. и не раньше и не позже; убедиться, что появление этих идей именно в этот период — закономерное и объективное отражение тех социальных изменений, которые назревали по французскому обществу к середине XVIII в. Таким образом, сопоставление различных знаний позволяет ученику обнаружить новые связи и зависимости этих знаний и путем дедуктивных выводов получить субъективно новую информацию, т. е. по следствиям — передовым идеям — установить причины их появления и распространения именно в данный, а не в какой-либо другой период.

Тот же путь познавательного поиска ученика наблюдается и при решении последней задачи, предложенной учащимся класса в качестве домашней самостоятельной работы. Эта задача, как и самостоятельная работа на выявление причин появления во Франции антифеодалыной идеологии, относится к паритетному типу самостоятельных работ. Определение же роли передовых идей в развитии общества совершается уже в рамках творческой деятельности ученика.

Третий урок был посвящен изучению темы «Начало революции. Крупная буржуазия у власти». Учебный материал, изложенный в учебнике, усваивается учащимися сравнительно легко. Отсюда главная задача урока — показать на фоне этих ярких фактов и событий процесс созревания революционной ситуации во Франции и перерастания ее в революцию, выделить тот главный вопрос революции, вокруг которого в самом ее начале объединились все силы революции воедино, и тут же отметить важнейший раскол в революционных силах уже на первом этапе революции.

Реализация этой задачи подчинен и методический ход урока. Яркий рассказ учителя перемежается с беседой, в которой выясняются следующие вопросы: 1) Что такое революционная ситуация? 2) Как она назревала во Франции? 3) В чем конкретно выражались отдельные стороны революционной ситуации во Франции? 4) Какие революционные предпосылки ей предшествовали? 5) Какое событие во Франции в этот период можно считать началом революции и почему?

Рассказ учителя и беседа, проводившаяся на уроке, сопровождались самостоятельным выполнением учащимися задания следующего характера (ученики получают отпечатанный текст задания): Всякой революции предшествует революционная ситуация. Основные признаки революционной ситуации с исчезающей полнотой накладываются в следующих основных ленинских положениях: «1. Невозможность для господствующих классов сохранить в неизменном виде свое господство. Для наступления революции обычно бывает недостаточно, чтобы „люди не хотели“, и требуется еще, чтобы „их не могли“ жить по-старому. 2. Обострение, выше обычного, нужды и бедствий угнетенных классов. 3. Значительное повышение... активности масс...». Опираясь на наличие основных признаков революционной ситуации, запишите на основе рас-

слова учителя факты, относящиеся к каждому признаку революционной ситуации во Франции, в следующей таблице:

№	Признаки революционной ситуации	Конкретные факты, относящиеся к данному признаку революционной ситуации
1		
2		
3		

В ходе беседы выясняются следующие вопросы: 1) «Какие левинские положения, характеризующие революционную ситуацию, подтвердились событиями 1789 г. во Франции?», 2) «Какой из признаков революционной ситуации является первостепенным для того, чтобы революционная ситуация переросла в революцию?»

После завершения этой работы учитель в своем рассказе на конкретном материале показывает приход к власти крупной буржуазии, подчеркивает роль революционных выступлений народных масс в свершении революции, раскрывает причины передачи власти в руки крупной буржуазии, останавливается на ее мероприятиях по отмене второстепенных, так называемых «унизительных» феодальных повинностей. Особое внимание уделяется выступлению крестьян осенью 1789 г., раскрывается их значение для дальнейшего развития революции в стране. Учитель кратко останавливается на политике короля и королевского двора и отношении к ним крупной буржуазии; на позиции крупной буржуазии и народа относительно войны, которые велись Францией в этот период, и на основе всего изложенного предлагает учащимся самостоятельно сделать вывод о дальнейшей расстановке революционных сил в революции.

Материалы «Декларации прав человека и гражданина» и Конституции 1791 г. учитель только упоминал в рассказе, но содержания их не раскрывал. Над текстами этих документов ученики работали самостоятельно сначала в классе, а затем дома. После внимательного чтения текстов (отпечатанных на машинке) учащимся предлагалось выполнить следующее задание:

«1) Определите, заполняя таблицу, в чем состояло прогрессивное значение «Декларации...» и в чем ее ограниченность.

Прогрессивность «Декларации»	Ограниченность «Декларации»

2) Выпишите и запишите в тетрадь, какие противоречия наблюдаются между принципами, провозглашенными в «Декларации...», и положениями, принятыми в Конституции 1791 г.; определите, каковы источники этих противоречий.

3) Решите задачу: «В учебнике на стр. 77 констатируется, что равенство, провозглашенное в «Декларации», было равенством лишь в словах, «так как «Декларация», утверждая буржуазную собственность, поддерживала новую

имущественное неравенство, провозглашала не свободу, а новую зависимость одних людей от других — зависимость рабочих и крестьян от капиталистов». Что же дало право великому пролетарскому писателю М. Горькому так высоко оценивать эту «Декларацию» в следующих словах: «Франция! Ты была колонизатором мира, с высоты которой разнеслись однажды три удара колющего, раздалась три крика, разбудившие вековой сон народов, — Свобода, Равенство, Братство?» Нет ли в этих словах М. Горького переосмысления «Декларации»? Выскажите свои соображения и определите историческое значение «Декларации».

На четвертом уроке по теме «Свержение монархии. Конвент» учащиеся начинают (при опросе) решать другие задачи на основе материалов «Декларации...» и Конституции 1791 г.:

1. «В первый период революции, когда у власти находилась крупная буржуазия, Учредительное собрание приняло два основных документа, которые определяли социальный характер и государственно-политическое устройство французского общества. Это «Декларация прав человека и гражданина» и Конституция 1791 г.

Чем же объяснить, что эти документы, принятые в один и тот же период революции, при господстве одной и той же прослойки буржуазии, по своему содержанию и социальной направленности резко противостоят друг другу?»

2. «Учредительное собрание, ведущее положение в котором занимала демократическая буржуазия (крупные купцы, банкиры), в конечном счете всегда брало короля под свою защиту. Так было и при второй попытке короля к бегству, когда Учредительное собрание объявляло, что «король не бежал, а был похищен». На требования демонстрации 17 июля 1791 г. на Марсовом поле наложить короля денежная буржуазия ответила залпом национальной гвардии в безоружных патриотов.

Объясните: 1) Чем объясняется такое поведение крупной буржуазии, как характеризовать ее политику в отношении короля? 2) Что означает расстрел народной демонстрации 17 июля 1791 г. в плане дальнейшего хода революции?

Докажите свои выводы».

Кроме решения этих задач проводится краткая беседа по уточнению понятий «революционная война», «справедливая война», «несправедливая война». От учащихся требуется в каждом отдельном случае подтверждать эти оценочные понятия конкретными фактами, примерами, текстом учебника или книг по внеклассному чтению по курсу истории.

Приступая к изложению нового материала, учитель дает учащимся следующее задание: «Установите причины восстания от 10 августа 1792 г. и историческую необходимость свержения конституционной монархии во Франции». В рассказе учителя кратко, но образно, с привлечением ряда фрагментов из книги А. Манфреда «Французская буржуазная революция конца XVIII века» (М., Учпедгиз, 1950) обрисовываются обстановка в стране перед восстанием, ход восстания и его результаты. Посредством использования отрывков из документов и художественной литературы раскрывается деятельность якобинского клуба, Робеспьера и Марата в сессиях Парижа по возбуждению недовольства и ненависти народных масс к королю и законодательному собранию. После этого учащимся предлагается самостоятельно определять значение деятельности якобинского клуба и дозвигов якобинцев в организации революционных сил

Франции и выявить ту силу, которая в состоянии была спасти революцию от преждевременной гибели.

Предметом специального обсуждения на уроке были вопросы борьбы якобинцев с жирондистами в Конвенте. Ученикам было предложено самостоятельно заполнить известную в методической литературе таблицу:

По каким вопросам шла борьба якобинцев с жирондистами в Конвенте	Позиция жирондистов	Позиция якобинцев

На дом учащимся было предложено обдумать при подготовке параграфа к следующему уроку такие вопросы:

1. Какой вопрос вызвал наиболее острую борьбу якобинцев с жирондистами в Конвенте и почему?

2. Кто такие якобинцы и почему их позиция в Конвенте поддерживалась революционным народом Франции?

На витем уроке ученикам предлагалось решить такую задачу:

«Весной 1793 г. в парижских секциях, принадлежавших якобинскому клубу, выступили сторонники крайних мер, которых буржуазия прозвала «бешеными». Эти выступления были направлены против скупщиков и богачей. Часть якобинцев во главе с Шометтом и Эбером требовала разделить все имущество контрреволюционеров между бедняками, реквизировать хлеб у богатеев в деревне и направить его в город, усилить террор против спекулянтов и контрреволюционеров.

Вуальсь высказывалась (1793 г.) даже за ликвидацию в стране общественно-ного строя, основанного на частной собственности и социальном неравенстве.

Определите, о названии каких новых противоречий в ходе революции в Франции свидетельствуют эти требования».

Задача по своему содержанию служит как бы переходом к изучению темы «Наимыслимый подъем революции, Якобинская диктатура». Решая ее, учащиеся подробно знакомятся с внутренней и внешней обстановкой Франции летом 1793 г., приходят к выводу, что эта обстановка являлась наиболее тяжелой, критической в восходящем развитии революции. К этому выводу подводит мысль учащихся и вступительное слово учителя, в котором приводятся слова Маркса о том, что именно в это время для спасения революции необходимы были «удары страшного молота», чтобы стереть «все феодальные руины с лица Франции». После этого ученикам предлагается самостоятельно определить, какие задачи стояли перед французской революцией летом 1793 г., от успешного решения которых зависела судьба революции, какая партия в Конвенте была в состоянии успешно решить эти задачи.

Анализируя внутреннюю и внешнюю обстановку, привлекая в ходе этого анализа знания, усвоенные на предыдущих уроках, и применяя их к объяснению новых ситуаций, в которых оказалась революция летом 1793 г., учащиеся самостоятельно определяют, что задачами, стоявшими тогда перед революцией, были: 1) отражение нападения на революционную Францию внешних врагов

2) необходимость разгрома внутренней контрреволюции; 3) доведение до конца ликвидации феодальных отношений на селе; 4) необходимость принятия срочных мер для борьбы с голодом.

В своей дальнейшей познавательной-познавательной деятельности на уроке ученики выясняют позиции партий в Конвенте и сопоставляют их с задачами, которые стояли перед революцией. На основе такого сопоставления они самостоятельно приходят к выводу о том, что такой партией, которая могла бы решить эти задачи, была партия якобинцев. Свой вывод они обосновывают тем, что уже в жирондистском Конвенте якобинцы вели неустанную борьбу с жирондистами, требуя от правящей партии в Конвенте, т. е. от жирондистов, полной ликвидации феодальных отношений в стране, введения максимума на продукты питания, члену жирондистов, конечно, противились. Кроме того, якобинцы постоянно уличали жирондистов в тайных связях с внутренней контрреволюцией и в прямой взятке высших офицеров жирондистов на фронте, которая неминуемо приводила к поражению французской революционной армии в войне с феодальной Европой и буржуазной Англией.

Наконец, и это самое главное, ученики отмечают, что партия якобинцев в этот период была единственной партией в Конвенте, которая пользовалась всеобщей поддержкой революционных масс Франции.

Таким образом, используя опыт в отборе необходимых фактов, логически рассуждая и проявляя значительную степень творчества, учащиеся самостоятельно приходят к выводу о необходимости и неизбежности прихода к власти якобинцев.

Затем учитель, опираясь на вывод учащихся, рассказывает о событиях 11 мая — 1 июня 1793 г., в результате которых якобинцы пришли к власти. В ходе рассказа учитель постоянно подчеркивает значение выступлений народных масс на местах и в Париже для прихода якобинцев к власти, отмечает, что с этими событиями связан важнейший этап в развитии буржуазной революции во Франции; он показывает на конкретных фактах внутреннюю и внешнюю обстановку Франции, усиливало якобинцами от жирондистов.

Для самостоятельной работы на этом этапе урока учащиеся получают следующую задачу:

«Когда якобинцы пришли к власти, на западе Франции, в Вандее, вспыхнуло крупнейшее контрреволюционное восстание. В эти дни Робеспьер сказал: «Если революция погибнет, она погибнет из-за Вандеи. Чтобы Франция могла жить, надо убить Вандею». Того же мнения придерживался и Марат. В своем выступлении в Конвенте (июнь 1793 г.) он говорил: «Когда будет подавлен мятеж внутри, война на рубежах станет только забавой».

Почему Робеспьер и Марат видели главную опасность революции во внутренней контрреволюции?

Выскажите свои предположения по этому вопросу и дайте им обоснование.

Решение задачи подводит учащихся к самостоятельному пониманию необходимости установления в стране твердой власти, которая (объясняет учитель) была установлена в форме якобинской диктатуры. На конкретных примерах учитель раскрывает содержание понятия «диктатура» и тут же сталкивает учащихся с новым противоречием в их знаниях, сообщая, что якобинцы, придя к власти, приняли демократическую конституцию, предоставляющую

гражданин Франции всеобщее избирательное право. Однако эту конституцию якобинцы не стали проводить в жизнь. Невольно, говорит учитель, возникает вопрос: как же объяснить, что якобинцы, как наиболее революционная партия буржуазии, с одной стороны, принимают демократическую конституцию с провозглашением всеобщего избирательного права, а с другой — нарушают ее, устанавливая твердую диктатуру?

Поставленная проблема вновь возвращает учащихся к необходимости анализа политического положения страны. В результате они приходят к выводу: «Развивать демократию в столь сложной для революции политической обстановке — значит погубить революцию. Значит, конституция не была проведена в жизнь по объективным причинам, а не по злому умыслу якобинцев».

Вопрос о структуре революционной власти при якобинцах рассматривается в процессе самостоятельного чтения учащимися текста учебника и анализа в ходе беседы схемы «Организация власти при якобинской диктатуре» (учебник, стр. 92). Внимание акцентируется на выполнении роли комиссаров Конвента через раскрытие функций Комитета общественного спасения и Комитета общей безопасности: выявляются связи органов революционной диктатуры с народом.

Последний вопрос этой темы — «Важнейшие мероприятия якобинцы учащиеся изучают самостоятельно по учебнику (§ 15) и документу к нему» (Из декрета 17 июля 1793 г. о полном и безвозмездном уничтожении феодальных прав), получив задания выписать все основные положения этих мероприятий в свои тетради. Этот вид самостоятельной работы нацелен на подготовку учащихся к домашней работе, завершающей составление таблицы «Развитие французской буржуазной революции по восходящей линии», которая заполняется по ходу изучения темы в высшей степени вопроса: «Почему якобинская диктатура заменяет собой высший подъем революции?»

Шестой урок («Ослабление и крушение якобинской диктатуры и определение исторического значения французской буржуазной революции») начался с беседы по выписанной степени понимания учащимися самой природы революции и выработке у них умения доказательно аргументировать основные положения, характеризующие те или иные аспекты развития революции. В беседе разбирались следующие вопросы:

1. Какие задачи стояли перед революцией летом 1793 г. и почему именно эти задачи являлись главными?

2. Какие вопросы вызвали наиболее острую борьбу в жирондистском Конвенте между якобинцами и жирондистами и как они были решены с приходом к власти якобинцев?

3. Чем объяснить, что именно якобинцам удалось не только устранить угрозу нашествия интервентов во Францию, но и пережить военные действия на территории врага?

4. Каково историческое значение революционных мероприятий якобинской диктатуры и почему эти мероприятия могли провести в жизнь только якобинцы?

¹ К этому же уроку учащиеся должны были подготовить и сдать учителю небольшие рефераты-сообщения на темы «Жан-Поль Марат — друг народа», «Непокорный Робеспьер и его роль в дни якобинской диктатуры», «Дже

Вопросы, выписанные на обсуждение, вновь и вновь возвращают ученика к главному и тому же фактическому материалу. Однако, возвращаясь к нему (что крайне важно для прочного усвоения спорных знаний), ученик каждый раз решает новую задачу, по-новому подходит к уже известным ему положениям, раскрывает их новые аспекты, благодаря чему обогащает умения аргументированно доказывать свои суждения.

В качестве вывода по ответам учащихся учитель приводит слова В. И. Ленина о том, что историческое величие настоящих якобинцев, якобинство 1793 года, состояло в том, что они были «якобинцы с народом», с революционным большинством народа, с революционными передовыми классами своего времени¹; обращает внимание учащихся на то, что В. И. Ленин говорит не просто о якобинцах, а употребляет слова «настоящие якобинцы, якобинцы 1793 года». Почему В. И. Ленин не говорит о якобинцах вообще, о якобинцах всего периода якобинской диктатуры, а выделяет якобинцев 1793 г.? Учащиеся выдвигают предположение о том, что якобинцы, видимо, не всегда были «якобинцами с народом», но доказать это положение не могут. И тогда учитель вновь возвращает мысль учащихся к выявлению самого характера французской революции: «Далее вспомним, против каких общественно-экономических, социальных порядков во Франции было направлено острое революционное движение всех трех этапов ее восходящего развития?»

Пользуясь своими таблицами «Развитие французской буржуазной революции по восходящей линии», ученики констатируют, аргументируя ответы конкретными фактами, что революция была направлена против феодальной собственности на землю, против феодального строя вообще. Далее учитель спрашивает: «А что утверждала революция на каждом своем этапе восхождения? Какие стороны у французской революции четко прослеживаются в ходе ее развития?»

Рассуждения учащихся по этим вопросам позволяют им прийти к самостоятельному выводу, что «у французской революции было две стороны: одна — уничтожение феодальных порядков, тормозивших развитие сельского хозяйства и промышленности; другая — утверждение основ буржуазного строя, буржуазной собственности, предпринимательства». После этого ученикам предлагается выписать по усмотрению уже таблицы мероприятия якобинского Конвента, способствовавшие реализации первой стороны французской революции, определить отношение к ним революционных масс, большинства трудящихся Франции. Так постепенно, анализируя каждое мероприятие якобинского Конвента, ученики делают вывод, что единство якобинцев с народом в период уничтожения феодальных порядков в стране достигло наивысшей прочности.

Таким путем учащиеся были подведены к изучению новой темы, к восприятию новой проблемы, которая в постановке учителя выглядит так: «Итак, мы наглядно убедились, что в период уничтожения феодальных порядков в стране единство якобинцев с народом достигло наивысшей прочности. Чем же

топ — патриот своей родины»; «Шометт и его деятельность в парижских сессиях» и др. Отдельные из этих рефератов зачитывались в классе и в кружке.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 32, стр. 216.

объяснить, что при всех успехах, при всем том, что они были «якобинцами с надломом» (В. И. Ленин), 27 июля 1794 г. якобинская диктатура потерпела крушение?

Случаен или неизбежен был крах якобинской диктатуры?

Подумайте и выскажите свои соображения, с чего следует начинать решение этой задачи, каков план поиска ответа?

Одно из главных предположений учащихся сводилось к тому, чтобы выявить степень единства, связи якобинцев с революционными массами в деятельности якобинского Конвента по практической реализации второй стороны революции — утверждению капиталистического строя и капиталистических порядков (буржуазной частной собственности, предпринимательства). Отмечая правильность предположения учащихся, учитель акцентирует их внимание и на необходимости выяснения вопроса о том, были ли сами якобинцы одним из своих помыслов и действий после произошедшего перелома на внешних фронтах и подавления контрреволюционных митингов внутри страны. «Я вам расскажу о действиях якобинцев, близковавшихся вокруг Робеспьера, а вы должны, — продолжает учитель, — на основе моего рассказа ответить на все поставленные в задаче вопросы».

Далше следует краткий рассказ учителя о деятельности якобинской диктатуры с приведением на доске следующей схемы:



В ходе рассказа с подробным описанием действий якобинской диктатуры на втором этапе своего правления, направленных на утверждение основ буржуазного строя, обнаруживаются противоречия внутри якобинского блока; наглядно изображается на схеме (путем зачеркивания), как якобинцы во главе с Робеспьером постепенно отсекают те силы революции, на которые опирались при приходе к власти и проведении важнейших мероприятий, направленных на ликвидацию феодальных порядков в стране. Описав все мероприятия и действия Робеспьера и его сторонников в Конвенте, учитель задает повторный вопрос: «Далее сравним мероприятия якобинского Конвента, проведенные им в начальном периоде якобинской диктатуры, с мероприятиями в последующий период».

В результате такого сравнения учащиеся приходят к выводу о резком обострении в лагере революции внутренних противоречий и о начавшихся в связи с этим раздорах в самой среде якобинцев. И здесь учитель опять стимулирует учащихся дать самостоятельный вывод, определить: «Можно ли считать случайным явлением в деятельности якобинской партии или закономерным?»

К чему вело Робеспьера и якобинскую диктатуру такое положение в среде якобинцев? Учащиеся сознательно делают вывод, что это приводило Робеспьера к якобинской диктатуре к изоляции от народа, еще раз подтверждающей ту закономерность, что буржуазия в силу своих классовых интересов не в состоянии надолго повести за собой народ, что общим во всех буржуазных революциях было, и это подтверждается и французской революцией, то, что буржуазия для установления своей власти опирается на народ, но потом начинает выстулывать против него.

Добившись столь обоснованного вывода о неизбежности падения якобинской диктатуры, учитель зачитывает материал о контрреволюционном перевороте 9 термидора (по книге А. Малефреда «Французская буржуазная революция конца XVIII века»).

Урок заканчивается беседой по следующим вопросам:

1. Каковы основные причины ослабления и падения якобинской диктатуры?
2. В чем выражается историческое значение якобинской диктатуры?
3. Что означает переворот от 9 термидора в плане развития французской буржуазной революции?
- В беседе выясняется: «Почему не удалось поднять народные массы Парижа на защиту якобинской диктатуры?», «Почему крестьянство не выступило на защиту якобинцев?», «Почему Робеспьер не возглавлял народ против заговорщиков?» и др.

В заключение урока учитель подводит итоги, кратко характеризует значение французской буржуазной революции, ее буржуазную ограниченность, указывает ее коренную противоположность Великой Октябрьской социалистической революции.

Дома учащимся было предложено подготовиться к повторительно-обобщающему уроку. Вопросы для подготовки:

1. Показать на конкретных фактах, что противоречия между производственными силами и производственными отношениями являются основой любой революции.
2. Показать, как разрешались эти противоречия в результате революции.
3. Выяснить, в чем проявилась классовая ограниченность французской революции.
4. Объяснить, почему на каждом этапе революции происходил раскол между буржуазией и народными массами.
5. Доказать, что период якобинской диктатуры был периодом наивысшего ее подъема.
6. Выявить, в чем причина падения якобинской диктатуры.
7. Охарактеризовать историческое значение французской буржуазной революции и показать ее принципиальное отличие от Великой Октябрьской социалистической революции.

Таким в кратком изложении содержание и ход экспериментальных уроков с применением различных типов воспроизводящей и творческой самостоятельной работы учащихся и их сочетаний на отдельных этапах урока. В обобщенном виде эти сочетания по каждому уроку в отдельности представлены в табл. 3.

Таблица 3
СОЧЕТАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ
«ВЕЛИКАЯ ФРАНЦУЗСКАЯ БУРЖУАЗНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ XVIII В.»

(последовательность типов самостоятельных работ, применяемых по ходу урока, указывается арабскими цифрами, выделенными курсивным шрифтом)

Тема урока	Самостоятельные работы по образцу	Реконструктивные самостоятельные работы	Вариативные самостоятельные работы	Творческие самостоятельные работы	
Урок I	«Искреннее революция во Франции. Причины революции» (см. стр. 110–113)	2. На основе рассказа учителя, самостоятельного чтения текста учебника и анализа иллюстраций к нему выделить признаки кризиса в сельском хозяйстве, промышленности и торговле Франции во II половине XVIII в.; решить задачу по материалам двудневной записки инспектора мануфактур в Орлеанском округе на выявление противоречий в развитии промышленности.	3. Фронтальная самостоятельная работа учащихся в ходе беседы по уточнению понятия «производительные силы» (выявление его составных компонентов) и определению сущности сословного строя во Франции	4. Выявление взаимосвязи и взаимообусловленности экономического кризиса с политическим кризисом во Франции накануне буржуазной революции	1. Гипотетическое построение плана поиска причин революции 3. Выявить и сформулировать основные признаки французской революции, ее движущие силы
Урок II	«Идеи передовой буржуазии и народных масс» (см. стр. 113–115)	1. Заполнение таблицы по ходу объяснения учителя нового материала	2. Фронтальная самостоятельная работа в ходе беседы по материалу вспомогательной таблицы с целью выявления классовых принадлежностей того или иного просветителя. Заполнение выделенной графы таблицы	3. Раскрытие причин появления антифеодальной идеологии во Франции, их временное соотношение	4. Установление, определение роли передовых идей в развитии общества
Урок III	«Начало революции. Крушение буржуазии у власти» (см. стр. 115–117)	1. Выявление на основе рассказа учителя и самостоятельного чтения текста учебника фактов и событий, подтверждающих наличие во французской действительности определенных признаков революционной ситуации. 4. Работа над текстом «Декларация» с целью определения прогрессивности и ограниченности ее	2. Определить, каковы изначальные положения, характеризующие революционную ситуацию, возникшую в 1789 г. 3. Составление принципов «Декларации» с положениями Конституции 1791 г. и выявление между ними основных противоречий	5. Определить, какой же принцип революционной ситуации является первоосновой для того, чтобы революционная ситуация переросла в революцию. 6. Определение источников основных противоречий между положениями Конституции 1791 г. и принципами декларации (работа выполняется дома)	5. Формирование умений на основе исторического документа «Декларация прав человека и гражданина» (работа выполняется дома)
Урок IV	«Свержение монархии. Конвент» (см. стр. 117–118)	4. Заполнение таблицы «Борьба якобинцев с жирондистами и жирондистами Конвента»	2. На основе записей в таблице учащиеся определяют: а) Какой вопрос вызвал наиболее острую борьбу в Конвенте и почему?; б) Кто являлся якобинцами и каковы их связи с народом?	2. Решение задачи на выявление позиции крупной буржуазии в революции 3. Решение логического задания по установлению причин раскола: от 10 августа 1792 г. и определение исторической необходимости свержения конституционной монархии во Франции	1. Решение задачи на выявление постепенной дифференциации в революцию интересов у различных слоев населения Франции, составляющих третье сословие
Урок V	«Национальный подвиг революция. Якобинская диктатура» (см. стр. 118–120)	4. Работа по тексту учебника и слогану «Организация власти при якобинской диктатуре» 5. Выписывание в классные тетради важнейших мероприятий якобинцев (на основе текста параграфа учебника и документа к нему)	3. Решение задачи на объяснение главной опасности для революции	2. Решение логического задания на определение основных задач, стоявших перед революцией летом 1793 г., и выявление той партии Конвента, которая в составе была решать эти задачи	1. Решение задачи на определение и прояснение новых противоречий в ходе революции во Франции

Тема урока	Самостоятельные работы по образцу	Реконструктивные самостоятельные работы	Вариативные самостоятельные работы	Теоретические самостоятельные работы
<p>Урок VI</p> <p>«Ослабление и крушение якобинской диктатуры. Значение французской буржуазной революции» (см. стр. 120—123)</p>		<p>4. Самостоятельное сравнение мероприятий якобинского Конвента, принятых им в начальном периоде деятельности якобинской диктатуры, с мероприятиями, действиями Конвента в последующем периоде; выявление внутренних противоречий и раздоров в среде якобинцев</p>	<p>2. Решение логического задания относительно падения якобинской диктатуры («случае или неизбежен был крах якобинской диктатуры»)</p>	<p>1. Определение исторического значения мероприятий, проведенных якобинской диктатурой. Заслушиваются сообщения-рефераты.</p> <p>3. Гипотетическое построение плана поиска решения логического задания.</p> <p>5. Выявление исторического значения французской буржуазной революции XVIII в.</p>
<p>Урок VII</p> <p>Повторительно-обобщающий (см. стр. 123) *</p>	Беседа по вопросу № 1	Беседа по вопросу № 2	Беседа по вопросам № 3, 4, 5, 6	Беседа по вопросу № 7

* В ходе беседы ученикам разрешается пользоваться учебником и своими записями в тетрадях.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ВОСПРОИЗВОДЯЩИХ И ТВОРЧЕСКИХ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

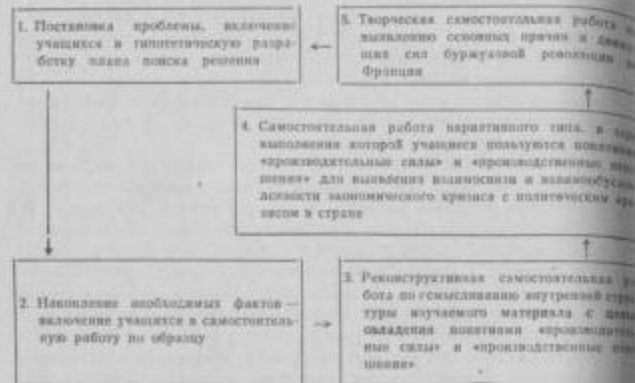
Сочетание различных типов и видов самостоятельных работ, описанных кратко в поурочных разработках и представленных в обобщенном виде в табл. 3, определяется тремя факторами: а) конкретным содержанием учебного материала изучаемой темы урока; б) общедидактической задачей урока и методическим аспектом каждого в отдельности взятого его звена; в) познавательной задачей и характером учебной деятельности ученика на каждом этапе его движения от незнания к знанию.

Проследим действие указанных факторов при установлении сочетаний видов самостоятельных работ на первом уроке по изучению темы «Назревание революции во Франции, причины революции».

Содержание учебного материала этой темы характеризуется, как уже отмечалось выше, тем, что в нем содержится ряд обобщенных понятий, сознательное овладение которыми возможно только при условии вовлечения учащихся в поисковую познавательную деятельность. Эта поисковая деятельность, вызванная постановкой перед учащимися проблемы, начинается с разбора, осмысления учеником в учебном материале основных идей, понятий, конкретных фактов, характеризующих состояние экономического развития страны. По образцу ранее предпринимаемых действий ученик отбирает из текста учебника факты, свидетельствующие об упадке сельского хозяйства, промышленности, торговли, что позволяет ему вплотную подойти к пониманию наблюдаемого несоответствия производственных отношений характеру развивающихся производительных сил. Но на этой ступени самостоятельной работы ученик еще не употребляет термины «производительные силы», «производственные отношения», как обобщенные понятия они еще не осмыслены им. Эта задача урока реализуется в следующем его звене, в процессе фронтальной беседы, где впервые для восьмиклассников учитель вводит в обиход ученического познания понятия «производительные силы» и «производственные отношения», вместе с учащимися раскрывает их сущность, а через них и сущность сословного строя во Франции. В качестве познавательной задачи на этом этапе движения ученика от незнания к знанию выступает самостоятельное соотнесение им сословий и классов во французском обществе XVIII в. по их отношению к собственности на средства производства: землю, ее недра, леса, орудия труда и пр. И только после овладения понятиями «производительные силы» и «производственные отношения» ученик овладевает в познавательную деятельность, в ходе которой добывает новую информацию — устанавливает взаимосвязь и взаимообусловленность экономического кризиса с политическим кризисом во Франции накануне буржуазной революции. В деятельности ученика эти понятия употребляются в новой функции, благодаря чему он получает субъективно новую информацию, необходимую ему в дальнейшем процессе познавательной деятельности по выявлению причин и движущих сил французской буржуазной революции.

Таким образом, общедидактическая задача урока — осознание учащимися неизбежности буржуазной революции во Франции как объективное проявление одной из закономерностей развития общества — достигается в самом уроке

через ряд частнометодических задач. В ходе реализации этих частнометодических задач выполняется одно из главных требований современного обучения — накопление учащимися опыта творческой деятельности. Сам же процесс движения ученика от незнания к знанию на данном уроке, осуществляющийся в ходе выполнения школьником различных видов самостоятельных работ и рамках предложенной типологии, можно изобразить схематически.



На схеме видно движение ученика от незнания к знанию на данном уроке, если его рассматривать как законченный цикл познания. Это движение начинается и завершается выполнением творческих самостоятельных работ, причём познавательный поиск, начавшись с мобилизации, актуализации и генерализации имеющихся знаний, развертывается в самостоятельную деятельность ученика при выполнении ряда заданий постепенно усложняющейся трудности — от работы по образцу до творчества.

Однако рассмотренный цикл самостоятельных работ в таком сочетании нельзя считать типичным для деятельности ученика на каждом уроке. Например, при изучении темы «Начало революции». Крупная буржуазия у власти учащиеся выявляют в классе и дома семь видов самостоятельных работ. При этом их сочетание при изучении конкретного материала темы на различных этапах урока и выполнения домашнего задания выглядит на первый взгляд как два самостоятельных законченных цикла: первый цикл работ объединяется диалектической задачей по организации поиска учащимися новой деятельности по выявлению признаков революционной ситуации во Франции и осмыслению процесса перерастания ее в революцию; второй цикл — работы, объединяющиеся диалектической задачей по осмысливанию учащимися сущности основных мероприятий крупной буржуазии, направленных на изменение общественного строя во Франции в первый период революции. По характеру познавательной деятельности оба цикла внутренне едины, дополняют друг друга. Каждый вид самостоятельной работы представляет собой в общей цепи познавательного процесса соответствующие ступеньки нарастающих трудностей

познания. Преодоление этих трудностей и движет познание ученика, стимулируя формирование его способностей к творческой деятельности.

В общей структуре урока сочетание этих видов самостоятельных работ рассмотрено в нашем экспериментальном обучении в следующем виде. Еще до объявления на уроке новой темы с учащимися ведется кратковременная беседа по уточнению понятия «революционная ситуация». После этого школьникам выдаются листки с ленинским определением революционной ситуации и предлагается внимательно их прочитать и разобрать каждый признак этого понятия. Наконец, объявляется тема урока и определяется задача самостоятельной работы: «Выделить на основе рассказа учителя и последующего чтения текста учебника основные факты, события, подтверждающие наличие во французской революции революционной ситуации». Выполняя эту работу, учащиеся самостоятельно выделяют три группы исторических фактов и событий, свидетельствующих о наличии революционной ситуации во Франции:

- 1) обострение экономического и политического кризиса,
- 2) созыв Генеральных штатов 5/V 1789 г. и провозглашение Учредительного собрания 9/VII 1789 г.,
- 3) начало революции 12/VI 1789 г.

В ходе выполнения самостоятельной работы учащиеся накапливают достаточное количество эмпирических данных, и это позволяет включить школьником и следующие более сложные виды работы, которые органически вытекают из предыдущего. В первом случае задачи самостоятельной работы заключались в том, чтобы включить учащихся в познавательный процесс, в ходе которого они, преобразуя внутреннюю структуру, логику выделенных фактов и событий накануне революции, могли бы указать (заполняя таблицу в раздаточных листках с ленинским определением революционной ситуации, какие ленинские положения, характеризующие революционную ситуацию, подтверждались событиями 1789 г. Во втором задании учащимся предлагалось «определить, какой из признаков революционной ситуации является первостепенным для ее перерастания в революцию».

Познавательная деятельность ученика при выполнении последнего задания заключается от деятельности при выполнении предыдущего тем, что перебор разных усвоенных фактов и понятий приводит школьника к использованию отдельных из них в новой функции. Благодаря этому ученику удастся определить роль народных масс, их вооруженной борьбы в свержении феодального строя во Франции как главной движущей силы революции.

На этом как бы завершается первый цикл самостоятельных работ учащихся. Дальше следует непродолжительный рассказ учителя, в ходе которого выясняются причины прихода к власти крупной буржуазии, первые ее декреты, необходимость этих декретов основной массой революции — крестьян, рост революционного движения в деревне. Рассказ учителя завершается характеристикой намечающихся расхождений во взглядах между крупной буржуазией и остальными слоями третьего сословия на задачи революции.

Самостоятельные работы второго цикла, логически вытекающие из работ первого цикла, углубляют знания учащихся о движущих силах революции, характеризуют начальный период революции, плоды ее на данном этапе развития. Познавательные задачи, заключающиеся в условиях каждого вида самостоятельных работ второго цикла, хотя и возвращают периодически ученика к

первоначальным уровням познавательной деятельности (действиями по обучению и т. д.), отличаются тем, что его познавательные действия и умственные операции совершаются уже над раскрытием сущности более обобщенных явлений — законодательных актов уже победившей революции. В движении от незнания к знаниям ученики, опираясь на познавательный опыт, накопленный при решении задач первого цикла самостоятельных работ, «проникают» в сложный механизм смены одной общественной формации другой, рожденной революцией.

Благодаря единству познавательного процесса в ходе различных видов самостоятельной работы учащегося создаются благоприятные условия для накопления учеником опыта творческой познавательной деятельности, для более прочного, углубленного и осознанного усвоения им программных знаний. Для доказательства этого утверждения приведем в обобщенном цифровом виде ответы учащихся по самостоятельным работам первого цикла (см. табл. 4 и 5 на стр. 131, 132). Аналогичная картина наблюдается и в ответах учащихся по второму циклу самостоятельных работ, выполненных частично в классе, частично дома.

Можно, конечно, привести ряд ученических работ, в которых достаточно обстоятельно, со знанием дела перечисляются прогрессивные стороны «Декларации» и отмечается ее буржуазная ограниченность. Примечательно еще и тот факт, что 94,6% выполнявших работу прямо или косвенно указывают на значение американской Декларации и на «Декларацию прав человека и гражданина», а также на отражение в последней идей передовой буржуазии и народных масс. Последнее положение особенно четко прослеживается в работах второго вида, где от учащихся требовалось сопоставить основные положения Конституции 1791 г. с принципами «Декларации». Подавляющее большинство учащихся (98,8%), выполнявших второй вид самостоятельной работы, отмечали явное отсутствие единства между этими двумя документами.

Например, ученик В. так характеризует «Декларацию» и Конституцию 1791 г., принятые в самом начале французской революции: «Оба документа, ознаменовавшие начало реорганизации общества во Франции, по своей направленности противоречат друг другу. В «Декларации» провозглашалось, что никакое лицо не может осуществлять власти, не происходящей прямо от нации. По Конституции 1791 г., во Франции сохранялась монархия, ограниченная законодательным собранием. Однако эта ограниченность была только на словах, так как, по Конституции, декреты законодательного собрания представляются королю, который может отказать утвердить их. Конституция утверждала господство крупной буржуазии и бесправие народа. По Конституции, буржуазия получила избирательные права, но для большинства людей они были недоступны».

Между «Декларацией» и Конституцией 1791 г. существуют большие противоречия. Если в основе «Декларации» лежат принципы о равенстве сословий, о свободе людей, о сопротивлении людей угнетению, то, по Конституции, бедные люди оставались низшим бесправным сословием, которые не могут принять участие в управлении государством. Конституция и «Декларация» расходились в главном вопросе о равенстве людей».

Определяя источники противоречий между основными положениями указанных выше документов, подавляющее большинство учащихся (97,6%)

Таблица 4

ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ЗАДАНИЮ: «УКАЖИТЕ, КАКИЕ ЛЕНИНСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ РЕВОЛЮЦИОННУЮ СИТУАЦИЮ, ПОДТВЕРДИЛИСЬ СОБЫТИЯМИ 1789 г. ВО ФРАНЦИИ»

Классы (экспериментальные)	Число учащихся, выполнивших работу	«Невозможность для господствующих классов сохранить в неизменном виде свое господство... Для наступления революции обычно бывает недостаточно, чтобы «милы не хожили», а требуется, чтобы «милы не могли» жить по-старому»			«Обострение нужды и бедствий угнетенных классов»			«Значительное повышение активности народных масс...»		
		доказательный ответ	недоказательный ответ	неправильный ответ	доказательный ответ	недоказательный ответ	неправильный ответ	доказательный ответ	недоказательный ответ	неправильный ответ
VIII А	30 ⁴⁶	21	9	0	22	8	0	25	5	0
VIII Б	27	20	7	0	23	4	0	23	4	0
Всего	57	41	16	0	45	12	0	48	9	0
Всего, %	100	71,93	28,07	0	78,94	21,06	0	84,23	15,77	0

Таблица 3

ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ЗАДАНИЮ: «ОПРЕДЕЛИТЕ, КАКОЙ ИЗ ПРИЗНАКОВ РЕВОЛЮЦИОННОЙ СИТУАЦИИ ЯВЛЯЕТСЯ ПЕРВОСТЕПЕННЫМ ДЛЯ ЕЕ ПЕРЕРАСТАНИЯ В РЕВОЛЮЦИЮ»

Классы (экспериментальные)	Число учащихся, выполнивших работу	Число учащихся, сравнявших с работой	Из них приведенных в доказательство «значительного повышения... активности народных масс...» как первостепенного признака революционной ситуации следующие события:							Число учащихся, не сравнивавших с работой
			рост крестьянских выставок в 1787—1789 гг.	активизация народных масс и защиту Учредительного собрания	начало столкно- вения народа с королевскими солдатами	завязь восстания и оружейных делов	подготовка коллаборного оружия	создание постоянного комитета выборщиков	континг Бесташа	
VIII A	30	28	28	28	20	26	18	22	30	2
VIII B	27	26	26	25	22	25	22	25	27	1
Всего	57	54	54	53	42	51	40	47	57	3
Всего, %	100	94,73	94,73	93,0	73,68	89,47	70,17	82,45	100	5,27

Таблица 6
РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ
НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ
«ДЕКЛАРАЦИИ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА»
В ДВУХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Доказатель- ства	VIII А			VIII Б		
	число учащихся, выполнивших работу	приняли доказательства	не приняли доказательства	число учащихся, выполнивших работу	приняли доказательства	не приняли доказательства
Первое	31	29	2	28	27	1
Второе	31	27	4	28	26	1
Третье	31	29	2	28	27	1

известие главного источника отмечали, что «крупная буржуазия, придя к власти после взятия народом Бастилии, на первых порах была вынуждена считаться с требованиями народа, с теми передовыми идеями буржуазии (средних слоев) и народных масс, которые воодушевляли все население 3-го сословия на борьбу с феодализмом и королем. И чтобы создать видимость закончившейся революции, достижения всех целей революции, крупная буржуазия приняла «Декларацию». Однако, приступая к созданию новой форм правления государственной власти, крупная буржуазия боялась самого народа и стала искать союза с королем против народа. Поэтому источником противоречий между принципами «Декларации» и положениями Конституции 1791 г. являются противоречия между интересами крупной буржуазии и остальной массой населения 3-го сословия. Эти противоречия свидетельствуют о том, что крупная буржуазия в силу своих классовых интересов не может считать вокруг себя народные массы».

Результаты решения задачи на определение исторического значения «Декларации прав человека и гражданина» (текст задачи см. на стр. 117) даны в табл. 6.

По ходу решения необходимо было привести следующие доказательства:

1. «Декларация» провозгласила ликвидацию в стране феодальных традиций, она декларировала свободу и равенство людей в правах независимо от сословного происхождения.
2. «Декларация» провозгласила принцип народовластия вопреки господствовавшим в то время утверждениям, что монарх является «божьим помазанником».
3. «Декларация» разбудила всех передовых людей Европы на борьбу за свободу, равенство и братство.

Полученные результаты доказывают лишней раз необходимость сочетания возможных выше различных видов самостоятельных работ воспроизводящего и творческого характера. На протяжении всего урока познавательная деятельность ученика, как мы имели возможность убедиться, разноречивается по вос-

ходящей линии сложности. Ученик каждый раз сталкивается с новой задачей, с новой познавательной трудностью, преодоление которой ведет школьника к овладению учебным материалом от знаний меньшей общности к знаниям большей общности, от сущности первой значимости к сущности второй значимости и т. д. А это уже и есть тот своеобразный путь научного исследования школьника, который рождает процесс обучения с процессом научного познания.

Таким образом, в качестве общих принципов выбора различных типов и видов самостоятельной работы, определения их последовательности и сочетания для тех или иных педагогических ситуаций могут быть выданы следующие два требования:

а) необходимо учитывать структуру самостоятельной работы, логику учебного предмета, соотносить наличие и предполагаемые знания (выраженные внешне в определенной системе понятий) с уровнем познавательной деятельности учащихся в свете той общеобразовательной задачи, которая является главной на данном уроке;

б) необходимо также учитывать внутренние психологические закономерности приема и переработки информации субъектом, моделируя с помощью условий задачи в деятельности ученика взаимозависимые изменения в структурах субъекта и познаваемого им объекта в соответствии с типом и структурой урока.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССАХ

Каковы же в целом результаты усвоения учащимися знаний и накопления у них опыта творческой деятельности в процессе изучения темы «Великая французская буржуазная революция XVIII в.»?

С целью выявления этих результатов были проведены по окончании изучения темы контрольные работы в экспериментальных и двух контрольных классах спецшколы Москвы.

Обе школы с преподаванием ряда предметов на английском языке. Находятся они в одном и том же районе и территориально расположены друг от друга на расстоянии нескольких сотен метров. Естественно, что и учащиеся в своей основной массе по социальному составу ничем не отличаются. И в экспериментальных, и в контрольных классах преобладают дети из семей интеллигенции. Учащиеся экспериментальных и контрольных классов пользуются услугами одних и тех же внешкольных учреждений, участвуют в различных кружках с одними и теми же руководителями. В силу этого общий культурный уровень учащихся примерно одинаков.

В контрольных классах начиная с V класса работает один и тот же учитель истории, заслуженный учитель республики, с очень высокой научной и методической квалификацией. Достаточно сказать, что опыт работы данного учителя в 1969/70 учебном году стал предметом специального изучения методическим кабинетом Свердловского района для распространения среди других преподавателей истории в районе.

В экспериментальных классах, где автор уже четвертый год ведет опытно-экспериментальную работу, сменялось два учителя: В V—VII классах работала учительница, ныне отличник народного образования Т. А. Концевая, хорошо подготовленный в научном и методическом отношении преподаватель истории. С первого сентября 1969/70 учебного года в этих, ныне восьмых, классах спецшколы № 30 работает Т. Ю. Коробкина, заслуженный учитель республики, первоклассный методист-история.

Однако, несмотря на большой опыт работы учителя, в первой четверти, т. е. как раз в период экспериментального обучения, мы встретились с одной непредвиденной трудностью. Она заключалась в том, что Т. Ю. Коробкина не считалась с тем, что учащиеся VIII А и VIII Б классов. Это в известной степени отрицательно сказалось на самом ходе эксперимента, так как не всегда можно было установить необходимый контакт между учителем и учащимися. Именно это, если уравнивать условия работы контрольных и экспериментальных классов, и было своеобразным отличием между ними. В остальном отношении условия (уровень подготовленности учащихся, наличие умений самостоятельной работы и др.), в которых работали экспериментальные и контрольные классы, были приблизительно одинаковы.

В контрольных классах тема «Великая французская буржуазная революция XVIII в.» изучалась в течение восьми уроков. На девятом уроке была дана контрольная работа.

В экспериментальных классах мы строго придерживались программы и обвели на изучение темы всего семь уроков, а на восьмом учащиеся писали контрольную работу.

Тексты контрольных заданий заранее были отпечатаны и предложены каждому ученику. Это избавило учащихся от затраты лишнего времени на переписку их с доски.

Предлагаю учащимся контрольные задания, экспериментатор преследовал одновременно три цели: а) выявить объем, глубину, системность, степень осмысленности и прочтости усвоения учащимися знаний по теме «Великая французская буржуазная революция XVIII в.»; б) выявить степень действительности знаний учащихся, определить наличие у них умений творчески использовать знания в объяснении конкретных социальных явлений периода французской буржуазной революции XVIII в.; в) выявить степень готовности учащихся к элементам творческой исследовательской деятельности при обучении истории и обществоведению.

Соответственно указанным целям конкретное содержание контрольных заданий строилось по трем направлениям.

ПЕРВАЯ ГРУППА КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

Эта группа состояла из двух вариантов заданий и предполагала выявление объема наличных знаний у школьников (конкретных эмпирических фактов, событий, понятий и т. п.), глубину, осознанность и прочность их усвоения; наличие умений группировать этот эмпирический материал, придавать ему определенную структуру в соответствии с условиями заданий; сознательно ориентироваться в многочисленных знаниях, усвоенных на протяжении изучения темы, отбирать из них необходимые, видеть их внутреннюю связь со знаниями предыдущих родственных тем, уже изученных в курсе истории.

Первый вариант контрольного задания состоял в следующем:

Определите и кратко сформулируйте особенности общественного строя Франции в XVIII в. в следующей таблице.

Основные сферы социально-экономической и политической жизни	Положение до революции: при власти феодалов	Изменение при власти буржуазии
В сельском хозяйстве		
В промышленности		
В торговле		
В политической жизни		

Задаaniem предусматривалась необходимость показать знания следующих основных положений (опорных фактов) ¹:

¹ См.: Н. Г. Дайри. Изучение темы «Французская буржуазная революция XVIII в.» в VIII классе. М., Учпедгиз, 1955, стр. 80.

а) в сельском хозяйстве. В дореволюционной Франции в сельском хозяйстве господствовало феодальное землепользование; крестьяне были задвинуты с помощью налогов и повинностей (указать какие). В ходе революции были ликвидированы феодальные отношения на селе; церковное и частично помещичье землепользование; сильно выросла капиталистическая земельная собственность; основная масса крестьян купила землю;

б) в промышленности. В дореволюционной Франции господствовали ремесло и цеховая система. В ходе революции была ликвидирована цеховая система; усиленно стало развиваться свободное предпринимательство;

в) в торговле. В дореволюционной Франции существовали таможенные границы и пошлины. В ходе революции таможенные границы и пошлины были ликвидированы;

г) в политической жизни. Самодержавное правление короля, сословный строй. В ходе революции был установлен парламентарный строй, ликвидированы сословия, установлено самоуправление на местах.

В качестве примера, дающего в известной степени представление о работе и осознанности знаний учащихся по этому варианту контрольной работы, приведем ответ ученицы экспериментального класса, оцененный на «5» (в контрольных классах таких ответов не было):

«В сельском хозяйстве:

а) до революции земля являлась собственностью феодала. Крестьяне работали на земле феодала и отдавали ему $\frac{1}{3}$ часть урожая. Кроме того, они обязаны были возводить феодальными повинностями: повинности за проезд через мост феодала, за помол зерна, выловку хлеба и др. Крестьяне платили также десятину церкви. Государство взымало с крестьян налоги на соль и др. Крестьяне были бесправны, жаловаться им некуда было.

Крестьянское хозяйство приходило в упадок: орудия труда примитивные. Часть земли не обрабатывалась, остальная, обрабатываемая, истощалась. Крестьяне нищают. Наблюдается кризис сельского хозяйства;

б) при власти буржуазии в сельском хозяйстве наблюдаются следующие изменения: отмена всех феодальных повинностей, земля общинная была разделена между крестьянами поровну. Земли эмигрантов были распроданы. Их приобрели богатые (буржуазия) крупными участками, и часть земель эмигрантов была распродана крестьянам мелкими участками. Была ликвидирована церковная собственность на землю, а частично и помещичья. Создались возможности улучшать и развивать хозяйство, появилась заинтересованность крестьян в улучшении орудий труда и обработке земли.

В промышленности: господствуют цеховые порядки. В целом производство растет. Феодальные порядки тормозили ее развитие. Почти не развивалась мануфактура.

При буржуазии отменены цеховые порядки. Мелкие и крупные предприятия открывали свои мастерские, мануфактуры. Была взята под защиту крупная и мелкая промышленность, была объявлена свобода частного предпринимательства.

В торговле: при феодальном строе торговать купцам было невыгодно. За привоз товаров взымались большие пошлины и налоги. Торговые связи развивались слабо из-за таможенных границ. Феодальный строй мешал развитию торговли. После революции торговля начала бурно развиваться. Все на-

дети и помилли были либо уменьшены, либо вовсе уничтожены с отменой таможенных границ.

В политической жизни: при феодальном строе у власти стоял король. Существовала неограниченная монархия. Король не созывал Генеральные штаты. Существовало три сословия: 1-е — духовенство, 2-е — дворянство, 3-е — буржуазия, крестьяне, ремесленники, 1-е и 2-е сословия были освобождены от всех налогов, которые платило 3-е сословие, в основном крестьяне и ремесленники. Революция провозгласила республику, установилась парламентарный строй, верховной властью стал Конвент, на местах установилось самоуправление. Отменены сословия. Положение народа хотя и улучшалось при буржуазии, но осталось в целом все же тяжелым. На смену гнету феодального приходит гнет буржуазии».

Это наиболее полный ответ из всех ответов учащихся экспериментальных классов. Все остальные ответы, оцененные на «5», даны в более сжатом виде.

Уровень полноты ответов учащихся в их контрольных работах и особенности глубины и осознанности знаний основных направлений в общественном строе Франции до и после революции в экспериментальных и контрольных классах представлен в табл. 7.

Содержание и условия второго варианта заданий этой группы заключаются в следующем:

1) определите и кратко сформулируйте основные положения, по которым шла борьба в Конвенте между жирондистами и якобинцами;

По каким вопросам шла борьба	Позиция жирондистов	Позиция якобинцев	Решения Конвента

2) сформулируйте основные требования «бешеных» и близких к ним РР волонтеров. На основе этих требований определите, какие слои населения Франции представляли собой «бешеные».

От учащихся требовалось установить, во-первых, что в Конвенте, когда у власти стояли жирондисты, борьба между ними и якобинцами разгоралась в основном по трем вопросам: а) о судьбе короля; б) о феодальных повинностях; в) об ограничении цен на продукты питания.

Во-вторых, учащиеся должны были определить позиции жирондистов и якобинцев по этим вопросам. Предполагалось, что для полного и всестороннего освещения этих позиций учащиеся должны показать знания того, что жирондисты защищали короля, чтобы спасти его; многие жирондисты владели землей и были заинтересованы в сохранении оброков и барщины; поэтому они выступили против уничтожения феодальных повинностей; жирондисты отстаивали полную свободу торговли, так как в обстановке голода сами нуждались в торговле продовольствием. Якобинцы, будучи наиболее революционной частью буржуазии, были заинтересованы вместе с крестьянством в полном уничтожении

Класс	Соборе Число учащихся	Число учащихся, выполнивших задание	В сельском хозяйстве при власти						В промышленности при власти				В торговле при власти		В политической жизни при власти						Длина и ответы	Логичность и ответы		
			феодалов		буржуазии				феодалов		буржуазии		феод./бурж.	феодалов		буржуазии								
			господство феодалов и помещиков	крестьянство и феодальное наделение	крестьянство и феодальное наделение	крестьянство и феодальное наделение	крестьянство и феодальное наделение	крестьянство и феодальное наделение	господство ремесла	господство ремесла и крестьян	крестьянство и феодальное наделение	крестьянство и феодальное наделение	ремесло и торговля	ремесло и торговля	ремесло и торговля	ремесло и торговля	ремесло и торговля	ремесло и торговля	ремесло и торговля	ремесло и торговля			ремесло и торговля	ремесло и торговля
VIII А эксперименталь- ный	42	12	9	13	11	10	9	8	12	12	13	12	13	12	12	8	9	7	6	0	0			
VIII Б эксперименталь- ный	21	13	11	12	13	7	8	12	12	12	11	11	12	21	13	9	8	6	5	1	1			
Всего учащихся эксперименталь- ных классов	63	25	20	25	24	17	17	20	24	24	24	23	25	24	25	17	17	13	9	1	1			
VIII А контрольный	41	20	13	14	11	4	4	10	13	13	3	3	11	9	16	15	0	9	0	3	3			
VIII Б контрольный	15	15	8	10	5	1	2	3	9	9	3	3	11	10	9	6	4	8	1	4	1			
Всего учащихся контрольных классов	56	35	21	24	16	5	6	13	24	22	6	6	22	19	25	21	4	15	1	7	4			

* Цифры в каждой графе показывают число учащихся, указавших в своих работах данную особенность общественного строя во Франции в XVIII в.

нии феодальных повинностей; вместе с народом требовали казни короля, отмены цен на продовольствие, применения казни по отношению к сеньялам.

В-третьих, учащиеся должны были раскрыть содержание решений Конвента в следующих единицах знания: король казнить; сохранить полную свободу торговли; установить максимум цены на зерно (решение Конвента от 4/V 1793 г.).

В-четвертых, от учащихся требовалось раскрыть позицию «бешеных», показать, интересы кого, каких слоев населения они отражали своим требованием в следующих единицах знания: «бешеные» и близкие к ним революционеры требовали ограничения частной собственности; раздела между бедняками имущества эмигрантов, контрреволюционеров, скупщиков и богачей, нарушавших положения Конвента об ограничении торговли (максимум цен); применения всевозможных репрессий и даже казни по отношению к скупщикам и богачам, наживавшимся на спекуляции продуктами питания; предлагали реквизировать хлеб у богачей в деревне и отправить его в голодающий город. Но, которые сторонники равенства (Буасселье) требовали не только раздела имущества, но и уничтожения частной собственности, установления диктатуры бедняков; «бешеные» представляли собой самые бедные слои Франции — бедняков села и города. Таков круг основных единиц знания, который необходимо ученику, чтобы полно, глубоко и осмысленно раскрыть содержание требований, заключенных во втором варианте контрольного задания.

Представление о полных и правильных ответах, правильных, но неполных ответах, частично правильных, неполных, порой неточных и алогичных ответах можно получить из нижеприводимых нами работ учащихся экспериментальных и контрольных классов (табл. 8).

Представление о полноте ответов учащихся по этому заданию в экспериментальных и контрольных классах дает табл. 9.

Вторая часть задания в рассматриваемом варианте предполагала необходимость сформулировать основные требования «бешеных» и близких к ним революционеров и на основе этих требований определить, какие слои населения Франции представляли собой «бешеные».

Необходимость во второй части задания во втором варианте контрольной работы была вызвана тем, что ее первая часть в своем решении ограничивалась рамками знаний по одной конкретной теме урока, а именно «Свержение монархии, Конвент». В силу этого от ученика не требовалось осуществлять при выполнении задания по первой части контрольной работы генерализацию знаний по теме «Французская буржуазная революция XVIII в.», соотносить их с условиями задания и на основе этого отбирать необходимые части знания для решения конкретных вопросов задания.

Вторая же часть задания носит сквозной характер. Выполнение его предполагает использование знаний ряда частных поурочных тем. Естественно, что в данном случае ученики, выполнявшие это задание, были поставлены в те же условия, что и ученики, писавшие работу по первому варианту. Как одни, так и другие были вынуждены проанализировать определенные умения и в отборе материала, и в преобразовании его внешней и внутренней структуры, и в соотношении его с условиями задачи, стоявшей перед ними в ходе работы над заданием. Заметим, что с этой частью задания учащиеся контрольных классов не справ-

По какому вопросу шла борьба	Позиция жироудистов	Позиция абсолютистов	Решение Конвента
------------------------------	---------------------	----------------------	------------------

Работы, оцененные отметкой «Б»

Работа ученицы К. (экспериментальный класс)

1. Вопрос о казни короля	Поддерживали короля, выступали против его казни	Требовали казни короля, выражали интересы народа	Конвент постановил казнить короля (победили абсолютисты — за него шел народ)
2. Вопрос об уничтожении феодальных повинностей	Выступали против ликвидации феодальных собственности и повинностей, так как уже сами являлись крупными собственниками земли	Требовали полного и безоговорочного уничтожения феодальных собственности и повинностей, так как представляли мелкую буржуазию и выражали интересы крестьян	Конвент не отменял феодальные повинности в целом, ограничивал лишь отменой мелких повинностей. Жироудисты победили потому, что их поддерживали представители «большой»
3. Вопрос об ограничении цен на продовольствие и принятии мер наказания к спекулянтам	Препятствовали принятию такого решения, потому что сами были собственниками и заниматься со спекуляцией продуктами питания	Требовали введения максимальных цен на продукты питания, настоявали на применении мер наказания спекулянтов, вплоть до казни	Конвент принял решение о введении максимальных цен на зерно (IV 1793 г.), на остальные продукты питания. Конвент сохранил полную свободу торговли

Контрольные работы, оцененные «А»

Работа ученика Б. (контрольный класс)*

1. Требовала Установления определенных цен на товары	Считала, что, наоборот, следует давать полную волю торговле и что он может устанавливать любые цены, как он захочет.	Считала, что надо установить определенные высшие цены на все продукты и не спекулировать, так как время было голодное.	Устанавливал твердые цены — максимум, превышение которых карается законом. (Эти меры были приняты. Максимум установлен лишь на зерно, свобода торговли на остальные товары. — П. П.)
2. Отмена плогов и феодальных повинностей, рабства. (О рабстве и Конвенте)	Не хотели их отменять, так как большинство жироудистов сами были мелкопоместными феодалами и	Говорили, что феодальные повинности надо полностью ликвидировать и каждому дать участок зем-	Конвент отменил все феодальные повинности, отмену сенсоров из крестьянских земель, гильотина

По какому вопросу шла борьба	Позиция жироидистов	Позиция экзотистов	Решение Конвента
жить в эти промежутки не шла. — П. П.)	Жили крепостными. (В рассматриваемый период крепостное право во Франции было отменено. — П. П.) Им это было невыгодно. Также не хотели отнимать пахоты	ли, чтобы он работал на себя. Считаю, что надо отменить большинство палати и рабство	и т. п. (Эти принципы были отменены Учредительным собранием 4/VIII 1789 г. — П. П.) Рабство тоже было приказом отменено. Но приказ оставался на бумаге (Вопрос о рабстве не обсуждался в этот период. — П. П.)
1. Вопрос о жизни короля	Были за короля и требовали отмены его жизни	Поддерживали народ и требовали казнить короля	Казнить короля

Работа учителя Ф. (экспериментальный класс)

1. Вопрос о ценах на продукты питания	Боролось против установления максимальных цен на продукты. Отказывался свободой торговли	Боролось за торговлю максимальных цен на продукты, за ограничение свободы торговли, против конкуренции	Конвент устанавливал твердые цены на зерно. Сохранял полную свободу торговли на все остальные продукты питания.
2. Вопрос о жизни короля	Пытались сохранить жизнь короля	Требовали казнь короля и провозглашения республикан	Конвент принял решение о казни короля
3. Вопрос о феодальных повинностях	Настаивали на сохранении феодальных повинностей	Требовали уничтожения всяких феодальных повинностей, они отменяли в этом вопросе интересы крестьян	Вопрос решался в Конвенте в пользу жироидистов, но при власти антифеодных и феодальных повинности полностью и безвозвратно были ликвидированы

Контрольные работы с оценкой «в»

Работа учителя К. (контрольный класс)

1. О жизни короля	Считали, что без короля невозможно управлять страной, и, когда король бежал, не его погоняли, а жироидисты удерживали без суда, чтобы уничтожить короля	Считали, что без короля страной должна управлять революционная власть, и она требовала казни короля	Конвент решил, что король остается в силе и он может отменить законы, при принятии которых он будет сотрудничать с Конвентом. (Проблема — П. П.)
-------------------	---	---	--

2. Вопрос о собственности	Считали, что право на землю может установить любой гражданин и что люди должны возмущаться	Считали, что право на землю есть только у тех, кто установил закон	Конвент (Федеральное собрание) установил право на землю, а не право. — П. П.)
3. О передаче земли и личной собственности беднякам. (Вопрос стоял не о передаче земли, а о ликвидации феодальных повинностей в деревне. — П. П.)	Ни одного этого, так как они сами имели много земли и им было это невыгодно	Считали, что землю необходимо передать крестьянам, чтобы привлечь их к революционной деятельности	Конвент решил не передавать землю крестьянам

Работа учителя Н. (экспериментальный класс)

1. Судьба короля	Оставить короля и жаловаться	Казнить короля	Казнить
2. Торговля	Провозглашение дени из товаров	Установить максимум на продукты питания	Максимум только на зерно
3. Феодальные порядки и повинности	Оставить	Ликвидировать	Оставить

* Работа учителя Б. (контрольный класс) возбудила планов и логична из всех 6 работ (до 11 работы по этому материалу), поэтому оценку «в», Ответом с оценкой «в» в контрольных классах не были.

Таблица В

ВЫПОЛНЕНИЕ КОНТРОЛЬНОГО ЗАДАНИЯ: «ОПРЕДЕЛИТЕ И КРАТКО СФОРМУЛИРУЙТЕ ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ПО КОТОРЫМ ШЛА БОРЬБА В КОНВЕНТЕ МЕЖДУ ЯКОВИНАМИ И ЖИРОНИСТАМИ» *

Классы	Число учащихся, выполнивших работу	Основные вопросы, по которым шла борьба			Позиция жарондастов				Позиция яковинцев				Решение Конвента				Длины в отчетах	Преобладали адекватность в отчетах
		декаларация феодальных повинностей	суд над королем и его казнь	об ограничении цен на продукты	правильные и неадекватные ответы	правильные, но неполные ответы	частично правильное, неполное, неадекватное ответы	неадекватные ответы	правильные и полные ответы	правильные, но неполные ответы	частично правильное, неполные ответы	неадекватные ответы	правильные ответы	правильные, но неполные ответы	неадекватные ответы, вообще нет ответов			
Экспериментальные VIII А VIII Б	13	12	12	13	9	4	0	0	10	2	1	0	8	5	0	0	0	0
	12	9	12	12	5	6	1	0	8	3	1	0	8	4	0	1	0	0
Контрольные VIII А VIII Б	18	8	5	10	3	5	2	8	2	3	3	10	1	9	8	6	8	8
	13	6	7	8	2	5	2	4	3	3	3	4	1	7	5	4	6	6
Всего Эксперимент. Контрольные	25 31	21 14	24 12	25 19	14 5	10 10	1 4	0 12	18 5	5 6	2 6	0 14	16 24	9 16	0 13	1 10	0 14	0

* Цифры в таблице означают: число учащихся, указавших на вопросы, по которым шла борьба в Конвенте, и данных соответствующими ответами по основным позициям жарондастов, яковинцев и решения Конвента.

Таблица 10

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ВТОРОЙ ЧАСТИ КОНТРОЛЬНОГО ЗАДАНИЯ (II ВАРИАНТ)
УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ

Классы	Общее число учащихся выполнивших работу	Требования «бюрократов» *				О каких протекциях следует высказаться эти требования	Какие социальные смысл этих требований
		ограничение частной собственности	раздел между бедными и интеллигенцией	реквизиция хлеба, усиление террора против спекулянтов и контрреволюционеров	уничтожение частной собственности и установление диктатуры бедняков		
Экспериментальные VIII А VIII Б	13	6	7	8	11	9	9
	12	6	5	6	10	9	9
Контрольные VIII А VIII Б	18	3	0	0	6	1	1
	13	5	1	1	7	2	2
Всего экспериментальные контрольные	25 31	12 8	12 1	14 1	21 13	18 3	18 3

* Цифры обозначают число учащихся, указавших в своих работах на данное требование.

написали. Из 31 ученика, выполнявшего это задание, только 8 человек сумели ответить в своих работах по одному, максимум по два суждения, что соответствует с некоторой натяжкой оценке «3». Остальные выполнили работу неудовлетворительно.

Школьники экспериментальных классов справились с работой в основном успешно. Из 25 учащихся только четыре человека написали контрольную работу на оценку «неудовлетворительно». При этом отливательной особенностью работ, оцененных положительной отметкой, является не только полнота отраженных в них знаний, но (и в этом главное достижение экспериментального обучения) и то, что большинство учащихся сумели на основе требований «бешеных» и близких к ним революционеров определить новые нарождающиеся в ходе революции противоречия между буржуазией и бедными слоями населения Франции и в той или иной мере вскрыть социальный смысл этих противоречий.

О полноте выполнения учащимися экспериментальных и контрольных классов второй части задания по второму варианту контрольной работы можно судить по табл. 10 на стр. 145.

Приведенные таблицы позволяют судить в обобщенном виде о полноте знаний учащихся в экспериментальных и контрольных классах. Однако для более полного представления о результатах экспериментального обучения в его преимуществах перед традиционным обучением в контрольных классах (ученики овладели преимущественно в воспроизводящую деятельность) приведем данные по оценкам ответов учащихся в табл. 11 и 12 (оценки составлялись на основе учета приведенных в ответе основных единиц знаний. Например, ученик привел пять суждений, причем три-четыре из них характеризуют те или иные особенности общественного строя во Франции в дореволюционный период. Это означает, что он не усвоил материала. За такой ответ ставилась отметка «2»).

Таблица 11
ОЦЕНКИ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ ПО ЗАДАНИЮ: «ОПРЕДЕЛИТЕ И КРАТКО
СФОРМУЛИРУЙТЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННОГО СТРОЯ ВО ФРАНЦИИ В
XVIII В.»

Классы	Общее число учащихся, написавших работу	Оценка				Успеваемость, %	То же при уравнивании числа учащихся *
		5	4	3	2		
Экспериментальные	26	4	13	8	1	96,2	96,2
Контрольные	35	0	5	16	14	60,0	61,5

* Уравнивание процента успеваемости в экспериментальных и контрольных классах производится по отношению 21:14, или 3:2. Первое число означает число учащихся контрольных классов, справившихся с заданием на положительную оценку, второе — число учащихся, получивших неудовлетворительную оценку.

Таблица 12
ОЦЕНКИ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ ПО ЗАДАНИЯМ ВТОРОГО ВАРИАНТА
КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. 1-я часть: «Определите и кратко сформулируйте основные положения, по которым шла борьба в Конвенте между якобинцами и жирондистами»;
2. 2-я часть: «Сформулируйте основные требования «бешеных» и близких к ним революционеров и на основе этих требований определите, какие слои населения Франции представляла собой «бешеные»»

Класс	Общее число учащихся, написавших работу	Оценка				Успеваемость, %	То же при уравнивании числа учащихся *
		5	4	3	2		
Первая часть задания							
Экспериментальный	25	12	7	6	0	100	100
Контрольный	31	0	9	8	14	48,6	56
Вторая часть задания							
Экспериментальный	25	1	9	11	4	84	84
Контрольный	31	0	0	8	23	23	24

* По первой части задания уравнивание числа учащихся в экспериментальных и контрольных классах производится на основе отношения 3:2; по второй части задания — 3:4 (первое число означает число учащихся, ответы которых оценены положительной оценкой, а второе — отрицательной).

Таковы результаты контрольных работ по первой группе заданий. Оказалось, что учащиеся контрольных классов, которые хорошо знали материал по каждой порученной теме в отдельности, не сумели его обобщить в целом по всей теме «Французская буржуазная революция XVIII в.». Их знания оставались отдельными островками, и учащиеся могли ими пользоваться только при вспомогательных вопросах учителя. Это положение особенно ярко проявилось на повторительно-обобщающих уроках, где в одном классе экспериментатор проводил сам этот урок, а в другом присутствовал на повторительно-обобщающем уроке учителя. Это же положение повторилось при выполнении учащимися контрольных классов задания, именного нами вторым вариантом.

Почему же более половины учеников контрольных классов не справились с первой частью задания, где необходимо было осмыслить материал по одной порученной теме? Потому, как они сами говорили и о чем наглядно свидетельствуют их работы, что они не сориентировались в материале задания, не догадываясь, что борьба между якобинцами и жирондистами в Конвенте могла протекать только в жирондистском Конвенте. Ученики же искали ответа о какой-то борьбе партий вообще в Конвенте.

Со второй частью задания те же учащиеся не справились по той простой причине, что по условиям задания надо было самим конструировать ответ, определять его структуру и логику, отбирать из множества знаний, которые

характеризуют многочисленные требования, предъявленные населением Франции к революционным властям, знания, характеризующие определенное отношение левых якобинцев, о которых в учебнике нигде не говорится специально.

ВТОРАЯ ГРУППА КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

Вторая группа заданий, предложенная учащимся в качестве контрольных работ, была направлена, как уже упоминалось выше, на выявление у школьников умений творчески использовать усвоенные знания в объяснении конкретных социальных явлений во Франции в период буржуазной революции. Содержание заданий этой группы были задачи, решение которых предполагало наличие у учащихся обобщенных понятий и умений устанавливать определенные связи и иерархическую взаимосвязанность тех или иных общественных явлений, выявлять главные из этих взаимосвязей. Приведем тексты задач.

Задача № 1

В 1789 г. во Франции началась революция. В революции принимали участие представители всех классов третьего сословия (банкиры, купцы, владельцы мануфактур, крестьяне-бедняки, кулаки, ремесленники, рабочие мануфактур, ремесленных мастерских и т. п.). Социальное положение представителей этих классов и их материальное благополучие были различны. В силу этого и интересы каждой группы населения, входившей в состав третьего сословия и принимавшей участие в революции, были различными. Это особенно ярко проявилось в ходе развития революции по восходящей линии.

Почему же вопросы о повинностях крестьян и о собственности на землю были главными во французской революции?

Задача № 2

20 сентября 1792 г. открылся Конвент. Якобинцы составляли в нем меньшинство — всего 100 человек, жирондистов было 165; депутатов «белота» — 485. Определите, почему якобинцы, составлявшие меньшинство в Конвенте, пришли 2 июня 1793 г. к власти, свергнув жирондистов.

Выскажите свои предположения и докажите их.

Задача № 3

Текст задачи см. на стр. 156—158.

Задача № 4

2 июня 1793 г. якобинцы пришли к власти. Они пользовались поддержкой масс. Во главе партии якобинцев стояли выдающиеся деятели революции. Благодаря всему этому якобинцам удалось разгромить внутреннюю контрреволюцию, отбить нападение внешних врагов.

Однако при всех успехах якобинская диктатура 27 июля 1794 г. потерпела крушение. Случаев или неизбежен был крах якобинской диктатуры?

Выскажите свои предположения и докажите их.

Задача № 5

Летом 1793 г. весь ход событий поставил перед французской революцией ряд первоочередных задач. Их не менее четырех. Укажите, какие это задачи. Определите, какая партия в Конвенте была в состоянии решить эти задачи.

Тексты задач отмечались заранее на отдельных листах бумаги, которые раздавались учащимся.

Каждому из них было предложено решить одну из перечисленных задач. Задачу № 1 в экспериментальных классах решали 25 учеников, в контрольных — 31. Задачи № 2, 4 и 5 решали учащиеся, выполнявшие задания по первой группе контрольных работ на определение особенностей общественного строя во Франции в XVIII в. Эти задачи были распределены следующим образом: задачу № 2 в экспериментальных классах решали 10 человек, в контрольных — 13. Задачу № 4 в экспериментальных классах решали 12 учащихся, в контрольных — 10. Задачу № 5 в экспериментальных классах решали 4 ученика, в контрольных — 12.

Чем объясняется подобное распределение задач среди учащихся? Почему задачу № 1 решала половина учащихся, выполнявших контрольную работу, а вторая половина школьников решала задачи № 2, 4 и 5? Ответ на этот вопрос содержится в самом характере задач, в их содержании. Задача № 1 по степени обобщенности условий, заключенных в ней, и степени обобщенности знаний и умений, которыми должен располагать ученик, чтобы успешно ее решить, равняется остальным трем задачам. Задачи № 2, 4 и 5 носят несколько более частный характер. Они построены в основном на одном и том же материале, например задачи № 2 и 3, или близком по своему содержанию, но с иными условиями, например задача № 4.

Общим же во всех этих задачах является то, что в каждом отдельном случае ученик, приступая к решению задачи, вынужден прежде всего проанализировать ее содержание, вычленив в ней все, что ему известно и что неизвестно, соотносить первое со вторым и с условиями задачи и на основе этого выработать пути поиска решения и тех знаний, которые необходимы для того, чтобы изское неизвестное превратить в известное.

Приступая к решению задачи № 1, ученики прежде всего выясняют, что собой представляло третье сословие, какое общественно-политическое положение занимало оно при феодальном строе, каковы экономические и политические права и обязанности каждой группы населения, входившего в состав третьего сословия. Это позволяет учащимся уяснить себе, что было общего в общественно-политическом и экономическом положении каждой группы населения третьего сословия накануне буржуазной революции, что объединяло их в общей борьбе против феодальных порядков в стране. Этим общим, против чего выступало единым фронтом все третье сословие, была феодальная собственность на землю, которая в качестве основного отличительного признака феодального строя ставила в положение полного политического бесправия все население третьего сословия, с одной стороны, и приводила к экономическому застою в промышленности, торговле, к кризису в сельском хозяйстве (налягавшему базой развития и промышленности и торговли) — с другой.

Вторым элементом решения рассматриваемой задачи является суждение о том, что поскольку борьба всего третьего сословия была направлена против феодальной собственности на землю и всех тех привилегий и преимуществ, которыми располагали ее владельцы, то, следовательно, революция не могла обойти решения столь важного вопроса этих привилегий для дворянства, т. е. крестьянского вопроса. Безъ все повинности крестьян, которые и составляли то основное массу населения третьего сословия, простекало от господства

феодальной собственности на землю. Поэтому ликвидация, уничтожение феодалов, феодалов собственности на землю как основная задача всякой буржуазной революции выдвигает вопрос о повинности крестьян и число главных вопросов французской революции. Таков ход рассуждений ученика в процессе решения задачи № 1, наблюдающийся в той или иной степени и подавляющем большинстве ответов учащихся экспериментальных классов. В контрольных классах основная масса учащихся не справилась с этим заданием.

Приведем два ответа учащихся экспериментальных и контрольных классов в их сравнительном сопоставлении.

**Ответы учащихся
экспериментальных классов**

Ученица Б. пишет в своем ответе: «До революции во Франции существовал феодальный строй. Все население Франции делилось на три сословия. Первые два сословия составляли духовенство и дворяне. Третье сословие — все остальные слои населения. По своему политическому положению они были бесправны. Дворяне, например, мог и в равной мере обидеть и крупного буржуа, и крестьянина. Это право за ним было закреплено законом. Поэтому все третье сословие ненавидело феодальные порядки. Кроме того, феодальные порядки препятствовали развитию промышленности, торговле и сельскому хозяйству. Вот почему все третье сословие выступило против феодальной собственности и феодальных повинностей».

Вопросы о повинностях крестьян и феодалов собственности на землю были главными потому, что уничтожение их приводило к уничтожению феодального строя, тормозящего экономическое развитие страны и закрепляющего политическое бесправие третьего сословия. Но решали эти вопросы только в период, когда у власти стояли якобинцы, наиболее революционная часть буржуазии, заинтересованная в полном утверждении буржуазного строя. Тотчас был издан «Декрет о полной и безвозмездной отмене всех феодальных повинностей». Общинная земля, раньше отобранная, была поделена между крестьянами, а земля эмигрантов продавалась мелкими участками. Эти вопросы не смогли решить в первые два периода революции, когда у власти стояли крупная буржуазия и жирондисты, потому что стоявшие у власти сами были владельцами земель и им было невыгодно отменять повинности и тем самым лишать себя наживы за счет крестьян.

**Ответы учащихся
контрольных классов**

Самый лучший ответ, наиболее полный и логичный, привел ученик С. Подобных ответов в контрольных классах больше нет. Ученица пишет: «Повинности крестьян в пользу феодала и собственности на землю были основными чертами феодального строя. Главная задача буржуазной революции — свергнуть феодальный строй. В этом были заинтересованы и крестьяне, и ремесленники, и буржуазия. А не уничтожили эти права феодалов, нельзя было свергнуть этот строй. Повинности крестьян и собственности на землю тормозили развитие сельского хозяйства и мануфактур и т. д. — как раз и являлось зарождавшейся буржуазией. Следовательно, они боролись за уничтожение этих повинностей и свержение феодального строя, так как считали это самыми главными вопросами и были заинтересованы в них, ибо эти казались их личной выгодой».

Ответ ученицы, как видный, полный, и порой неидеальный, а в отдельных случаях, в частности когда она поднимает одну из основных закономерностей буржуазной революции «личной выгоды буржуазии», просто ошибочен.

Все остальные ответы, вошедшие в положительную отчетку, аналогичны приведенному выше ответу.

Характерны неудовлетворительные ответы учащихся экспериментальных классов. Их особенность в том, что ученик так или иначе пытается доказать, почему вопросы о повинности крестьян и феодалов собственности на землю были главными. Однако эти доказательства несостоятельны по двум основным причинам: 1) в силу отсутствия у ученика необходимых знаний, 2) из-за неумения ученика соотносить данное и искомым в задаче, наличие знания с условиями задачи. Например, ученица Ф. пишет: «Хотя в революции принимали участие все сословия третьего сословия, но крестьяне, ремесленники, рабочие играли роль как бы поддерживающей силы. Но вопросы, которые решала революция, ставились верхушкой третьего сословия, которая относилась к буржуазии (жирондисты — средняя буржуазия, якобинцы — мелкая). А для буржуазии было самое главное — это повинности крестьян, она хотела знать свои права на крестьян; только лишь якобинцы и передовые люди их партии (Робеспьер, Марат и др.) требовали уничтожения повинностей крестьян, продажи земли мелкими участками. А о собственности даже якобинцы говорили, что она необходима вещь. Хотя жирондисты оставляли крупную собственность, а якобинцы мелкую, все равно, сама собственность они оставляли, т. е. можно сказать, что шла борьба об установлении либо мелкой частной собственности, либо крупной».

Этот ответ достаточно показателен. Во-первых, ученик не вчитался в сам текст задачи, не понял ее сути. Ведь в задаче идет речь о феодалов собственности на землю. Однако ученик это не выдвигал прежде всего потому, что не разобрался в самой сущности буржуазной революции, не понял, что ее суть направлена против феодалов собственности, а в последний выступает главным образом как собственность на землю. Во-вторых, у школьницы отсутствуют необходимые умения, которые в учебной деятельности обычно выступают орудиями добывания новых знаний, т. е. у ученицы отсутствует опыт творческого использования знаний для объяснения тех или иных социальных явлений и развития общества.

Результаты ученических решений задачи № 1 в обобщенном виде представлены в табл. 13.

Задачи № 2 и 5, как уже говорилось выше, по своему содержанию по сути дела одинаковы. От учащихся требовалось проанализировать состояние революции во Франции летом 1793 г.

В задаче № 5 внимание учащихся непосредственно концентрировалось на этот период в развитии революции, на основных событиях, которые происходили во французской действительности и на международной европейской арене в связи с ходом революции во Франции. В задаче № 2 от учащихся требуется то же самое, но непосредственно и в качестве условия об этом в содержании задачи не говорится. На основе анализа ее условий ученики должны были выявлять, какие задачи стояли перед революцией в рассматриваемый период, указать эти задачи, сопоставить требования их с политикой, проводимой нижней партией, входившей в Конвент, и определить, являя из них была в состоянии успешно реализовать эти задачи и тем самым спасти революцию от гибели, дать ей возможность одержать полную победу над феодальным строем.

Ход рассуждений учащихся при решении задач № 2 и 5 в развернутом виде должен был протекать следующим образом. Летом 1793 г. феодальный

Таблица 13

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ № 1 УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ*

Классы	Общее число учащихся, решивших задачу	Число учащихся, решивших задачу правильно	На них применялись доказательства				Личные и доказательные	Анонимность в доказательствах	Решение доказательно	Число учащихся, не решивших задачу
			доказательство I: «Вопрос о собственности на землю был главным во французской буржуазной революции»		доказательство II: «Вопрос о повинностях крестьян был главным во французской буржуазной революции»					
			полное	частичное	полное	частичное				
Экспериментальные	25	18	9	9	12	6	1	3	0	7
Контрольные	31	13	1	4	1	2	3	10	10	18
Общий процент экспериментальных	100	72	50	50,1	66,6	33,6	5,5	16,6	0	28
Контрольных	100	42	7,8	31,2	7,8	15,6	23,4	78	78	28

* При уравнивании числа учащихся контрольных и экспериментальных классов, решивших задачу, процент успешности учащихся контрольных классов равен 44 от общего числа их решивших.

Европа одерживает одну за другой победы над революционной армией Франции. Этому во многом способствует правящая партия жирондистов и высшее жирондистское офицерство, ставшее на путь прямого предательства революции. Парижу грозит оккупация. Революционные массы крайне недовольны правительством жирондистов, по вине которых революция грозит и вторая опасность — внутренняя контрреволюция. Часть жирондистов открыто переходит на сторону контрреволюции, другая находится в прямом сговоре с контрреволюцией, ища в ней единственную возможность избежать удовлетворения основного требования революционных масс в деревне — ликвидации феодальных отношений. Наконец, крайне затруднительным для дальнейшего развития революции во Франции являлся катастрофический рост голода, особенно в городах, вызванный расцветом спекуляции и частного предпринимательства, поддерживаемых жирондистским правительством.

Таким образом, весь ход событий летом 1793 г. поставил перед французской революцией следующие задачи: 1) отразить нашествие внешних врагов, 2) разгромить внутреннюю контрреволюцию, 3) довести до конца ликвидацию

феодальных отношений на селе, 4) принять срочные меры для борьбы с голодом.

Партия, входившая в Конвент в это время, по-разному относилась к этим задачам. Представители так называемого «бюлота» не имели своего твердого мнения и каждый раз переходили на сторону той партии, которая пользовалась в данном случае большей поддержкой масс. Жирондисты, по сути дела, стремились задушить революцию и, естественно, не могли удовлетворить стоящие перед ней задачи. Они потеряли всякую поддержку в революционных массах. Якобинцы, наоборот, всей своей деятельностью стремились организовать массы в защиту революционной Франции, подавать контрреволюционные мутежи. В своих действиях якобинцы летом 1793 г. пользовались всеобщей поддержкой революционных масс, так как они выступали за полную ликвидацию феодальных отношений на селе и введение максимума на все виды продуктов питания. Это и позволило якобинцам, несмотря на их меньшинство в Конвенте, при поддержке революционных трудящихся Парижа свергнуть в июне 1793 г. жирондистов и стать правящей партией в стране.

Заметим, что в решении этих двух задач, входивших в содержание контрольных работ второй группы, учащиеся и экспериментальных классов и особенно контрольных встретили крайние затруднения. Их ответы сбивчивы и крайне схематичны. Этот схематизм часть школьников экспериментальных классов объяснила тем, что они якобы полагают, что от них требуется просто перечислить основные задачи, стоявшие летом 1793 г. перед французской буржуазной революцией, и назвать партию, которая в состоянии была решить эти задачи. Доказывать то, что именно эти задачи, а не другие стояли перед революцией и что именно только партия якобинцев была в состоянии успешно решить их, не считали нужным, так как это очевидно.

Доля правды в этих утверждениях школьников, несомненно, есть. Условием задачи в известной степени сами наталкивали учащихся на свернутое решение. Тем не менее нельзя не заметить, что за этими свернутыми решениями скрывается и определенная лезежность ученика вести доказательные рассуждения¹. В качестве примера приведен несколько ответов учащихся экспериментальных и контрольных классов в их сравнительном сопоставлении. Ученик Р, так формулирует свой ответ по задаче № 5: «Летом 1793 г. весь ход событий поставил перед французской революцией следующие задачи: 1) освободить территорию Франции, 2) подавить контрреволюционные выступления, мутежи на местах, 3) решить вопрос о феодальных повинностях на селе, 4) установить максимум на цены».

Эти задачи тогда успешно решить только партия якобинцев, наиболее революционно настроенная партия в Конвенте в то время, и народ поддерживал, а иногда и подталкивал ее. Якобинцы хотели полной отмены феодальных повинностей, установления максимума на цены. Они выступали против спекуляции, требовали введения суровых мер наказания спекулянтов и контрреволюционеров. Этого хотел и народ. Вот почему якобинцы были единственной революционной партией в Конвенте летом 1793 г., и только они были в состоянии решить все перечисленные задачи».

¹ Полные и доказательные ответы в экспериментальных классах мы получили всего три из 14.

Ответ менее полный и менее доказательный по решению той же задачи учеником II из контрольных классов (заметьте, что это один из лучших ответов) был таким: «Летом 1793 г. весь ход событий поставил перед Французской революцией следующие задачи: 1) спасти Францию от внешних врагов, 2) спасти революцию от контрреволюции, 3) установить крепкую революционную власть, 4) принять ряд мер по улучшению жизни народа. Лишь якобинцы могли решить вопросы, оставшиеся перед революцией, потому что они были не связаны владением земель и богатствами. Они наиболее полно отражали интересы народа, и потому народ шел за ними и смог спасти Францию от контрреволюции. К тому же вначале якобинцы руководствовались патристическими принципами: «спасти Францию». Ответы по решению задачи № 2 мало чем отличаются от приведенных выше ответов по задаче № 5.

Сопоставление ответов учащихся экспериментальных и контрольных классов по решению задач № 2 и 5 наглядно убеждает в том, что у учащихся экспериментальных классов и объем знаний, и глубина, и осмысленность их больше и, главное, умение обобщать знания, применить их для получения новых сведений и особенно для освещения конкретных социальных явлений находится на значительно более высоком уровне. У них более четкие представления о предмете рассуждений, их ответы более логичны, что уже свидетельствует о наличии у них довольно высокой культуры умственной деятельности.

В обобщенном виде результаты решения задач № 2 и 5 выглядят следующим образом в экспериментальных и контрольных классах (табл. 14).

По условиям задачи № 4, входящей в состав этой группы контрольных заданий, от учащихся требовалось доказать объективность падения якобинской диктатуры. В качестве аргументов доказательства предполагалось, что ученики будут оперировать следующими единицами знания: «Якобинское правительство, одержав ряд побед над внешними и внутренними врагами революции, приняло ряд мер, которые свидетельствуют о наступлении буржуазии на права трудящихся масс. Оно запретило профсоюзы и стачки рабочих; сохранило все антирабочее законодательство Учредительного собрания; ввело максимум цен на продукты только под сильным давлением масс и как контрмеру этому закону установило максимум на зарплату; в принудительном порядке заставляло сельскую бедноту работать на полях богатеев. Правительство Робеспьера подавляло борьбу рабочих против капиталистов; не приняло мер, позволяющих бедноте приобрести землю; добилося принятия в Конвенте закона, по которому полагалась смертная казнь за одно только предложение всеобщего передела земли. Все это свидетельствует о том, что якобинское правительство — это правительство буржуазии, однако той части буржуазии, наиболее решительной, революционной, которая считала нужным довести революцию до полной победы буржуазного строя в стране. Выполняя эту якобинское правительство выступило против трудящихся масс, которые в ходе революции поднимались уже не только против феодальной, но и против капиталистической эксплуатации, стали покушаться на капиталистическую собственность. Якобинская диктатура пала, таким образом, потому что она выполняла свою историческую роль, выполнила те задачи, которые стояли перед французской буржуазной революцией».

Заметим, что, хотя не во всех ответах учащихся экспериментальных классов имеются все эти единицы знания и наблюдается развернутая аргумента-

Таблица 14

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ № 2 И 5 УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ *

Классы	Общее число учащихся, решивших задачи	Указали на задачи, стоявшие летом 1793 г. перед революцией, и назвали картину, которая в состоянии была их решить					Число учащихся, решивших задачи	На них:				Число учащихся, не решивших задачи
		отражать значение внешних врагов	разгромить внутреннюю контрреволюцию	ликвидировать поместительский фе- одальный оглоушение на селе	принять срочные меры для борьбы с голодом	решить эти задачи можно только пор- учив крестьянам		применили логический	не применили логический	допустили допущенное в ответе	допустили допущенное в ответе	
Эксперимен- тальные	14	4	8	6	8	14	9	3	6	1	0	5
Контрольные	25	6	6	9	7	8	14	3	11	12	8	11
Общий процент: эксперименталь- ных	100	29	58	42,9	58	100	64,28	38,33	66	11	0	35,72
контрольные	100	24	24	36	28	32	56	21,4	50	85,7	57	44

* При уравненном числе учащихся в экспериментальных и контрольных классах количество учащихся, решивших задачи в контрольном классе, равно 57% по решению задачи № 2 и 43% по решению задачи № 5 от общего числа их решивших.

ния своих доказательств, тем не менее приведенная выше логика рассуждения в целом сохраняется. Большинство учащихся аргументированно доказывали объективность, закономерность падения якобинской диктатуры, чего почти не наблюдается в ответах учащихся контрольных классов. В качестве иллюстрации нашего утверждения приведем два ответа учащихся экспериментальных и контрольных классов в их сравнительном сопоставлении.

Экспериментальные классы

Ответ ученица В.: «По-моему, падение якобинской диктатуры было неизбежно, так как интересы якобинцев разошлись с интересами народа. До определенного момента массы поддерживали их или наиболее революционную часть буржуазии. Якобинцы руководили народом во время отражения внешней опасности и борьбы с внутренней контрреволюцией, они сумели на время сплотить вокруг себя народные массы. Якобинцы установили максимум нации, полностью отменили феодальные повинности крестьян, ликвидировали феодальную собственность на землю. Все это улучшало благосостояние народа. Однако якобинцы принадлежали к буржуазии и защищали ее интересы. Они заменили феодальную собственность на землю капиталистической собственностью, приняли закон, по которому земля была обязана работать на полях богатых, запретили стачки рабочих, издали закон о смертной казни против тех, кто высказывался за передачу земель на основе равенства, братства и свободы. Они дали буржуазии возможность взять власть, средства производства и капитал в свои руки. Это оттолкнуло народ от них. В конце концов они (якобинцы. — П. П.) сами стали бояться народа, и поэтому их диктатура пала (контрреволюция смогла взять верх)».

Контрольные классы

В контрольных классах почти ни у одной работы, которая удовлетворяла бы требованиям отрывочной и хорошей оценки. Поэтому мы ограничимся здесь только работами, оцененными как «удовлетворительными».

Работа ученика С.: «Якобинская диктатура безусловно потерпела крах не случайно. Жирондисты впрямую ненавидели якобинцев, после того как они пришли к власти. В то время, когда якобинцы дрались с внешними врагами, внутренняя зрелая контрреволюция. После ареста Робеспьера якобинцы лишились своего непосредственного вождя и потеряли крушение. Это крушение наступило еще и потому, что якобинцы потеряли связь с народом».

Таблица 15

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ № 4 УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ

Классы	Общее число учащихся, решивших задачу	Число учащихся, решивших задачу *	Из них назвали и привели (не привели) доказательства:									Число учащихся, направивших решение на задачу
			«якобинцы ослабили связь с массами, диктатура их поддержки»			«буржуазия в револю ции не имеет никакого сплотить миллионы трудящихся масс вокруг себя»			«якобинская диктатура пала потому, что она уже сыграла свою историче-скую роль»			
			назвала	доказала	не доказала	назвала	доказала	не доказала	назвала	доказала	не доказала	
Эксперимен- тальные	12	12	11	10	1	9	7	2	6	5	1	0
Контрольные	10	3	5	2	3	2	0	2	1	0	1	7

* Если большинство учащихся экспериментальных классов, справившихся с решением задачи, равно 100%, то в контрольных классах — только 30%.

Таблица 16

ОЦЕНОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ ПО РЕШЕНИЮ ТРЕХ ВАРИАНТОВ ЗАДАЧ

Классы	Общее число учащихся, написавших работу	Оценки				Успеваемость, %	То же при увеличении числа учащихся
		5	4	3	2		
Экспериментальные	51	9	9	21	12	76,6	76,6
Контрольные	68	0	4	26	36	45,5	45,1

ТРЕТЬЯ ГРУППА КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

Третья группа контрольных заданий состояла из задачи № 3, содержащейся в одной из задач на следующем:

«Вам уже известно положение марксизма о том, что «не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их со

знание». Примените это положение марксизма к идеям передовой французской буржуазии и народных масс (XVIII в.), объясните:

1. Почему расцвет антифеодальной идеологии во Франции приходится на середину XVIII века? Случайно это или не случайно?

2. Каков вообще источник происхождения и формирования идей в обществе и какова их роль в развитии общества?

Оба положения допущены.

Правоммерно ли предлагать учащимся VIII класса подобные задачи? Доступны ли они им? Учителя, работающие в экспериментальных и контрольных классах, категорически возражали против этой задачи, мотивируя свою позицию двумя аргументами: 1) учащиеся еще не изучали тему «Возникновение научного коммунизма» и с положением марксизма, которое содержится в тексте задачи, не знакомы; 2) задача по своему содержанию и заключенности и ней условиями построена на материале истории и обществоведения, а обществоведение, как известно, изучается только в X классе.

Несомненно, доля истины в этих аргументах есть. Вместе с тем их нельзя принимать полностью. Во-первых, уже в первой теме систематического курса гражданской истории в V классе в учебнике П. П. Коровина приводятся слова Б. Энгельса о том, что «труд создал человека», что, трудясь, люди улучшали орудия труда и осознанию переходили к жизни в родовых общинах, что в ходе труда формировалось их сознание. В дальнейшем на протяжении трех лет у учащихся постепенно накапливаются эмпирические понятия общественной формации, способа производства, производительных сил и производственных отношений, объективной сменой одного способа производства другим, более прогрессивным. Особенно большое значение в эмпирическом накоплении учащимися знаний о том, что общественное бытие людей определяет их сознание, имеют темы в курсе VIII класса «Англиканская буржуазная революция XVIII в. и начало промышленного переворота в Англии» и «Война за независимость английских колоний в Северной Америке и образование США». Эти темы предшествуют изучению темы «Большая французская буржуазная революция XVIII в.».

Во-вторых, сам материал темы — французская буржуазная революция XVIII в. — позволяет привлечь учащихся к осознанию применению содержания в тексте задачи положения марксизма (в экспериментальных классах мы звели это положение в ходе изучения темы) к идеям передовой французской буржуазии и народных масс.

По первому условию задачи — «Почему расцвет антифеодальной идеологии во Франции приходится на середину XVIII в., почему этот расцвет не произошел раньше или позже?» — от учащихся требовалось аргументированно доказать зависимость возникновения передовых антифеодальных идей от зарождающегося капиталистического способа производства и в недрах феодального строя и положения третьего сословия в условиях феодализма, от усилившегося движения народных масс против феодального гнета.

По второму условию задачи от ученика требуется доказать: а) что источником возникновения, формирования идей в обществе является его экономическое развитие общества, противоречия между производительными силами и господствующими в обществе производственными отношениями; б) что, возникнув, эти идеи становятся материальной основой дальнейшего капиталистического развития общества, так как они превращаются в организующую силу движения народных масс против старых порядков (определяемых старыми производственными отношениями), которые тормозят и экономическое, и политическое развитие общества вперед.

Творчество ученика проявляется при решении рассматриваемой задачи в двух аспектах: 1) он осуществляет анализ основных высказываний французских просветителей и свете экономического состояния страны и политического положения в ней всего третьего сословия и свои выводы, образно выражаясь, соотносит в ходе решения задачи объективно новую информацию, в частности о том, что: а) зарождение антифеодальной идеологии во Франции в середине XVIII в. представляет собой закономерное явление; б) источником формирования идей в обществе является способ производства материальной жизни; в) возникнув, идеи в свою очередь оказывают обратное воздействие на экономическую общества.

Заметим, что наряду с экспериментальными и контрольными классами, в которых учащиеся решали данную задачу в порядке контрольной работы, мы предложили ее также учащимся X класса (специализированный исторический класс) и студентам III курса исторического факультета педагогического института. При сравнении ученических работ (экспериментальный класс) с работами учащихся X класса и студенческими работами обнаружилось, что последние (добрая половина) могут не хуже излагать и аргументировать основные положения, заключенные в условиях задачи, чем старшеклассники и студенты. В качестве примера приведем в сравнительном сопоставлении ответы учащихся всех классов и ответы студентов (табл. 17 на стр. 161).

Качественный анализ ответов учащихся экспериментальных классов показывает, что они сознательно и глубоко усвоили основные положения темы и в своих суждениях не допускают таких грубых погрешностей (вроде «какой-нибудь мыслитель выдвинул идею... и вызывает распространить ее среди народных масс...» — см. приведенный в табл. 17 ответ ученика Б. из контрольного класса), какие, к сожалению, преобладают в ответах учащихся контрольных классов; во-вторых, ученики научились анализировать условия задачи контрольных классов; в-третьих, ученики научились анализировать условия задачи и мало в чем уступают старшеклассникам и студентам; в-четвертых, они накопили необходимый опыт творческой деятельности и уже в состоянии вести исследование не очень сложных вопросов при дальнейшем изучении курса гражданской истории.

Не имея возможности полностью воспроизвести ряд ответов других учащихся экспериментальных классов, приведем отдельные отрывки из их ответов, что позволит более основательно подкрепить сделанные выше выводы.

Во всех работах, получивших положительные оценки, ученики, отталкиваясь от конкретного анализа экономического состояния Франции и политического положения в ней 3-го сословия, приходят к выводу, что появление антифеодальной идеологии во Франции в середине XVIII в. — закономерный процесс. Например, ученица М. пишет: «В середине XVIII в. все быстрее, интенсивнее развивалась промышленность и торговля. Но феодальные порядки, корды со своей монархической абсолютистской властью тормозят развитие этих отраслей хозяйства, мешают дальнейшему развитию производительных сил в стране. Начинает развиваться экономический кризис. Усиливается гнет крестьян, ремесленников. Буржуазия, которая в это время уже была в заво-

¹ Ученик при этом не осознает зависимости восприятия массами передовых идей от уровня экономического и политического развития общества.

СОСТАВЛЕНИЕ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ, КОНТРОЛЬНЫХ, СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО КЛАССОВ И СТУДЕНТОВ III КУРСА ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГПИ ИМЕНИ В. И. ЛЕНИНА

Ответы учащихся контрольных классов	Ответы учащихся экспериментальных классов	Ответы учащихся X исторического класса	Ответы студентов III курса исторического факультета
<p>Ответ ученика Б.: «Во-первых, к этому времени уже произошла буржуазная революция в Англии и Нидерландах. Во-вторых, явился конфликт между производственными силами и производственными отношениями. Существовали дела, которые принадлежат к феодальному строю, и зарождалась мануфактура (и следовательно, развивается торговля), которые принадлежат к капиталистическим отношениям. Феодальный строй существовавший во Франции, не удовлетворял производственные силы. Следовательно, надо было установить капиталистические отношения, чтобы урегулировать конфликт между производственными силами и производственными отношениями. Значение этой велико. Если неадекватно на благоприятную для него почву, то как может вырасти такое важное дело, как развитие. Например, какой-</p>	<p>Ответ ученика Н.: «Это не случайно, это расцвет антифеодальной идеологии приходится на середину XVIII в. В это время происходит ухудшение положения крестьян, они задолжались помещикам и феодальными повинностями. Начавшаяся кризис сельского хозяйства. Развитие промышленности и торговли торжествует феодальными порядками. Поднимается недовольство крестьян, ремесленников. К ним присоединяется буржуазия, которой помещики-дворяне и король не давали власти. Назрев кризис между привилегированными силами и производственными отношениями. Низы, по словам Ленина, не хотели, а верх не мог жить по-старому. И поэтому в середине XVIII в. появляются различные просветители, которые выражали интересы буржуазии и народа. Вольтер, Монтескье. Руссы отстаивают идеи, что от рождения все люди равны. Руссы выступили против феодальной собственности. Так возникает антифеодаль-</p>	<p>Ответ ученика М.: «1) Это, конечно, не случайно, так как феодальные производственные отношения начала торжествуют в этот период дальнейшего развития производственных сил. Это не могло не отразиться в надстройке, т. е., в частности, в идеологии. Феодальные отношения надо было свергнуть, а идеи, опирающиеся на них, и являются той силой, которая может это сделать. 2) Истоки происхождения идей заключены в самой общественно-экономической формации. Поэтому их появление не случайно (материалистическая диалектика, философия Маркса не могла появиться раньше, т. е. не позволило существовать само развитие общества на данном этапе, окончательно укрепление классов, классовая борьба, развитие науки и т. д.). Так как идеи соответствуют общественно-экономической формации, то</p>	<p>Ответ студента II.: «Расцвет антифеодальной идеологии во Франции приходится на середину XVIII в. не случайно. В этот период во Франции происходит дальнейшее развитие производственных сил, сдвиганием которого являлось зарождение в недрах феодального общества буржуазных отношений. Развивались буржуазные отношения в сельском хозяйстве, промышленности. Эти отношения вступали в конфликт с феодальным, уже стихавшим строем. Зарождение и развитие буржуазных отношений неизбежно должны были вызвать и новую буржуазную антифеодальную идеологию, ибо каждому новому обществу соответствует свое идеология. И такая идеология и родилась в середине XVIII в. и связана с новыми социально-экономическим развитием Франции, ибо бытие определяет сознание. Истоки формирования общественных идей лежат в социально-экономическом развитии общества. Если привести</p>

является передовой мыслителям принадлежит идея я, опираясь на факты, начинают распространять ее среди народных масс. Если кто-то убеждает определенно настроенные массы в правильности своих идей и повелит их за собой, то могут появиться очень важные события». Это лучший ответ из всех работ учащихся контрольных классов

ная идеология. Именно в середине XVIII в. и не раньше. Общественное бытие является причиной и источником мышления этих людей. Значит эти люди огромно, так как все революционно настроенные люди того времени использовали эту идею в осуществлении революцию во Франции. Эти люди воодушевлялись на борьбу с феодальными порядками во Франции все население третьего сословия. Идея стала революционной силой и привнес в экономическую жизнь и в стране, и политическую переустройство общества. И это всегда так бывает, например у нас в период Октябрьской революции

личное не волею. Идея, отталкиваясь массы, имеют материальную силу, она может изменить производственные отношения (революция 1917 г.). Этот ответ наиболее типичен для всех ответов учащихся X класса. Разница между ними заключается только в том, что одна ответы акцентировали более конкретные, другая более абстрактные, с употреблением различной терминологии из курса обществознания

хот и идеологии в идеологическом развитии страны, это неминуемо приводит к появлению новых идей. Значение их состоит в том, чтобы способствовать разрушению того старого общества, в недрах которого они родились, и укрепление нового общества, которому они соответствуют, его утверждение. Пример — Франция, идеи Руссо, Монтескье способствовали разрушению феодальных. Приведенный ответ был из числа лучших, составленных в студенческой группе не более чем на полторы-две страницы

мическом отношении сильнее феодалов, не имеет никакой политической власти». Дальнее учение конкретизирует эти положения примерами (феодалы — повелители крестьян, цеховая система, таможенные пошлины) и на основе их приходит к выводу: «Поэтому не случайно, что расцвет антифеодаловской идеологии приходится на середину XVIII в. ... Феодалный строй к середине XVIII в. изжил себя, и противоречия между производственными силами и производственными отношениями так обострились, что необходимо стало искать выход из положения — переменить строй. Стали появляться в связи с этими идеями, которые и обосновывали необходимость перемен в строе и призвали народные массы к борьбе за свержение феодаловского строя... И дальше учение конкретными фактами обосновывает свои утверждения. Илья, говоря об источниках происхождения идей в обществе и их значении, говорит ученица Р. пишет: «Значение этих идей в том, что они помогла в расшатывании феодаловского строя. Их идеи (имеются в виду идеи переломной буржуазии и народных масс — *II. П.*) прозвучали в заданной ипостаси Франции над призывом к борьбе с феодализмом и королем. Они послужили толчком к началу революции, и в ходе революции были известны для эконоимических преобразований в стране».

Подобных примеров можно привести немало. Это, конечно, вовсе не означает, что все учащиеся экспериментальных классов одинаково подготовлены к творческой исследовательской деятельности в рамках учебного процесса. Среди ответов учащихся имеются и такие, которые наглядно убеждают нас в том, что их авторы еще не овладели опытом творчески анализировать условия задачи, самостоятельно приходить к новым выводам и заключениям, добывать существовавшую новую информацию. Но вместе с тем в этих ответах по сравнению с неудовлетворительными ответами учащихся контрольных классов имеются вполне важные сдвиги. Они выражаются в том, что ученики все же в большей или меньшей степени приобрели в ходе экспериментального обучения элементарные навыки творческой деятельности.

Вот что пишет ученица П. (VIII Б), получившая неудовлетворительную оценку: «Рассвет антифеодалной идеологии во Франции приходится на середину XVIII в, потому, что ... цеховые ограничения и феодалные порядки тормозили развитие промышленности, торговли (мешали внутренне торговать), было усилено угнетение крестьян и тяжёлое положение сельского хозяйства. Крестьяне носли множество повинностей $\frac{1}{3}$ земли была заброшена, в этот период феодалы вводят оброк деньгами. Все это привело к недовольству народа, у которого возникали идеи уничтожить весь этот строй.

На почве недомыслия жизнью возникали новые идеи, буржуазия возмущала народные массы. Она хотела нового строя.» Приведенные фрагменты ответа наглядно убеждают в том, что суть первого условия задачи ученица уловила, пыталась показать прямую зависимость возникновения антифеодальной идеологии от господства способа материального производства. И это уже явный сдвиг, свидетельствующий о том, что процесс накопления опыта творческой познавательной деятельности у ученицы начался. Если бы ученица на таком же уровне доказала второе положение задачи, а именно в чем источник происхождения идей (косвенно об этом она говорит и в отрывках приведенного выше ответа, и показала бы их значение в обществе, то ей, несомненно, следовало бы поставить положительную оценку. И такая

объектов среди работ учащихся экспериментальных классов, получающих изуча-
тельную оценку, большинство учащихся экспериментальных и контроль-

Соотношение количества оценок, полученных учащимися экспериментальных классов по решению задачи № 3 дано в обобщенном виде в табл. 18.

ОЦЕНОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ № 3
УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ

Классы	Объем часов учащихся, выполняющих работу	Оценки				Успеваемость, %	То же при укрупненном числе учащихся
		5	4	3	2		
Экспериментальные	51	1	14	18	18	65,76	65,76
Контрольные	66	0	2	13	51	22,73	23,52

Первоначальный опыт творческой деятельности, слабые, но явно намечающиеся элементы умения аргументированно доказывать рассматриваемые положения не замедлили сказаться в познавательной деятельности большинства учащихся экспериментальных классов, не справившихся с решением задачи № 3 контрольной работы.

[illegible]

эксплуататорами и эксплуатируемыми. Поэтому этот социализм и социализмом называют утопическими.

Научный коммунизм возник и развивался в ходе борьбы между двумя классами — буржуазией и пролетариатом. В это время возникали стачки, так как положение рабочих очень ухудшилось в связи с кризисами перепроизводства. Но их, стачки были еще плохо организованы, носили стихийный характер, у них не было четкого представления целей. Вот, например, восстание люонских ткачей. Пока они боролись, они знали, что делать, но когда они захватили город, то были в полной нерешимости. У них не было также и своей партии.

Маркс и Энгельс создали «Союз коммунистов» — бывший «Союз справедливых», но теперь лозунгом «Союза коммунистов» был уже: «Пролетария всех стран, соединяйтесь!» Перед пролетариатом была поставлена четкая цель. Они уже понимали, что изменить несправедливый строй можно только путем классовой борьбы. Был создан Манифест Коммунистической партии. Перед пролетариатом ставились следующие задачи: 1) свержение буржуазного строя и буржуазии, 2) установление господства пролетариата, 3) создание нового общества без частной собственности и эксплуататоров. В этом заключались прогрессивные взгляды Маркса, и самое главное, что он доказал, научно обосновал, что достичь этого можно только путем классовой борьбы.

Приведенный ответ ученицы П. далек еще от совершенства. Тем не менее он отличается рядом положительных сторон — полнотой, логичностью доказательства и, несомненно, свидетельствует о наличии у ученицы умения творчески подходить к решению сложных вопросов общественного развития, рассматриваемых в курсе истории для VIII класса.

ОБЩИЕ ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Итак, если сопоставить в целом по всем трем группам контрольных работ результаты экспериментального обучения истории с результатами обучения учащихся в контрольных классах по тем основным критериям, которые были приняты нами в самом начале эксперимента¹, то получается следующая картина.

По объему усвоенных знаний (исторических фактов, событий, понятий, закономерностей и т. д.) учащиеся экспериментальных классов опередили своих сверстников в контрольных классах в среднем на 35—40%. При этом по некоторым вопросам, в частности по определению требований «бешеных», позиций жирондистской и якобинской партий в Конвенте и др., этот разрыв в пользу учащихся экспериментальных классов доходит до 50—60%. Например, определив основные линии, по которым шла борьба между якобинцами и жирондистами, в экспериментальных классах из 25 учащихся определили все три линии 21 ученик, по двум линиям — 24, по одной — все 25. Соответственно в контрольных классах из 31 учащегося указали на все три линии 12 человек, на две — 14, на одну — 18. При этом, излагая свои знания, ученики экспери-

¹ Подробнее см.: П. И. Пидкасистый, Сравнительная эффективность воспроизводящих и творческих работ учащихся по истории. В кн.: «Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе». Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина, № 323. М., 1969, стр. 44—45.

Таблица 10

РЕЗУЛЬТАТЫ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ
ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧИ № 3

Классы	Общее число учащихся, решивших задачу	Назвали и привели (не привели) доказательства										Число учащихся, решивших задачу *	Число учащихся, не решивших задачу
		почему расцвет антифеодалской идеологии во Франции приходится на середину XVIII в.					в чем источник происхождения, формирования идей в обществе и каково их значение						
		решение доказательное	решение частично доказательное	решение недоказательное	давшее в ответе	алогичность в ответе	решение доказательное	решение частично доказательное	решение недоказательное	давшее в ответе	алогичность в ответе		
Эксперимен- тальные	51	10	19	22	3	8	8	16	27	7	10	33	18
Контрольные	66	6	10	50	7	16	4	4	58	7	24	15	51
Всего, %:													
эксперимента- льные	100	19,8	37,25	43	5,88	15,88	15,88	31,35	52,94	13,72	19,8	65,76	34,24
контрольные	100	9,1	15,15	75,75	10,6	24,24	6,17	6,1	87,87	10,6	36,36	22,73	77,27

* При указанном количестве учащихся в экспериментальных и контрольных классах процент справившихся с решением задачи учащихся в контрольных классах равен 23,32 от общего числа учащихся.

ментальных классов продемонстрировали высокую степень понимания внутренней логики изучаемого предмета, умение располагать его в определенной последовательности, правильно соотносить один факты с другими. Действительно, из 51 ученика экспериментальных классов лишнее и алогичности в ответах встречались чрезвычайно редко и у очень немногих, а то время как у учащихся контрольных классов при выполнении первой группы контрольных заданий в одном случае (вариант 1) допустили лишнее в ответах 7 человек из 33, а во втором — 10 из 31 пишавшего контрольную работу, а алогичность в изложении характеризовала в обоих случаях ответы примерно 14 учащихся.

На еще более показательны для экспериментального обучения результаты контрольных работ по вариантам контрольных заданий второй и третьей групп. Приступая к эксперименту, мы ставили перед собой задачу проследить степень влияния экспериментального обучения на развитие у учащихся умственной активности и познавательной самостоятельности, которые в познавательной деятельности ученика проявляются в его пытливости, любознательности, интересе и знаниями, в овладении рациональными способами умственных действий, в частности умения анализировать, выделять основные соотношения исторических явлений, выработать самостоятельные суждения и умозаключения, исторически грамотно аргументировать их, ставить новые вопросы и самостоятельно их решать, самостоятельно добывать новую информацию, опираться при этом в своей деятельности на ранее приобретенные знания. Эти особенности познавательной деятельности учащихся экспериментальных классов выжились довольно рельефно при решении задач. Так, при решении задачи № 1 разница по сравнению с учащимися контрольных классов и успешности доказательства, приведенных ими в ходе решения, была 28%, при решении задачи № 3 — 43%. Решения учащихся экспериментальных классов в подавляющем большинстве доказательств, не характеризуются алогичностью и лишними данными, которые нередко наблюдаются в решениях учащихся контрольных классов. Если, например, при решении задачи № 1 в экспериментальных классах лишние сведения в доказательствах имелись у одного ученика из 25, то в контрольных — у 3 учеников; алогичность в рассуждениях допущена в экспериментальных классах трое из 25, в контрольных — 10 из 31. Особенно показательны результаты решения задачи № 3. В экспериментальных классах справились с ее решением 65,76%, в контрольных — 22,73%.

В 1970/71 учебном году эксперимент был проведен повторно с новым составом учащихся восьмых классов в той же школе № 30 Москвы, где проводился и первоначальный эксперимент. Разница в экспериментальном обучении заключалась только в том, что в этих классах раньше экспериментальное обучение не велось. Классы по своему составу очень неравноценны. VIII А класс избранный нами в качестве экспериментального, по уровню знаний и интеллектуального развития учащихся считался наиболее слабым. Это подтвердила и результаты контрольной работы по теме: «Английская буржуазная революция XVII в. и начало промышленного переворота в Англии» и «Война за независимость английских колоний в Северной Америке и образование США». Контрольный VIII Б класс обогнал по своим результатам экспериментальный класс на 37,8%.

В конце изучения темы «Великая французская буржуазная революция XVIII в.» в классах А и Б, где работала одна и та же учительница, Т. Ю. Ко-

рыбина, принимавшая участие и в экспериментальном обучении в восьмых классах в 1969/70 учебном году, были проведены контрольные работы того же содержания, которые применялись нами в 1969/70 учебном году. Оказалось, что по всем показателям экспериментальный класс (VIII А) обогнал своих сверстников из VIII Б на 15—25%. Особенно большой разрыв наблюдался в работах учащихся по решению задачи № 3. Если в экспериментальном классе из 26 учащихся, выполнявших контрольную работу, справились с заданием 19, то в контрольном классе из 27 только девять человек сумели правильно указать, «почему расцвет антифеодальной идеологии во Франции приходится на середину XVIII в.» и «с чем источник происхождения и формирования идей в обществе и каковы их значения».

Такими результатами экспериментального обучения, основным признаком которого является систематическое вовлечение учащихся в выполнение самостоятельных работ воспроизводящего и творческого характера в различных их сочетаниях.

Классы же были реакции учителей школы, где проводился эксперимент, на экспериментальные уроки и отношение самих учащихся к их самостоятельной работе в классе и дома, выполняемой по заданию экспериментатора? И что дало экспериментальное обучение по теме «Великая французская буржуазная революция XVIII в.» для последующего изучения учащимися курса новой истории в VIII классе?

Заметим, что учителя, работавшие в экспериментальных классах, в том числе и такой опытный преподаватель истории, как Т. Ю. Корыбина, принимавшая участие в эксперименте, считали большинство из предложенных экспериментатором заданий непосильными для учащихся. Немало нареканий по адресу экспериментатора было вызвано объяснением учителей, что слишком много времени на уроке уходит на решение задач, требующих от учащихся главным образом умения рассуждать. В связи с этим очень мало времени остается на опрос учащихся по вопросам, требующим воспроизведения ими фактического материала. Это может привести к тому, отмечала Т. Ю. Корыбина, что учащиеся просто не успеют программы знания по теме. Были и другие опасения, связанные с вовлечением учащихся на одном и том же уроке в разнообразные виды деятельности, что может якобы привести к рассматриванию их внимания. Однако в самом ходе эксперимента все эти опасения постепенно исчезали. И Т. Ю. Корыбина, и другие учителя стали все больше и больше разделять позиции экспериментатора.

Что же касается учащихся, то они в известной степени уже были подготовлены в предыдущие годы (в V—VII классах) к такой нагрузке и к такому характеру познавательной деятельности на уроке и при выполнении домашних заданий. Тем не менее после первых двух уроков в беседе с экспериментатором ученики отмечали, что им приходится очень напряженно работать в классе, что при простом чтении параграфа учебника, в классе нельзя ни во время, чем при простом чтении параграфа учебника, отвлечения лишают потом возможности нормально принимать участие в общем ходе рассуждений, которые ведутся обычно в процессе беседы на каждом уроке. На последующих уроках большинство учащихся отмечали интересность работы. По их собственному выражению, история стала для них «думающим предметом». Они ра-

ботали с увлечением, приняв в работу даже какой-то дух соревнования. На переменах часто можно было услышать ученические споры на исторические темы, а иногда даже споры восьмиклассников со старшеклассниками. В пользу экспериментального обучения говорит и тот факт, что 87% учащихся восьмых экспериментальных классов на вопрос, поставленный им в конце учебного года: «Какая из пройденных тем больше всего вам понравилась?», высказались в пользу темы «Французская буржуазная революция XVIII в.»

Ученики же контрольных классов после выполнения контрольной работы заявляют: «Конечно, задания в контрольной работе очень интересные, но и очень трудные, ведь чтобы выполнить все требования задания, надо напряженно думать. Для нас эти задания оказались непривычными».

Такое общее мнение учащихся о характере заданий, которые практиковались в экспериментальном обучении. Что же касается учителя, принимавшего участие в эксперименте, то он в своей последующей работе при обучении учащихся новой истории, по сути дела, продолжал максимально вовлекать учащихся в выполнение самостоятельных работ воспроизводящего и творческого характера, органически сочетая эти виды работ как на уроке, так и в заданиях на дом. И результаты не замедлили сказаться. В этом нас наглядно убеждают ответы учащихся при выполнении письменной контрольной работы по теме «Возникновение научного коммунизма».

Мы предложили учащимся следующие контрольные задания.

Вариант 1. 1) Что дал утопический социализм для развития научного коммунизма и в чем научный коммунизм пошел дальше утопического? 2) «Буржуазия сыграла в истории в высшей степени революционную роль» — доказать это утверждение К. Маркса.

Вариант 2. 1) Почему социалистические теории Сен-Симона и Фурье мы называем утопическими, а теорию К. Маркса — научным коммунизмом? Доказать. 2) На основании каких фактов и явлений действительности К. Маркс утверждает, что «из всех классов, которые противостоят теперь буржуазии, только пролетариат представляет собой действительно революционный класс»? Доказать это утверждение.

Вариант 3. 1) Какую роль в развитии научного коммунизма сыграла практика рабочего движения начала XIX в. и теория социалстов-утопистов? 2) «...С развитием крупной промышленности из-под ног буржуазии вырастает сама основа, на которой она производит и присваивает продукты. Она производит прежде всего своих собственных могильщиков. Ее гибель и победа пролетариата неизбежны». Как вы понимаете умозаключение К. Маркса?

Большинство ответов по всем трем вариантам контрольной работы написаны смело, убедительно, глубоко аргументированно. Как правило, ответы немногословны, логически выдержаны. Порой даже не верится, что это писали восьмиклассники. Например, доказывая положение К. Маркса о том, что буржуазия сыграла в истории человечества чрезвычайную революционную роль, ученица П. пишет: «Прежде всего буржуазия разрушила феодальные порядки, феодальные отношения в обществе, старые патриархальные отношения. Буржуазия создала мощную промышленность и развала всемирный рынок, вырвав тем самым из-под ног промышленности национальную почву. Буржуазия создает цивилизацию и вовлекает в нее все новые народы, подчиняет их себе, заставляет принять буржуазный способ производства. Буржуазия подчиняет дерев-

ню господству города, вытесбоявшая огромную массу деревенского населения из «идиотизма сельской жизни». Буржуазия уничтожила раздробленность средств производства, создала централизованную промышленность со странной концентрацией людей. Следствием этого явилась политическая централизация в лице организованного рабочего класса».

По первому вопросу всех трех вариантов задана 97,3% ответов учащихся были оценены на «отлично» и «хорошо». По второму вопросу доказательства ответов с обстоятельной аргументацией и довольно последовательным и логичным изложением фактов и суждений было получено 89,7%; работ, оцененных на «удовлетворительно», по первому вопросу — 1,3%, по второму — 8,6%. Объем настоящей работы не позволяет хоть сколько-нибудь полно представить эти ответы. Поэтому ограничимся всего одним примером. Отвечая на вопрос о том, какую роль в развитии научного коммунизма сыграли практика рабочего движения начала XIX в. и теория социалстов-утопистов, ученик Э. пишет: «Мощные волны рабочего движения против капиталистической эксплуатации показали, что новый класс, пролетариат, — единственный класс, который способен свергнуть буржуазный строй и установить справедливый строй. Но для этого ему необходима своя рабочая партия».

Восстание в Лионе и чартистское движение были во многом разными. В Лионе ткачи, вооружившись, сумели в ходе вооруженного восстания захватить власть, но, не имея партии, пойдя за мелкой буржуазией, были разгромлены. В Англии чартисты хотели добиться справедливости мирным путем и, конечно, не добились всего того, что выдвигалось в их требованиях. Зато у них уже была партия, хотя и слабая, но все-таки своя рабочая партия, которая и придала движению огромный размах. А это и привело к некоторым победам чартистов... Два эти движения, вместе взятые, показали, что добиться победы над буржуазией можно только вооруженным восстанием при всеобщем объединении трудящихся и при наличии своей партии.

На основе ошибок и успехов рабочих движений Маркс и разработал теорию научного коммунизма, где упорядочил место и значение выступлений пролетариата и неизбежную его победу над капитализмом в ходе вооруженного восстания.

Теория утопических социалстов во многом помогала Марксу разобраться с реальной действительностью и представить себе картины будущей жизни. Но в то же время эти теории, их практическое применение (например, Р. Оуэном в Америке) убедили Маркса в том, что мирным путем пролетариат ничего не добьется, что буржуазия никогда добровольно не отдаст своих привилегий».

Ответы на вопросы контрольных заданий по теме «Возникновение научного коммунизма» свидетельствуют о том, что ученики в своей основной массе научились исторически мыслить, рассуждать, аргументированно доказывать, четко и ясно излагать свои мысли, вести элементарную исследовательскую работу в рамках учебного процесса.

В обобщенном виде результаты контрольной работы по теме «Возникновение научного коммунизма» представлены в табл. 20.

Таким образом, экспериментальное исследование проблемы самостоятельной работы учащихся позволяет утверждать, что:

1) систематическое вовлечение учащихся в деятельность по выполнению различных видов воспроизводящих и творческих самостоятельных работ значи-

ОЦЕНОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ
УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ КЛАССОВ
ПО ТЕМЕ «ВОЗНИКНОВЕНИЕ НАУЧНОГО КОММУНИЗМА»

Класс (экспериментальный)	Общее число учащихся	Число учащихся, выполнивших работу	Оценка			
			5	4	3	2
VIII A	32	30	9	9	12	0
VIII B	29	26	9	10	5	2
Всего	61	56	18	19	17	2
Всего, %		100	32,14	33,92	30,36	3,57

тельно повышает качество обучения, позволяет достичь более высоких результатов в усвоении школьниками программных знаний и накопления опыта творческой деятельности. Об этом свидетельствуют проверочные работы, проведенные нами в экспериментальных классах по теме «Возникновение научного коммунизма», где творческое усвоение знаний по теме «Французская революция XVIII в.» ярко сказалось;

2) теоретически разработанные и экспериментально проверенная система производных и творческих самостоятельных работ на материале темы «Великая французская буржуазная революция XVIII в.» создает максимальные условия для развития самостоятельности и творческой активности учащихся, превращая их учебную деятельность в своеобразный процесс элементарного научного познания в рамках обучения;

3) органическое сочетание различных видов самостоятельных работ производящего и творческого характера, требующих от ученика уже в самом процессе обучения шаг за шагом открывать, исследовать, находить новые знания, создает благоприятные условия для овладения учащимися методами познания и умениями пользоваться приобретенными знаниями в познавательной деятельности.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Ученые-медики высказывают гипотезу: человеческий мозг гибок, но и он не приспособился к той лавине сведений, которую ему приходится в настоящее время перерабатывать.

Современная общеобразовательная школа, как никакой другой социальный институт, постоянно сталкивается с этим явлением, и ее дальнейшее развитие, несомненно, должно будет проходить под знаменем неуклонного поиска, где и какие изыскивать резервы, чтобы облегчить труд учащихся и тем самым «высвободить место» в голове ученика для той необходимой новой информации, которая обусловлена бурным и непрерывным развитием науки и техники.

В настоящей работе сделана попытка изыскать эти резервы в самом процессе учебной деятельности школьника путем интенсификации и максимальной мобилизации его ориентировочно-исследовательских реакций на те раздражители, с которыми он постоянно сталкивается в обучении. Главным же стимулом, постоянно поддерживающим деятельное состояние ученика, поисковую доминанту в коре его больших полушарий, являются самостоятельные работы, обладающие в этом отношении большими потенциальными возможностями. Самостоятельные работы учащихся, как и любой другой стимул в деятельности зрелого человека, лежат в себе, если их рассматривать в аспекте высшей нервной деятельности, двойное действие: с одной стороны, самостоятельная работа, сущность которой зависит от условий той или иной задачи, всегда вызывает определенную реакцию ученика, а с другой — оказывает влияние на тонус коры головного мозга. Об этом подробно говорится в работах П. С. Купалова, Л. В. Занкова и др.¹

Положительная реакция ученика на задание всегда влечет за собой повышение возбудимости определенной динамической структуры коры больших полушарий и появление поисковой доминанты, которая, как известно, является необходимым компонентом систематического вовлечения школьника в процесс научного исследования.

¹ См.: доклад П. С. Купалова в сб.: «Некоторые проблемы высшей нервной деятельности». Доклады на XX Международном физиологическом конгрессе в Брюсселе. М., Изд-во АН СССР, 1956; Л. В. Занков. Дидактика и жизнь. М., «Просвещение», 1968; и др.

Участие школьника в элементарном научном исследовании является объективным и, пожалуй, единственным условием формирования у него познавательной активности и накопления опыта творческой деятельности, которые в эпоху научно-технической революции могут рассматриваться как главные резервы по «высвобождению места» для той информации, которой школьник необходимо овладеть на разных этапах его обучения и в последующей его жизненно-бытовой, производственной, общественной и познавательной деятельности.

Все это как нельзя лучше свидетельствует о возрастании значения самостоятельных работ учащихся внутри нарождающегося учебного процесса творческого типа.

Однако существующие классификации самостоятельных работ по источникам знания, по дидактическому назначению их в системе урока с присвоением им неопределенных (и качественное и количественное отношения) характеристик типа «менее сложное», «более сложное» или для «закрепления знаний», «получения новых знаний» и т. д. не стимулируют ориентировочно-исследовательских действий ученика к его реальному учебному труду. Большинство самостоятельных работ в рамках существующих классификаций остаются в своей основе в лучшем случае нейтральными по отношению к характеру познавательной деятельности. В худшем же случае они порождают в деятельности ученика монотонность, состояние пресыщенности и требуют затраты большого количества времени на их выполнение. В силу этого, несмотря на огромные затраты энергии и времени со стороны учителей, учащиеся не выходят за рамки воспроизводящей деятельности. Отсюда и развитие умственных способностей учащихся, и формирование у них потребности в знаниях в процессе вооружения их методами познания остаются в русле стихийности.

Эти недостатки процесса обучения и обусловили цель нашего исследования, первоочередной задачей которого был психолого-дидактический анализ структуры конкретной познавательной деятельности ученика. Мы попытались выявить основные процессы учебно-познавательной деятельности, сущность деятельности воспроизводящего и творческого типа, определить понятия воспроизведения и творчества в учебной работе школьника, вскрыть их теоретические основы и установить пути их сочетания в различных звеньях учебного процесса.

Исходным моментом исследования нам послужил известный тезис о том, что всякая деятельность включает в себя и свой предмет, и свой метод. Предметом деятельности в любом виде учебного труда является не источник знаний и не дидактическое название самостоятельной работы, а задача, проблема, заключенная в том или ином конкретном виде самостоятельной работы, над разрешением которой бьется учащийся. Проблемная ситуация (ситуация задачи) и определяет характер, своеобразные черты процесса мышления. Это неизбежно приводит к выводу о том, что не источник знания, ни дидактическое название самостоятельных работ сами по себе еще не могут служить основанием для их классификации.

Теоретический анализ и экспериментальная проверка исходных положений рассматриваемой проблемы позволяют утверждать, что таким основанием

классификации самостоятельных работ может быть типизация умственных и мыслительных действий ученика в ходе решения их задачи. В плане этой типизации выделяются два звена в структуре познавательной и практической деятельности школьника: воспроизведение и творчество. Прослеживаются их соотношения на различных этапах учебной деятельности школьника. В результате анализа этого соотношения автор пришел к выводу, что в разномкнутой или познавательного процесса воспроизводящие действия выступают в качестве подготовительного этапа к творческой деятельности ученика. В замкнутой цепи, а она всегда выступает таковой в учебной деятельности школьника, воспроизведение и творчество взаимопроисходят друг у друга и выступают в постоянном диалектическом единстве и взаимосвязи. Воспроизводящие действия выступают по отношению к творческим, с одной стороны, как осваивание, с другой — как их следствие. Творчество же вытекает из воспроизведения, является развитием последнего и в то же время содержит в себе воспроизводящие процессы как одно из своих следствий. Это позволяет нам утверждать, что структура познавательной деятельности и параметры ее основных звеньев определяют общую типологию классификации самостоятельных работ.

Исходя из структуры деятельности ученика, автор выделяет четыре типа самостоятельных работ: 1) самостоятельные работы по образцу; 2) реконструктивные самостоятельные работы; 3) вариативные самостоятельные работы; 4) творческие работы.

Предлагаемая типологическая классификация отражает характерологические особенности самостоятельных работ и по своему значению носит обобщающий характер. В ней частично-дидактический, или, точнее, методический, аспект деятельности ученика с содержательной точки зрения только предпосылкой, но еще не раскрыт. В частности, здесь не отражены, например, познавательная мотивация деятельности ученика, система его ориентировочно-исследовательских и исполнительских действий по овладению предметом самостоятельной работы, смена внешних действий внутреннего при решении познавательной задачи и др. Все это входит в содержание конкретных оперативных систем решений задач, заложенных в той или иной форме самостоятельной работы, и на их типологии не отражается.

Оперативные системы решений задач, или, другими словами, метод деятельности ученика, определяются характером сочетания самостоятельных работ различного типа и конкретным содержанием познавательной задачи, воплощенной в определенном виде самостоятельной работы.

В свою очередь познавательные задачи детерминируются общими и частными целями обучения, характером учебного материала, а также конкретными дидактическими задачами урока. При различной дидактической организации одного и того же по своему содержанию и структуре учебного материала оперативные системы решения, а следовательно, и структура познавательной деятельности ученика меняются в зависимости от условий задачи. Вместе с тем значительная структура познавательной деятельности школьника составляет основу дидактической организации учебного материала и построения на этой основе такой системы проблемно-теоретических задач, что и составляет сущность учебного процесса.

Практически эта система отличается тем, что каждая исходная задача, содержащая в себе частный случай поиска решения или способа решения, став-

кивает ученика уже на начальной стадии выполнения им самостоятельных работ с необходимостью проявлять в своей деятельности известную степень познавательной активности и самостоятельности. Тем самым каждая небольшая задача несет в себе часть конечной цели обучения, которая в теории и практике применения самостоятельных работ в обучении выражается в формировании у учащегося творческой познавательной самостоятельности, в вооружении его методами познания.

Учитывая эту особенность задач, конкретные виды самостоятельных работ систематизируются в типологической классификации с учетом описываемой в них конкретной ситуации, предполагаемой оперативной системы умственных и практических действий школьника в дидактических средствах, с помощью которых ученик включается в деятельность. При этом в процессе выполнения различных видов самостоятельных работ с соблюдением постепенного перехода ученика от первого к четвертому типу и при органическом их сочетании учащиеся постоянно сталкиваются и с самостоятельными работами на поиск решения, и с самостоятельными работами на поиск способа решения. Соблюдение данного требования в систематизации видов самостоятельных работ имеет огромное психологическое значение в плане формирования у школьника потребности в знаниях, накопления опыта творческой деятельности и овладения методами познания. Однако это положение далеко еще не полностью осознано и оценено в дидактической науке.

Предлагаемая классификация, как видим, отличается тем, что она удовлетворяет основным требованиям, а именно:

- а) однозначности в определении каждого типа самостоятельной работы;
- б) расположения типов и видов самостоятельных работ по степени возрастания их сложности в соответствии с закономерностями процесса познания в обучении;
- в) ориентации обучения на «зону ближайшего умственного развития» ученика.

Наличие общего во всех типах самостоятельных работ создает объективные условия для органического сочетания воспроизводящей и творческой деятельности ученика в процессе обучения. Этим общим прежде всего является новизна в работе, наличие, хотя бы в зачаточном виде, действий как воспроизводящего, так и творческого характера.

В силу же постоянной новизны в работе¹ ученика, во-первых, проявляют большой интерес к самому процессу деятельности. Во-вторых, знания, приобретаемые учащимися в ходе выполнения самостоятельных работ, познавательный опыт, которым они овладевают, приобретают действенный, гибкий характер, в силу чего активность и самостоятельность ученика в процессе обу-

чения неуклонно возрастают. Ученик получает удовлетворение самого процесса познания и овладевает элементарными методами познания. Это побуждает его по мере овладения знаниями способами деятельности к активному отношению к познанию труда.

Дальнейшие исследования типологии самостоятельных работ на этой основе должны проводиться по каждому учебному предмету с учетом конкретного его содержания (иерархической системы понятий) и методологии соответствующей науки.

В практическом отношении это приведет к значительному освобождению времени ученика, которое он в настоящее время часто затрачивает на механическое выполнение однообразных видов работы, с одной стороны, и к интенсификации его умственной деятельности — с другой, что диктуется в наши дни возрастающим потоком научной информации и сохранением прежних сроков обучения в общеобразовательной школе.

¹ Новизна не по внешним признакам работы, а по внутреннему содержанию самого процесса познания, выражающейся в систематическом нарастании трудностей, с которыми школьники постоянно сталкиваются при выполнении самостоятельных работ.

ЛИТЕРАТУРА:

- 176

- Гришолов-Земков С. А. Система творческих работ в 5 классе. Волгоград, 1961.
- Грушеберг С. О. Гений и творчество. Основы теории и психология творчества. Л., 1924.
- Груднев П. Н. Воспитание мышления в процессе обучения. В сб.: «Вопросы воспитания мышления в процессе обучения». М., Изд-во АПН РСФСР, 1949.
- Давыдов В. В. О психологическом анализе содержания действий. «Тезисы докладов на II съезде Общества психологов». Вып. 5. Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Данилов М. А. Умственное воспитание школьников. «Советская педагогика», 1964, № 2.
- Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. «Советская педагогика», 1961, № 8.
- Данилов М. А. Некоторые методологические вопросы педагогических исследований. «Советская педагогика», 1965, № 10.
- Дайри Н. Г. О сущности самостоятельной работы. «Народное образование», 1963, № 5.
- Дайри Н. Г. Как подготовить урок истории. М., «Просвещение», 1969.
- Доблаев Л. П. Значение предварительных вопросов для понимания текста учебника. «Вопросы психологии», 1963, № 6.
- Доблаев Л. П. Мыслительные процессы при составлении уравнений. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.
- Доблаев Л. П. Вопросы психологии понимания учебного текста. Изд. Саратовского университета, 1965.
- Доблаев Л. П. Приемы осмысления учебного текста и их формирование. «Тезисы докладов на научной конференции психологов Урала», 1966.
- Добромыслов В. А. О развитии логического мышления учащихся V—VIII классов на занятиях по русскому языку. М., Учпедгиз, 1956.
- Добрынин Н. Ф. Проблема значимости в психологии. В сб.: «Материалы совещания по психологии». М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Добрынин Н. Ф. Проблема значимости в психологии. В сб.: «Материалы совещания по психологии». М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Добрынин Н. Ф. О значимости получаемых учащимися знаний. «Вопросы психологии», 1960, № 1.
- Добрынин Н. Ф. Проблема активности личности и принципов общественной значимости в психологии. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- Дункер К. Качественное (экспериментальное) исследование продуктивности мышления. В кн.: «Психология мышления». Под ред. А. М. Матюшкина. М., «Прогресс», 1965.
- Дункер К. Психология продуктивности (творческого) мышления. В кн.: «Психология мышления». Под ред. А. М. Матюшкина. М., «Прогресс», 1965.
- Дункер К. и Кричевский И. О процессе решения задач. В кн.: «Психология мышления». Под ред. А. М. Матюшкина. М., «Прогресс», 1965.
- Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 115, 1961.
- Есипов Б. П. Активизация мышления учащихся в процессе обучения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 20, 1949.
- Енушеев М. И. Теория и практика активизации учебного процесса. Таткицго-издат. Казань, 1963.
- Енушеев М. И. О сущности процесса обучения и научных основах дидактики. «Советская педагогика», 1965, № 9.
- Жуков С. Ф. Проблема активизации учащихся в психологии обучения. «Советская педагогика», 1965, № 8.
- Залесский Г. Е. Формирование умений научно оценивать общественные умения. «Советская педагогика», 1965, № 12.
- Зайчик М. Ю. Дидактические основы применения задач при изучении электротехники в школе и техникуме. Автореферат канд. дисс. М., 1963.
- Захаров А. Н. Об использовании информации в задачах, решаемых с помощью проб. В сб.: «Мышление и речь». Под ред. Н. И. Жинкина и Ф. Н. Шемкина. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Зинин В. И. Психологический анализ применения геометрических знаний к решению задач с жаночно-конкретным содержанием. В сб.: «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской. М., Изд-во АПН РСФСР, 1968.
- Зинин Л. М. Исследование умственной активности учащихся V класса при воспринимании и практическом применении знаний. «Советская педагогика», 1967, № 5.
- Зинков З. В. Об идеалах и идеалах. М., Политиздат, 1968.
- Зинков И. К. Мыслительные процессы при формировании нового действия. Автореферат канд. дисс. М., 1961.
- Зинков И. К. Формирование приемов умственной деятельности в умственном развитии. М., «Просвещение», 1968.
- Зинков И. К. Психология формирования знаний и навыков школьников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Зинков М. П. О самостоятельной работе учащихся на уроке. «Советская педагогика», 1967, № 5.
- Зинкова Г. Д. О воспитании у школьников самостоятельности. «Советская педагогика», 1967, № 7.
- Зинков Б. М. Единство диалектики, логики и теории познания. М., Госполитиздат, 1963.
- Зинков А. М. Понимание и деятельность. М., Политиздат, 1967.
- Зинков М. И. О проблемном изложении на уроках истории. «Преподавание истории в школе», 1964, № 3.
- Зинков М. И. Руководство мыслительной деятельностью учащихся. «Советская педагогика», 1963, № 12.
- Зинков Т. В. Процесс переключения от одной умственной операции к другой. «Психология применения знаний к решению учебных задач». М., Изд-во АПН РСФСР, 1968.
- Зинков Т. В. Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения. «Советская педагогика», 1967, № 8.
- Зинков Л. Н. Авторитаризация в обучении. М., «Просвещение», 1966.
- Зинберг Р. Г. О самостоятельной работе учащихся. «Советская педагогика», 1962, № 2.
- Зинберг Н. Д. Детская и педагогическая психология. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1960.
- Зинер Н. Я. Изучение истории СССР в IX классе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Зинер Н. Я. Опыт применения познавательных задач в V классе. «Преподавание истории в школе», 1967, № 1.
- Зинер Н. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам. «Народное образование», 1966, № 6.
- Матюшкин А. М. Исследование психологических закономерностей процесса мышления. «Вопросы психологии», 1960, № 3.
- Матюшкин А. И. Школа и наука. «Советская педагогика», 1964, № 12.
- Матюшкин М. И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии. Казань, 1963.
- Менчинская Н. А. Психология усвоения понятий. «Известия АПН РСФСР». Вып. 28, 1950.
- Менчинская Н. А. К проблеме психологии усвоения знаний. «Известия АПН РСФСР». Вып. 61, 1954.
- Менчинская Н. А. Некоторые вопросы применения знаний на практике. «Вопросы психологии», 1955, № 1.
- Менчинская Н. А. Психологические требования к учебнику. «Известия АПН РСФСР». Вып. 63, 1955.
- Менчинская Н. А. Введение в сб. «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской. М., Изд-во АПН РСФСР, 1968.
- Менчинская Н. А. Введение в сб. «Применение знаний в учебной практике школьников». Под ред. Н. А. Менчинской. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

- «Методическое пособие по новой истории (1642—1870)». Под ред. А. В. Ефимова. М., Учпедгиз, 1960.
- Наумов Ю. К. Активность субъектов познания. М., «Мысль», 1969.
- Наполюнова Т. П. Познавательные задачи в обучении русскому языку. (Учебные задания для самостоятельной работы учителей). Под ред. Н. Я. Лернера. М., «Просвещение», 1968.
- Наполюнова Т. В. и Май Н. Сборник познавательных задач по русскому языку (морфология). М., «Просвещение», 1969.
- Неомышляева Н. К. Вопросы в психологических механизмах формирования умственного действия. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 2.
- Овчинникова Н. Г. Совсем это не просто. М., «Знание», 1966.
- Огородников Н. Т. Сущность и закономерности процесса обучения. «Советская педагогика», 1963, № 5.
- Огородников Н. Т. Основные проблемы и методика изучения эффективности урока по основам наук. Изд. МГПИ им. В. И. Ленина, 1961.
- Огородников Н. Т., Аристова Л. П. Вопросы повышения эффективности урока. Казань, Таткингиздат, 1959.
- Огородников Н. Т. Дидактические основы повышения самостоятельности и активности учащихся в опыте школ Татарии. «Советская педагогика», 1961, № 3.
- Огородников Н. Т. Актуальные проблемы и методы дидактических исследований. «Советская педагогика», 1967, № 5.
- Осмон В. Процесс обучения. М., Учпедгиз, 1962.
- Осмон В. Основы проблемного обучения. М., «Просвещение», 1968.
- Осинский В. А. Лабораторные работы в школе. «Советская педагогика», 1962, № 8.
- «Опыт, мастерство, искание, размышление (обзор редакционной почты)». «Народное образование», 1968, № 7.
- «Павловские среды», т. 2. М., Медгиз, 1960.
- Панфилова Г. С. Воспитание самостоятельности школьников и учебной работы. М., Учпедгиз, 1960.
- Панфилова Г. С. Самостоятельная работа учащихся в процессе овладения знаниями. «Советская педагогика», 1960, № 7.
- Перовский Е. К. Проблема метода в обучении. «Советская педагогика», 1956, № 12.
- Писаке Ж. Роль действий в формировании мышления. «Вопросы психологии», 1965, № 6.
- Писаке Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериями. М., Изд-во иностр. лит., 1963.
- Пиханова Л. М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов. Автореферат канд. дисс. Л., 1960.
- Пиханова Л. М. О формировании у старшеклассников самостоятельности и активности как черты личности. «Советская педагогика», 1959, № 5.
- «Повышение самостоятельности и творческой активности на уроках по основам наук в школе». Под ред. проф. Н. Т. Огородникова. «Учебные записки МГПИ им. В. И. Ленина», 1967, № 273.
- Поля Д. Как решать задачи. М., Учпедгиз, 1961.
- Половинкина Н. Д. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении. Казань, Таткингиздат, 1968.
- Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- «Проблемы научного творчества в современной психологии». Под ред. М. Г. Ярошевского. М., «Наука», 1971.
- «Проблемы способностей». Сборник под ред. В. Н. Мясищева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Пушкин В. Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. М., Политиздат, 1967.
- Пушкин В. Н. Динамическая модель проблемной ситуации в творческом мышлении. В сб.: «Материалы научной конференции по физиологии труда, памяти и памяти А. А. Ухтомского». Л., 1963.
- Развитие учащихся и процессе обучения. Сборник под ред. Л. В. Закиова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Розинский В. Г. Развитие творческого творчества учащихся. М., Учпедгиз, 1961.
- Родик А. И. Опыт психологического изучения процесса усвоения системы исторических понятий учащимися IV—VIII классов. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», Т. 159, 1968.
- Родик Д. Г. Запоминание и воспроизведение исторического текста учащимися старшего возраста средней школы. Канд. дисс. М., 1955.
- Родик А. З. Психологические особенности усвоения истории учащимися IV—VIII классов. В сб.: «Психология усвоения истории учащимися». М., Учпедгиз, 1961.
- Решетников В. И. Формирование приемов абстрагирования и умственное развитие учащихся. Автореферат канд. дисс. М., 1964.
- Решетников В. И. Учить детей учиться. «Народное образование», 1963, № 6.
- Родик В. И. Сущность творческой активности учащихся в учебном процессе. «Советская педагогика», 1959, № 4.
- Рубинштейн С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии. «Ученые записки МГУ». Вып. 90, 1945.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи названий материального мира. М., Изд-во АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., Изд-во АН СССР, 1959.
- «Самостоятельная работа учащихся на уроках». Сборник под ред. Б. П. Есипова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- «Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения». Под ред. Б. П. Есипова. «Известия АПН РСФСР». Вып. 115, 1961.
- Скацкий М. Н. О важнейших направлениях дидактических исследований. «Народное образование», 1964, № 3.
- Скацкий М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся. «Народное образование», 1966, № 1.
- Скацкий М. Н., Лернер Н. Я. О методах обучения. «Советская педагогика», 1965, № 3.
- Славская К. А. Процесс мышления и актуализация знаний. «Вопросы психологии», 1959, № 3.
- Славская К. А. Процесс мышления и использования знаний. В сб.: «Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения». Под ред. С. Л. Рубинштейна. М., Изд-во АН СССР, 1960.
- Славская Н. И. Творческая деятельность учащихся в процессе труда и средства ее развития. Автореферат канд. дисс. М., 1963.
- «Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе». Под ред. Н. Т. Огородникова. «Учебные записки МГПИ им. В. И. Ленина», 1969, № 323.
- Тальмина Н. Ф. Особенности умозаключения при решении геометрических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.
- Тальмина Н. Ф. Пути формирования начальных научных понятий. «Доклады АПН РСФСР», 1960, № 4.
- Тальмина Н. Ф., Николаева В. В. Зависимость формирования понятий от исходной формы действия. «Доклады АПН РСФСР», 1961, № 6.
- Тальмина Н. Ф., Степанова А. Применение геометрических понятий в затруднительных условиях. «Доклады АПН РСФСР», 1959, № 1.
- «Творческая работа на занятиях по русскому языку». Сборник статей. М., Учпедгиз, 1961.
- «Творческая работа учащихся в процессе изучения литературы». Сборник статей. Под ред. Н. В. Колокольева. М., «Просвещение», 1964.
- Тихомиров О. К. Решение мыслительных задач как вероятностный процесс. «Вопросы психологии», 1961, № 6.
- Тихомиров О. К. Принципы избирательности в мышлении. «Вопросы психологии», 1965, № 6.

Кулюткин Ю. Н., Сулюбская Г. С. Развитие творческого мышления школьников. Л., «Знание», 1967.	
Федоренко И. Т. Пути формирования самостоятельности учащихся в учебной работе школы (I—VIII классы). Автореферат канд. дисс. Киев, 1964.	
«Формирование знаний и умений на основе теории познающего усвоения умственных действий». Сборник под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Изд-во МГУ, 1968.	
Шалоринский С. А. К вопросу о методах обучения. «Советская педагогика», 1958, № 2.	3
Шардаков М. Н. Мышление школьника. М., Учпедгиз, 1963.	
Шеварев П. А. Некоторые замечания к проблеме ассоциаций. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.	6
Шеварев П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.	
Шемякин Ф. Н. Некоторые вопросы современной психологии мышления и речи. В сб.: «Мышление и речь». Под ред. Н. И. Жинкина и Ф. Н. Шемякина. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.	—
Шениев Л. В. Общие моменты мышления в процессах усвоения математики и иностранного языка. «Вопросы психологии», 1960, № 4.	12
Шехтер М. С. Некоторые теоретические вопросы психологии узнавания. «Вопросы психологии», 1963, № 3.	
Шкирман А. М. О формировании привычки к самостоятельной работе. «Советская педагогика», 1947, № 5.	34
Эммонс Д. Б. Детская психология. М., Учпедгиз, 1960.	
Эрдниев П. Н. Обучать математике активно, творчески, экономно. «Народное образование», 1962, № 9.	
Эрдниев П. Н. О научных основах построения упражнений. «Советская педагогика», 1962, № 7.	
Якиманская И. С. Восприятие и понимание учащимися геометрического чертежа и условий задачи в процессе ее решения. Автореферат канд. дисс. М., 1959.	
Якобсон П. М. Психологическая характеристика конструкторской деятельности учащихся VI—VII классов. В сб.: «Материалы совещания по психологии». М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.	
Якобсон П. М. Особенности мышления учащихся при выполнении технических заданий. В сб.: «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.	
Ярошук В. Л. Роль осознания типовых признаков при решении арифметических задач определенного типа. «Вопросы психологии», 1959, № 1.	
Ярошук В. Л. Психологический анализ процесса решения типовых арифметических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.	
Введение	6
Глава I.	—
Воспроизведение и творчество в обучении	
Понятие воспроизводящей и творческой деятельности учащихся	12
Обсуждение путей анализа процесса самостоятельной деятельности учащихся	34
Глава II.	—
Самостоятельная работа в теории и практике обучения	43
Сущность самостоятельной работы	63
Обзор принципов классификаций самостоятельных работ	67
Мышление и познание ученика в процессе обучения	
Мышление и знания ученика в процессах в деятельности ученика	75
Единство воспроизводящих и творческих процессов в деятельности ученика	82
Глава III.	—
Дидактические основы классификации самостоятельных работ	
Качественный дидактический анализ структурных элементов деятельности ученика	87
Типы самостоятельных работ	89
Самостоятельные работы по образцу	94
Реконструктивные самостоятельные работы	99
Вариативные самостоятельные работы на применение понятий науки	
Творческие самостоятельные работы	104
Общее и особенное в воспроизводящих и творческих самостоятельных работах	109
Глава IV.	—
Содержание, задачи и методика экспериментального обучения	110
Задачи эксперимента	
Краткое содержание и ход экспериментальных уроков	127
Взаимосвязь различных типов воспроизводящих и творческих самостоятельных работ	
Глава V.	135
Результаты экспериментального обучения и их анализ	—
Краткая характеристика условий обучения в экспериментальных и контрольных классах	136
Первая группа контрольных заданий	148
Вторая группа контрольных заданий	156
Третья группа контрольных заданий	164
Общие итоги экспериментального обучения	171
Заключительные замечания	176
Литература	