

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

П.И. ПИДКАСИСТЫЙ

П. И. ПИДКИСТЫЙ

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Дидактический
анализ процесса
и структуры воспроизведения
и творчества

— 498363 —

БИБЛИОТЕКА
ЗГПИ
ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ПЕДАГОГИКА»
Москва 1972

ОТ АВТОРА

Анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества в учебной деятельности школьника относится к центральным проблемам теоретической дидактики. Острота и насущная необходимость в таком анализе обусловливаются тем, что проблемы повышения эффективности обучения в школе зависят 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 возрастающим 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 соответствуанию современного образования возможностям ребенка проявлять достаточно рано способности к научному поиску? Эти вопросы и составляют содержание предлагаемой книги.

Автор стремится, во-первых, показать, какое значение в подготовке современного подрастающего поколения к жизни имеет самостоятельная деятельность ученика в системе современного образования.

Во-вторых, раскрыть сущность воспроизведения и творчества в познавательной деятельности школьника, выявить природу учебного 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 воспроизведения 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 — рецензиям члену-корреспонденту АПН СССР, автору педагогических наук М. Н. Скакину, кандидату педагогических наук Я. А. Поповчену и доктору Г. Д. Кирилловой.

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, использования 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, почему 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 наполнить, 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 учимся 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 революции»¹.

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 утешиться 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 общеизученных 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 логикой научного мышления, закономерностями познания. Только при этом условии, окончив школу, выпускник ее окажется подготовленным к быстротекущей жизни, к дальнейшей работе в постоянно и убийственно 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 решений стоящих перед ним проблем-задач. В этом отношении школе, учителю надо пропагандировать максимум внимания к характеру познавательной деятельности ученика. В их руках находится судьба маленького гражданина, которому суждено в будущем стать или пытливо 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 общевсезнавчих данных, указывая при помощи нескольких рассуждений или удачно выбранных примеров главные выводы из этих данных, наталкивая читателя на дальнейшие вопросы. Популярный писатель не предполагает не думающего, не желающего или не умеющего думать читателя — напротив, он предполагает в неравитом читателе серьезное намерение работать головой и помогает ему делать эту серьезную и трудную работу, ведет его, помогая ему делать первые шаги и учить идти 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 привития школьникам любви и способностей к творческой деятельности, формирования у них мыслительных навыков, потребности в знаниях и самом познании. Бессистемность самостоятельных работ, которыми передко изобилуют уроки отдельных учителей, безотносительность 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 дидактами 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 «Резолюции 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.

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО В ОБУЧЕНИИ

ПОНЯТИЕ ВОСПРОИЗВОДЯЩЕЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

За последние годы издан ряд интересных исследований по проблеме творчества учащихся (работы В. Г. Радумовского, И. Я. Лернера, В. Е. Мамушкина, 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 критериям 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, следуют 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 анализ 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. Коробкина (специшкола № 30), учителя специшколы № 49 и бывшей специшколы № 25, а также студенты-практиканты, имеющие выпускники МГПИ им. В. И. Ленина, В. Чемарева, 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 (конструкция). 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. Мечинская, Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер и др.), являются самостоятельные действия по переносу приемов в том виде, в каком они были усвоены, на решение других познавательных задач и самостоятельное перестранивание 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, а в процессе перестранивания 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 противоречиями 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

исследовательские пробы с последующим теоретическим осмыслением и хода, и самих результатов решения задачи позволяют ему выявить 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 не только развитие 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 в целом базируется на запоминании, а успешное запоминание предполагает многократные упражнения в выполнении различных действий. И в данном случае воспроизводящая 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 ограничивалась только сохранением прежнего опыта, человек был бы существом, которое могло бы приспособляться преимущественно к привычным, устойчивым условиям окружающей среды¹. Любые новые и неожиданные изменения, которые не встречались в привычном опыте человека, в таком случае могли бы застичнуть 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 ваталкивают 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 знаний¹. Даже доказательства, 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 вовлекаться в более сложную работу, сочетающую в себе и воспроизведение, и творчество.

Так, при изучении темы «Якобинская революционно-демократическая диктатура» учащимся поручается выделить 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 ученика.

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

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

¹ 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 исключительно 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. Давилов в статье «Ленинская теория познания и процесс обучения», несомненно «сказалаась самым положительным образом на решении многих вопросов теории и практики обучения. Процесс обучения, методы

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.

его организаций приобрели 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 вопроса². 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 индивидуального познания 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 передко сводится к передаче учителем готовых знаний и пассивному их усвоению учениками.

С другой стороны, и вторая точка зрения, противопоставляющая 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-

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

² См.: М. А. Давилов. 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 усиления читателем логики наших рассуждений заметим, что указанная конкретизация будет осуществляться нами путем сопоставления научного познания с обучением (в рамках процесса общественного 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. Есинов, М. А. Данилов, 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. Ограждение 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. Данилова, Б. П. Есинова, 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 специфики 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 Е. М. Мирского, в которой схематично описываются основные этапы процесса научного творчества с характерными для него условиями и 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-просветительской 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 обобщенные 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 проявле-

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

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

³ Там же, стр. 136.

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

² Там же, стр. 321.

нию творческой активности и самостоятельности в добывании 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 истин, 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. пер. вую ссылку 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 общенным, 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

пстиву того, что такое бытие в себе и для себя, то оно не останавливается» (не останавливается NB) «на непосредственном и его определениях, 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 опосредствование знания, 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 выхода из бытия 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 предшествующего 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 ученик 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. Поли. собр. соч., т. 29, стр. 115.

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 изгибов.

Эти положения теории познания имеют исключительное значение для теории обучения. В дидактике, как справедливо отмечает М. А. Данилов, еще недавно переход от чувственного восприятия предметов и явлений к образованию понятий трактуется поверхностно, упрощенно, без вскрытия внутренней логики этого перехода и заложенной в нем «природительности», 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 обусловливается 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, обусловливаемый в обучении логикой изложения уже добывшего наукой знания. Здесь логика изложения знания и логика движения ученика от незнания к знанию совпадают с освобожденным от всяких случайностей историческим ходом развития предмета.

В случае «а» ученик, как и ученик, в познании сущности объектов и явлений реального мира или моделей, их отражающих, в раскрытии этой сущности устанавливает субординацию составных элементов изучаемого предмета путемialectического анализа различных сторон этого предмета. Элементарный анализ соподчинен dialectическому 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 оформления или, точнее, становления этих особенностей в неотъемлемую черту образа жизни первобытного человека. Шаг за шагом ученый-историк объективно подходит к анализу характера и уровня развития орудий труда, которыми пользовался первобытный человек, к анализу способа производства материальных благ как первопричинам, 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 осознавая 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 выявлению необходимых и наиболее простых способов и путей 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 dialectической 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» 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. Поли. 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 изменять старые взгляды на основе новых смелых гипотез, с другой — сохранять 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, донесенные и научные понятия, организованный учебно-познавательный и неорганизованный — жизненный 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 ученик или ученица 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, возникающего перед ним, и

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

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

беждается в крайней необходимости усовершенствовать свой личный опыт и знания для предстоящей деятельности в конкретных условиях обучения, общественно полезной, всеклассно-кружковой 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 непознанной 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 научную деятельность. Первый из указанных элементов, пущий 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 способов 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 в 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 познании.

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 оставляют в душе ребенка очень глубокие слышимые интеллектуальных переживаний. Психологическое объяснение этого положения мы находим в самом характере творческого мышления ученика, которому всегда присущи поиск открытия первого в процессе познания и превращение результатов общестенного (коллективного) мышления в средство (метод) дальнего продвижения в науке, в познании истины.

Следует, однако, отметить, что в теории и особенно в практике обучения проблему чаще всего изводят до уровня вопроса, разумером 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 заключает в себе противоречивое отношение знания

См.: «Проблемы мышления в современной науке», стр. 237—244.

сущности и знания о незнании. Кроме того, для ученика в прос — одновременно носитель побудительного мотива, стимула поисковой деятельности по превращению знания о незнании в знание сущности, своеобразная ступень формирования интеллекта. Вот почему начинать учить мыслить нужно прежде всего развитие 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 момента ученик 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. Часто учитель 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 следует забывать, что постановка вопроса на воспроизведение правомерная как вспомогательный прием обучения, превращающаяся 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 этого подобный вопрос не может выступать достаточно значимым стимулом, побудительной силой к познанию нового и к усовершенствованию 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, закономери-

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

Так, например, при исследовании проблемы промышленного переворота в XVII в. ученый-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 в обществе, 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 влечет 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 вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность используется как средство создания противоречий между жизненным опытом и новыми знаниями, между наличными знаниями учащихся и реальной действительностью, отражаемой в них, между знаниями и умениями их практически использовать и др. (М. А. Данилов). 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 защите 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 поисковых 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 пространственно-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 действий этих закономерностей в различных условиях, деятельность, выступающая в виде информационного поиска у известных обществу сведений, но новых для самого ищущего этих сведений. Соответственно можно выделить два вида поиска: научный (исследовательский) и информационный¹.

Нечто подобное наблюдается и в процессе обучения. Но

так как в научном (индивидуальном) познании или любом другом 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. Результаты этой подлинно творческой деятельности содержат объективную новизну. Поиск, который мы называем 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», конкретизирующий в изучении восстания во главе с Уотом Тайлором (XIV в.). Автор истории отмечает, что в средние века крестьянские восстания характеризовались разрозненностью сил восставших, неоднозначностью 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 знакомство с программами, выясняется их общность — отмена крепостного права; их различие — точка зрения крестьян в отношении земли, занятой церковью и сеньорами. Чем это вызвано? Начинается выяснение социального положения крестьян, выдвинувших эти программы.

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

¹ См.: «Логика научного исследования», М., «Наука», 1966, стр. 221—222.

дение в требованиях крестьянских программ воспринимается 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 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 двойственный путь: 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, что 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 стично.

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

шения — узлы, при каком взаимодействии сил получается наилучший эффект. Ученики сразу не могут ответить на этот вопрос. Изучение этого вопроса приходится начать с самого прошлого, 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, винтом, диском, набором грузов, динамометром и т. д. И здесь же начинается процесс самостоятельного поиска 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 и наоборот. В сжатой, сокращенной форме ученик повторяет уже открытые знания, становится в положение исследователя, хотя поиск ученика не отличается в приведенных примерах объективной новизной (он ничего нового в обогащении научных знаний для истории или теории машин и физики не вносит, а процесс поиска происходит под непосредственным наблюдением руководством учителя), тем не менее ему должен быть присущ творческий, исследовательский характер. Этот поиск отличается индивидуальностью мышления ученика, так как и используемые знания о предыдущих крестьянских восстаниях в средние века (урок истории), а также знания деталей, имеющих ось вращения, на стакнах (урок физики) и вновь добываемые с их помощью подвергаются творческой систематизации путем возможных модификаций их действия в различных условиях.

В основе этой систематизации, как и в поиске в целом, неважажную роль играет интуитивный подход учащегося к решению проблем, умелое использование им имеющихся собственных знаний, опыта, умений, здравого смысла. Интуиция выступает в новой поиска, и в этом проявляется важнейший момент творчества в деятельности ученика. Можно полностью согласиться с В. Бычко и Е. С. Жариковым, которые утверждают, что «научные интуиции во всяком логическом следовании проявляются 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 выступает лишь как механическая совокупность звеньев логической цепи; нужны известные усилия, чтобы эти звенья (каждое в отдельности хорошо известное ученикам) слились в их головах в единую, целостную цель — вы-² И постижение этой целостности достигается интуитивно¹.

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

мания, которое проходит в познании ученика в виде замыкания цепи ранее выработанных у него представлений на неизвестном 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 Гейлера» такую ситуацию можно создать с помощью зачитывания в классе документов, художественной и научно-популярной литературы: здесь мы имеем фрагменты из-описи английских держаний Манора Литтлтон, из ордонанса о рабочих слугах (1349), раскрывающего причину тяжелого положения родных масс в середине XIV в., отрывки из проповедей Джо Болла; исповеди Джона Стру, раскрывающие причины и цели восстания, и, наконец, выдержки из анонимной хроники аббатства св. Марии в Порке; отрывки из повести З. Шишовой «Дж. Соломоника», 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 высокомононаправленном, можно сказать, художественном описании 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, характеризуемой полнейшим политическим беспримечанием и гнетом владычества феодальной Испании). Все это описание должна подвести ученика к вопросу: «К чему могло привести подобное положение Нидерландов?»

Логическое развертывание знаний, усвоенных до этого курса гражданской истории, не приведет ученика к правильному ответу на возникший вопрос. Здесь необходим гипотетический исследовательский поиск. А выдвижение гипотезы всегда неравно 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 раковин и трещин в рельсах. Перед этим учащиеся на опыте установи-

ли, 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 появится трещина, то магнитный поток сразу изменится. Это изменение можно регистрировать по току индукции»¹.

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 невыводимого знания) в быстром восприятии предмета, ясном его понимании, 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 некотому 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 значительным 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 шаблонных, проочно «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.

В. Г. Рязумовский. 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 правильной заданной и осознанной учащимися познавательной задачи, которая, являясь как бы основой самодвижения процесса обучения, вызывает внутренние его импульсы, внутреннюю мотивацию учения школьника. 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 включаются в творческий поиск новых знаний.

Чтобы познавательная задача вызывала у учащихся внутреннюю мотивацию учения, она по своим дидактическим характеристикам и методическим условиям решения должна порождать потребность ученика двигаться в поиске ответа не только о старых знаниях и опыта деятельности к новым знаниям и обновленному 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 четко видеть новые связи, свойства изучаемых предметов и явлений, 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.

¹ М. А. Данилов. Ленинская теория познания и процесс обучения, стр. 10.

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. Есипова. (М.: «Просвещение», 1967).

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 обусловливается 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 разных условиях будет деятельность его воображения»¹. А воображение и является основой творческой деятельности. Опыт передовых учителей и проведенный нами эксперимент, который излагается в последующих главах настоящей работы, полностью подтверждают 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 знаниям².

В целях экономии времени для овладения этими знаниями, опытом в учебном процессе исследовательский поиск применяется в органическом единстве с поиском информационных. 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 всесильно предопределется логической структурой и последовательностью изложения учебного предмета и уровнем интеллектуального развития учащихся. Индивидуальная практика познания отстает 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. Процесс обучения в советской школе. (М.: Учпедгиз, 1960); его же. Ленинская теория познания и процесс обучения («Советская педагогика», 1968, № 1) и др.
² Л. С. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте, стр. 11. 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, привлечь школьников к выявлению общих законов, закономерности 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 единого понимания 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 учащихся, 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, качества достигнутых учеником результатов в ходе выполнения этой работы и т. д. Однако невольно возникает вопрос: что же является основой, которая в известной степени предопределяет и цементирует 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 учащихся 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 их, ведя учащихся по восходящей линии — от первых ко вторым. Следовательно, необходимо видеть зарождение самостоятельности, ее развитие, ступени ее усложнения и соотносить с этим ступени 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, изложение 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 подражательство, которая часто есть не что иное, как особая форма творчества — перевоплощение чужих мыслей и чувств»².

Дальше: «Повышенная подражательность облегчает приобретение разнообразных трудовых навыков, надо их дать ребенку, научить работать»³.

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

¹ См.: «Очерки педагогики». Под ред. А. Г. Ковалева, А. И. Буши, И. В. Кузьмина. Л., 1963; П. А. Глориозов, Е. П. Клещева и др. Методика обучения химии в восьмилетней школе. М., «Просвещение», 1966, и др.

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

³ См.: В. П. Есипов. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М., Учпедгиз, 1961; В. А. Шенев. 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. 43.

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 нас», но «без нас». Мы сами являемся в процессе познания действующими субъектами¹. Даже в той механической зурбаже, которая с таким сарказмом высмеяна Д. И. Писаревым в статье «Погибшие и погибающие»², наблюдается известная «искара» 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 высказывается 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 дезорганизует 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-глубоко 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-

¹ А. А. Смирнов. Психология запоминания. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, стр. 8.

² «Зурбаж... значит приучить свой язык, свои губы ... к тому, чтобы они издалили бойко, бесподобно и в неизменной последовательности тот длинный ряд сложных движений, который соответствует ... словам урока. Всю штуку и весь букет состоит именно в том, чтобы эти движения выделялись сами собой, чтобы первое движение с неодолимой силой тянуло за собой второе, третье, четвертое и так далее до самого конца и чтобы весь этот ряд движений совершился независимо от размышления...». «Вы делаете сначала первые десять движений, то есть произносите первые три или четыре слова урока, произносите несколько раз до тех пор, пока они у вас срастутся между собой нагдую; к этим упрощенным движениям вы приставляете пять или шесть новых движений, которые через несколько минут прирастут первым; затем ... таким же маворотом устраиваете из следующих слов урока же группу; затем производите скленение обеих групп в слово целое. «Ученики, сидя над книгою, повторяли без конца и без смысла: „Стыд, стыд и срам, стыд и срам ... потом ... потом ... потом ... постыд, постыд ... стыд ... стыд ... стыд и срам потом постыд!» (Соч., т. М., ГИХЛ, 1959, стр. 90).

мечает, что граница между самостоятельной и несамостоятельной деятельностью представляется подвижной и сложной¹. 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 школу 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»². Е. Я. Голант, не давая определения этого понятия, подчеркивает, что в георетическом 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 рассматривает в трех направлениях: 1) организационно-техническая самостоятельность; 2) самостоятельность в практической деятельности школьников; 3) самостоятельность в процессе познавательной деятельности³. 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 простой причине, что выполнение их протекает в плане «пов-

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.
«Учебные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», т. 32. «Вопросы педагогики», под ред. проф. Е. Я. Голанта. Кыштым, 1944, стр. 11.

торения пройденного в классе без всяких отступлений». Одно правильное 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.

Выданные признаки, на наш взгляд, не раскрывают сущности самостоятельных работ, единства логико-содержательной процессуальной стороны самостоятельной работы. А именно раскрытие этого единства крайне необходимо, ибо оно позволило бы проникнуть в сущность самостоятельной деятельности учащихся, в ее структуру и механизмы, 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 они 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 школьника.

Наиболее полное определение самостоятельной работы учащихся (хотя и не лишенное некоторой односторонности) дает своих исследованиях Б. П. Есипов: «Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс 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, установленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая (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 всенародного 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 в умственном и физическом труде.

При правильной постановке процесса обучения во всех его звеньях гребется 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 труда 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 представлены существенные признаки — творчество учителя, которое в структуре познавательной деятельности школьника является неотъемлемым внутренним признаком процессуальной и продуктивной (результативной) стороны самостоятельной деятельности учащегося. Во-вторых, в изложении концепции недостаточное отражение нашел вопрос единства процессуальной и логико-содержательной сторон каждого вида самостоятельной деятельности. А ведь все эти недостаточно учитываемые в учебной практике моменты порождают формализм в использовании различных видов самостоятельных работ, скучную и монотонно-однообразную деятельность учащихся.

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

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 училище. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, стр. 7.

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

Эти слабые стороны концепции Б. П. Есипова были учтены свое время И. Г. Дайри. Восполняя пробел в самом понимании раскрытии сущности самостоятельной работы, И. 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 ее по-своему, выражая личное отношение, высказывая собственную аргументацию, проявляя инициативу, творческое начало;

в) содержание работы — образовательное, воспитательно-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 получения заданий от учителя; д) самостоятельное понимание проблемы и самостоятельная постановка задания и др.»¹.

Здесь, как мы видим, И. 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 и историю 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 — логико-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 являются важным условием успешности обучения, прямо не определяет процесс и структуру учебной деятельности, как это часто склонны считать многие дидакты, занимающиеся проблемой самостоятельных работ. В самом деле, если содержание структуру учебного материала принять как некую систему, для того, чтобы эта система функционировала, необходимо найти ее свойства, которые возникают как продукты качественных своеобразных взаимодействий ученика и отображаемых фактов явлений, событий в системе содержания учебного материала, т. е. выделить 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 вычленить 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, осуществляющей в целях обеспечения определенной структуры учебной деятельности.

Многочисленные исследования психологов и дидактов (А. Б. Баранова, А. Д. Ботвинникова, Т. В. Кудрявцева, И. С. Якимянской, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, Т. В. Напольной, М. Ю. Зайчика, В. Д. Фатеева, И. И. Сулкевича 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, скаквича, 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 И. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах, стр. 415—416.

Задача в любом из видов самостоятельных работ заключается либо необходимости в нахождении и применении новых знаний уже известными способами, либо выявление, определение, выяснение 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 внутреннего побудителя, в мотив овладения умением самостоятельной деятельности.

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 обсловливает 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 ядра, определяющего 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 позиции самостоятельной деятельности ученика, которая «включает в себя новую формирующуюся операцию или осуществление сформированных ранее операций применительно к новому материалу, т. е. перенос 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 зада-

ча (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.

Само 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 самообразованию. 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 обосновании 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. Жуков. Психологические требования к учебникам русского языка начальных классов. «Советская педагогика», 1963, № 3, стр. 57.

Дидактами 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. Всё это, несомненно, является большим вкладом в дидактическую науку.

Вместе с тем на фоне этих больших достижений еще ощущается и в теории и в практике обучения отсутствие научно обоснованной системы самостоятельных работ. Существующая дидактика и частных методиках 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 необходимой основой существования и развития науки. Естественно, что в педагогической науке в своем становлении и развитии исходил из эмпирических данных практики обучения и воспитания. Однако, как и все остальные отрасли науки, педагогическая наука не останавливается 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 группу 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 совершенствования учебно-воспитательного процесса в современной школе.

В своем развитии практика обучения, а с ней и практика использования самостоятельных работ в обучении, проходит не сколько 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) зачтывание этих формулировок наизусть без понимания смысла; 3) дословное воспроизведение заученного. Практика обучения в рамках этого типа учебного процесса делала упор главным образом на развитие механической памяти. Познавательная деятельность ученика, как таковая, вовсе не являлась предметом заботы учителя, а поэтому и в педагогической науке ее изучение не выделялось 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 определяющий принцип 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 самономинации. 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?

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

¹ Ф. Энгельс. Дialectika prirody. M., Poligrafizdat, 1965, str. 26.

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

знаний уступило место объяснению, хотя аксиоматическое изложение в необходимых случаях находит применение. Чтобы объяснения были понятны, они сопровождаются наглядность. Во втором звене учебного процесса сохранилось заучивание, и 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 объяснятельный-о-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 десятилетиях XX в. целая плеяда русских методистов-историков (М. М. Столевич, 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, выделяет роль учителя в том, чтобы возбуждать умственную самостоятельность и самодействительность ученика и вводить его в изучение источника¹. С. Фарфоровский считал необходимым научить школьника самостоятельно пользоваться историческим материалом, понимать смысл исторических событий².

Видный представитель исторической науки проф. Н. И. Кареев предлагал вовлекать ученика в самостоятельную работу по установлению причин 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.³.

Особенно большое разнообразие видов самостоятельных работ, применявшихся и применявшихся 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 объяснятельный-о-созерцательный характер учебного процесса, при всех его преимуществах над догматическим, привнес в практику применения самостоятельных работ в обучении 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 предлагаемой 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 навыков⁴.

¹ См.: Н. И. Кареев. Заметки о преподавании истории. СПб., «Русская школа», 1900, стр. 75—76.

² См.: М. Н. Скаткин. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. «Материалы научной конференции по дидактике», М., 1965, стр. 38.

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

Оба эти подхода, являясь типичным детищем учебного процесса, объяснительно-созерцательного типа, хотя и кажутся первый взгляд 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 отдельности. Это позволит более четко представить дальнейшие перспективы развития теории классификации самостоятельных работ.

Первое направление берет свое начало в работах В. А. Добромыслова, В. В. Голубкова, Е. Я. Голанга 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 на различными объектах познания и использовании различных источников знания. Например, значительный интерес в этом отношении представляют суждения В. А. Добромыслова, который выдвигает в целях развития у учащихся наблюдательности и 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 наибольшего, существенного, важного с какой-нибудь точки зрения; 4) по определению типичного в ряде явлений, обобщению и обоснованию выводов¹. В. В. Голубков призывает к возбуждению активной работы воображения и мысли, указывая на такие мыслительные операции, как анализ, выделение и осмысление материала, сравнение, сопоставление данного героя с другими персонажами по контрасту, 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 знаний¹.

Несомненно, почти все эти виды работ применяются в школе при обучении учебным предметам и естественно-математическому, и гуманитарному 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. Стрекозкина «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 опоставление задач, 4) учебные упражнения обычные и в тетрадях 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 найдет немало интересных присовок, 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 таковой, не раскрывается. Это неизбежно приводит к нарушению принципа нарастающей трудности в обучении, к нарушению приставки воспроизведения и творческих процессов ученика его познавательной и практической деятельности. В результате процесса учебического 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 воспроизведения деятельности. Естественно, что у школьника в таком

¹ См. В. А. Добромуслов. О системе язлений и сочинений в семинарской школе. «Русский язык в школе», 1946, № 1.

⁷ См.: В. В. Голубков. Методика преподавания литературы. М., Учпедгиз-1945, стр. 15.

См.: Е. Я. Голант. К вопросу о видах учебно-логических заданий и работе над книгой. В сб.: «Вопросы воспитания мышления в процессе обучения». Под ред. П. Н. Груздева, Ш. И. Гавелица. М.—Л., Изд-во АПН 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. Стрезиковым, еще не дает и руки учителя ключ к рациональному управлению умственным развитием ребенка, не отвечает насущным требованиям, которые самостоятельно предъявляются сегодня к школе темпами развития науки и техники.

Некоторую конкретизацию отдельных видов самостоятельных работ в рамках предложенной В. П. Стрезиковым 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 автором на логические и проблемные); тренировочные упражнения по образцу, по устной или письменной инструкции, по заданию; путьные; заключительные упражнения (творческие упражнения); проблемные задания и контрольные работы¹. Как видим, автор ограничил в основном рамками его воспроизведенной деятельности. Пытается внести конкретизацию предложенных Стрезиковым 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 немецкой им группировке упражнений характер познавательной деятельности ученика. Однако, не выходя за рамки логико-содержательной и организационной сторон самостоятельной работы учащихся в обучении, В. А. Онищуку не существует не дает решить проблему классификации самостоятельных работ. Его система упражнений в своей основе механистична. Невонятно, 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 включить во вводные упражнения; почему во вводе выделяются логические и проблемные 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 преобладанием 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. Тщательно изучение практики работы передовых учителей и специально организованный опыт по применению самостоятельных работ на уроке и в системе домашних заданий позволили Б. П. Есипову заметить общедидактическую канву для разработки системы самостоятельных работ учащихся. Мы считаем целесообразным полностью ее воспроизвести, так как она более всего 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, как и предполагает постепенное усложнение работы ученика, ограничено в основном рамками его воспроизводящей деятельности.

«Включение самостоятельной работы учащихся в процесс обучения

1. Приобретение новых знаний

I. Работы учащихся в связи со слушанием ими сообщения учителя:

1. Подготовка учащихся к участию в рассказе, объяснении, лекции учителя:

а) предварительное чтение материала, указанного учителем;

б) предварительные наблюдения с целью восприятия объектов и образований, представляющих интерес для учащихся, относящихся к новой теме;

в) предварительное выполнение практических заданий с целью получения материала для изучения нового вопроса.

2. Слушание объяснений, рассказов учителя.

3. Работа после слушания объяснений учителем.

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

От простейших кратковременных наблюдений по плану, давленому учителем, до сложных наблюдений по плану и инструкции, данных в учебном пособии или в специальном упомянутом 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.

II. Образование умений и навыков

1. Упражнения:

а) пробные;

б) основные.

2. Решение задач.

3. Составление задач.

От простого чтения с целью осмысливания подготовки к пересказу в логической последовательности (использованием властуции) до выполнения сложных учебно-дидактических задачий по работе над текстом и документальным материалом.

Обично по инструктивным указаниям, держащимися в учебнике, а также в форме повторения того, что демонстрировала учитель при объяснении (а в некоторых случаях и в порядке дополнения).

От выполнения упражнений и решений задач и примеров, содержащихся в учебнике (в задачнике) и предложенных учителем для подсказки и придумывания своих приемов 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 и в процессе собственного труда).

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

2. Применение знаний в труде.

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

IV. Повторение и проверка

1. Воспроизведение изученного в устной проверке знаний.

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

3. Практическая проверка.

4. Работа с целью преодоления ошибок.

5. Повторение с целью обобщения знаний, умений и навыков.

ний, взятых в измененных ситуациях, к решению задач в новых вариантах.

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

От сочинений по картинкам и на основе несложных наблюдений до оригинальных работ на литературные, общественные, моральные темы и докладов, включающих различные собственные изыскания.

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, ложек 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 целевой работы.

От выполнения заданий на повторение не больших тем до обобщений при повторении крупных разделов программы¹.

Б. П. Есинов, провозглашая принцип классификация самостоятельных работ по основной дидактической цели, порой сам не 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. Эфф

1. П. Есинов. Самостоятельная работа учащихся на уроках, стр. 234—236.
2. 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 оно 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 способность и т. д. Констатируя эту сторону урока как основной предмет 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, и чем проявлялся интерес»¹. Эта сторона как раз меньше всего учитывается в классификации, предложенной Б. П. Есиповым.

Б. П. Есипов, В. П. Стрезикозин, как и многие другие лидеры и методисты — последователи классификаций Б. П. Есипова и В. П. Стрезикозина, разрабатывая теорию классификации самостоятельных работ, не всегда соотносят ее с теми изменениями, которые происходят в самом характере учебного процесса. Они недооценивают то обстоятельство, что под влиянием современной научно-технической революции в недрах самого объекта — 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 методик АПН РСФСР от 8 июля 1966 г., во внедрении в практику обучения проблемного изложения знаний, которое появилось в первом звене учебного процесса наряду с информационным описанием и объяснением, в расширении сферы самостоятельного добывания ученика новых знаний. Учитель выдвигает, вернее, ставит перед учащимися проблему, познавательную задачу, а ученики самостоятельным путем ее решают. Это в значительной степени расширяет горизонты проявления познавательной самостоятельности учащихся. Они приобщаются 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 глядывать в справочники, энциклопедии, словари, использовать научно-популярную литературу.

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

¹ «Архив Министерства просвещения РСФСР», ф. ГУСа, оп. 4, з. 7, л. 198, 15

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 лапши 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 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.

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

Классификация И. И. Малкина, несомненно, отвечает базовым требованиям современного образования. В ее основе находятся 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 в 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. Дашиловым. Они составляют как бы методологическую основу классификации Малкина, хотя и не получили практической реализации при определении типов и видов самостоятельных работ.

Рассматриваемая классификация несовершенна 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, относимых И. И. Малкиным к репродуктивному типу, имеем дело с воспроизводящей познавательной деятельности ученика. Эта деятельность может выступать либо в виде признания описаний без глубокого понимания сущности, либо в виде припомнения главного на основе понимания сущности. Однако при этом меняется структура познавательной деятельности ученика. В первом случае эта деятельность выступает в виде словного 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 ярко 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 вовлечением 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) конструтивно-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 и задачи мышления и творческой деятельности учащихся». М., 1964, стр. 102.

⁴ М. А. Дашилов. Процесс обучения в советской школе. М., Изд-во АПССР, 1960, стр. 24, 52.

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

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

⁶ И. И. Малкин. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке, стр. 100—101.

понского 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 устояния теории или иного закона или закономерности, несомненно, стимулируют творческую деятельность ученика. Что же касается логических поисковых самостоятельных работ, выполняя которые «ученики самостоятельным усилием мысли переходят от первичного понятия явления по внешним признакам к более глубокому прояснению 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 (живой задачи) в ходе учебного познания. Автор считает творческой работой только ту, в которой ученик, «опираясь на богатые связи, накопленные в учении и жизненном опыте, силой своего воображения и активного мышления создает нечто новое, оригинальное, в той или иной мере выражющее индивидуальную склонность ученика»².

Заявляя за критерий творчества учащихся «нечто новое, оригинальное» по результату, Малкин поставил знак равенства между научным творчеством в познании ученого и творчеством ученика в учебном познании. Такое отождествление повлекло за собой и 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 ботаники в V классе по теме «Размножение яблони» школьники учились делать прививки глазком на ветках яблони и клена. Ученики вывели их на пришкольный участок для выполнения практической работы на живых растениях. Изучая семенное размножение растений, школьники производили на учебно-практическом участке искусственное опыление цветов вишни»³.

Попробуем сделать структурный анализ познавательной деятельности учащихся, которая обусловливалась содержанием объекта познания. В первом случае ученики делали прививки глазком на ветках яблони и клена. Действия учащихся в данном случае выполнялись по образцу, заданному учителем. Сформировав 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 не мало коллективов учащихся советских школ заслужено 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 яблони и клена), в других — творческого (например, прививки на живых растениях в комплексе с последующими фенологическими наблюдениями за развитием привитого растения и описанием, обобщением результатов этого развития, соответствующими выводами и заключениями). Все зависит в данном случае от условий задачи, которая стоит перед учащимся. 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 подтверждают о теоретической слабости рассматриваемой классификации. Их можно значительно увеличить. И все они подтверждают о том, что провозглашенный И. И. Малкиным принцип структурности познавательной деятельности учащегося 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 ученики, и различие в практиках и практических умениях), а не структуру познавательной деятельности ученика в целом.

Вместе с тем было бы непростительно для исследователя-дакта не видеть в классификации И. Малкина и положительных сторон, которые в плане теории самостоятельных работ, несомненно, представляют значительный интерес. Это положительное выражается прежде всего в том, что автор пытается внести некоторую ясность в отбор самостоятельных работ по принципу, нарастающей трудности. Это находит свое выражение и в постановке вопроса о преемственности воспроизведящих 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 воспроизведящая активность и самостоятельность как первоначальный уровень творчества (это проявление инициативы в борьбе объекта технической деятельности, наладке, регулировании или иного механизма, выборе материалов и разработке технологий изготовления), в другом — воспроизведящее-преобразующая активность как средний уровень творчества (ученики производят имеющийся образец с некоторыми изменениями, масштабе модели, в отдельных узлах ее конструкции и т. д.) и, наконец, самостоятельное решение новых познавательных задачи³. В третьем — творчество ученика достигает своего высшего уровня в плане рационализации, изобретательства, создания собственности конструкций и т. д. Таких положений с конкретизацией в самых разнообразных видах самостоятельных работ в исследовании Малкина достаточно много. И хотя эти положения их конкретизация во многом остаются на уровне эмпирических находок, не всегда сопровождаются достаточно глубоким и всесторонним теоретическим анализом структуры познавательной деятельности ученика, в отдельных случаях Малкин в плане становки проблемы классификации самостоятельных работ 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 предпринимают и другими исследователями. В последние годы под влиянием у минавшихся 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: воспроизво-

дящие, тренировочные и творческие⁴; Г. С. Асонова, которая ставит в основу различия видов самостоятельных работ степень трудности их выполнения и выделяет тоже три вида: тренировочные, или воспроизводящие, полусамостоятельные и самостоятельные творческие⁵.

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 осмысливания и анализа. В силу этого сама трактовка одних и тех же видов самостоятельных работ, словесно обозначенных 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 в 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 способности к самостоятельной работе, способности к творчеству и жажды созидания у детей»⁶. В отличие от этого неологизм изготавления), в другом — воспроизведящее-преобразующая активность как средний уровень творчества (ученики производят имеющийся образец с некоторыми изменениями, масштабе модели, в отдельных узлах ее конструкции и т. д.) и, наконец, самостоятельное решение новых познавательных задачи³. В третьем — творчество ученика достигает своего высшего уровня в плане рационализации, изобретательства, создания собственности конструкций и т. д. Таких положений с конкретизацией в самых разнообразных видах самостоятельных работ в исследовании Малкина достаточно много. И хотя эти положения их конкретизация во многом остаются на уровне эмпирических находок, не всегда сопровождаются достаточно глубоким и всесторонним теоретическим анализом структуры познавательной деятельности ученика, в отдельных случаях Малкин в плане становки проблемы классификации самостоятельных работ удачно поднимается до уровня эмпирико-теоретических обобщений и тем самым, несомненно, развивает современную педагогическую науку в аспекте рассматриваемой дидактической проблемы.

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 вновь материала. В кн.: «Обучать и воспитывать активно, творчески». Благовещенск, 1967, стр. 277—278.

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

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

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 мышления 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 называют автор, внесшие в 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 брониро. Альбомной, малообоснована. Именно этим, например, порождены теоретически несостоительное 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 методиках не отвечают в полной мере назрелим потребностям практики обучения сегодняшнего дня. В силу этого первоначальной задачи, а также перед методикой обучения отдельным дисциплинам остро стоит необходимость в выявлении принципов такой классификации. А это обязывает теорети-

ческих работ учащихся в процессе обучения неразрывно связано с решением проблем взаимосвязи и взаимоотношения мышления и знания как компонентов конкретной познавательной деятельности учащегося. 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 индивидуально-личностного познания ставятся в один ряд. Между ними не всегда проводятся грани. 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 боже, покровительствовавшем тому или иному виду труда. В качестве способа действия в решении задачи были наличные знания у 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 неустанный борьбу с природой, что в этой борьбе он находился в постоянном страхе перед явлениями природы, так как не в состоянии был их объяснить, поять. Каждое знание, заключенное в перечисленных суждениях, само по себе не объясняет факта возникновения того или иного вида труда или представления об определенном боже, хотя каждое из них в ходе решения задачи выступает в познавательной деятельности учащегося своеобразным «орудием производства» или определения искомого. Приведем дословное решение задачи учеником П.: «Я не знаю, в каком веке появились в представлениях людей боги, но мне кажется, что они появились тогда, когда люди стали задумываться над явлениями природы». В качестве аргументов ученик приводит несколько выдержек из поэм Еврипида, анализирует несколько характерных стихотворных фраз, описанном образе жизни древних греков и после этого делает

¹ Г. С. Асонова. Самостоятельные работы учащихся по географии, стр. 5.

² Понятие систематизации ведет к логическому понятию классификации; первая включает вторую. Классификация устанавливает типы самостоятельных работ учащихся внутри одного или нескольких родственных между собой типов дисциплин на уровне эмпирико-теоретических обобщений; вторая — на уровне всех учебных дисциплин на уровне теоретико-эмпирических обобщений. Классификация устанавливает типы самостоятельных работ на основании общих признаков основных процессов деятельности учащихся. 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 структурности познавательной деятельности, систематизации же, когда мы систематизируем виды самостоятельных работ на базе выделенных типов, должны учитываться логико-содержательные (источниковая), процессуальная и частично даже управляемая структуры организации самостоятельной деятельности учащихся.

вывод: «Вот тогда они стали создавать в своем воображении богов». Дальше 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, боролись (зачитывает отрывки поэм Гомера); среди богов были верховные и подчиненные. Были боги возделывания земли, боги торговли, боги кузнечного дела и т. д.». После этого ученик делает обобщающий вывод, в котором заключены новые знания: «Значит, это же люди, значит, из выдумки человек, выдумка в ходе выполнения тех или иных видов труда». И далее: «Может быть поэтому, что раньше возникли различные виды труда, как прежде чем покровительствовать, надо иметь чему покровительствовать».

Этот пример показывает, что знания как «сгусток чужой мысли», почерпнутые учеником из учебника и рассказа учителя, производятся не безотносительно к тому, что дано в задаче, проблемной ситуации, заключенной в характере самостоятельной работы. Анализируя, синтезируя и обобщая с помощью уже усвоенных знаний условия задачи, ученик постепенно выясняет, что не дано непосредственно, но находится в определенном соотношении к известному. Факты, явления, события включаются таким образом во все новые связи, что и приводят 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. Мысление в этом случае, выступает как процесс взаимодействия субъекта-объектом познания, как бы конструирует самое себя, а познавая, опираясь на функционирование ранее усвоенных знаний и доводимых новых знаний в ходе самого решения задачи, развивается 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, открыть 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, ории познания, логики, психологии и других областей знания. Включая чрезвычайно многообразное содержание, понятие «мышление» раскрывается в разных областях знания с разных, сугубо специфических сторон. В теории познания и логике мышление представлено прежде всего как исторический процесс познания мира человеческим обществом, а его продукты — идеи — как идеальное, как отображение бытия. В психологии

следование 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 учебных результатов исследования многих его аспектов, прежде всего психологического.

Для того чтобы педагогическая наука могла успешно разрабатывать теоретические основы учебной деятельности школьника и на основе этого предписывать практике 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 заслуженный скачок в своем развитии. Однако сказать, что она расположила 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».

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

«Психическая деятельность, обеспечивающая возможность подняться над единичностью фактов действительности, помогающая отразить общие их свойства, понять сущность тех связей и отношений, какие существуют между предметами и явлениями жизни, называется 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 вашим 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, отображение действительности.

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

¹ Т. Г. Егоров. Психология. М., Всесоюз.издат, 1955, стр. 151.

² П. И. Иванов. Психология. М., Университет, 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, объективизируя действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях»¹.

Общим во всех приведенных определениях является то, что авторы подходят к трактовке понятия «мышление» не столько с точки зрения психологии, сколько с точки зрения теории знания.

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. Бруцелианская, А. М. Матюшкин, К. А. Славская и др.). В этих работах постоянно подчеркивается процессуальный характер мышления, одновременно 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 деятельности человека), т. е. мышление совпадает с индивидуальным познанием, но переходит в него, когда приводит к возникновению продукта — знаний, квантующих процесс мышления³.

Мышление ученика как процесс взаимодействия субъекта, 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, — 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 побоями или при организации машинного программирования.

¹ «Педагогическая энциклопедия». М., «Советская энциклопедия», т. 2, 1965, стр. 899.

² См., например: «Общая психология». Под ред. А. В. Петровского, М., «Прогресс», 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», 1970, № 7, стр. 23.

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, или 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 скромном виде¹.

Как свидетельствуют данные многочисленных дидактических и психологических экспериментальных исследований последних лет, неформализованное продуктивное мышление наиболее успешно развертывается 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 проявляются в разомкнутой цепи² познавательного процесса.

¹ См.: Я. А. Пономарев. Знания, мышление и умственное развитие, стр. 93. Понятие «разомкнутая цепь реального процесса познания» вводится на основе прикладных теорий «кольцевой структуры рефлекторного акта», «опережающего отражения» и «аппарату слышания».

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 уроков физики и химии, а на последующих этапах она становится теоретическим методом изучения свойств тел и реакций вещества. На одном этапе изучение спектрального анализа он считает предмет изучения, а на другом — добывшее знание становится 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 ходе 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 процесс 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. «Прочесть 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 и изображенными на карте, составление характеристики 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 классовой сущности исторических событий, явлений, выяснения структуры социального организма и выявления взаимоотношений между группами внутри классов и т. д.

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, переход 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 с самого начала разомкнутой цепи познавательного акта школьника продуктом мышления, знания включаются в его последующем движении от незнания к знанию в сам маслительный процесс и тем самым обусловливают 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 обусловливается 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 опосредовании и при непосредственном познании реальной действительности детерминируется объектом познания через внутренние закономерности мыслительной деятельности — анализование, 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 устраивается 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 наступает не как мышление «в чистом виде», а в значительной мере в функционировании операций, сплошь и рядом являющихся затвердевшими сгустками чужой мысли, функционирующими в виде слепых навыков»⁴.

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

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

² А. Н. Зубова. Формирование практических умений у учащихся 7-8 классов при изучении географии СССР. М., «Просвещение», 1967, стр. 186

³ Я. А. Попомарев. 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 налицо, наблюдался процесс кумуляции знания.

В приведенных положениях С. Л. Рубинштейна речь идет о сущности дела об одном и том же психическом процессе — о мышлении, но протекающем на разных уровнях. В первом случае мышление рассматривается просто как функционирование, припомнение (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, припомнение 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 актуализации и использовании их учащимися в качестве метода деятельности еще не наблюдается или почти не наблюдается процесс кумуляции (воспроизведения) знаний или, по выражению С. Л. Рубинштейна, мышление еще не «выступает как открытие 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 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 итоге образование понятия³.

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

сituacиях, 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 детерминируется внешними факторами. Преобладающее место в таком познавательном акте занимает функционирование (актуализация) знания на уровне припомнения. Поиски существенно новых знаний, как таковой, отступают на задний план. Ученик конструирует, фиксирует, запоминает, но почти не ищет и тем более не предвосхищает искомое. 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 подходит 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. 32.

² Там же, стр. 55.

³ Там же, стр. 53.

П. П. Блонский. Избранные психологические произведения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961, стр. 425.
Г. С. Асолова. Самостоятельная работа учащихся по географии СССР. М., «Просвещение», 1967, стр. 10.

в частности раздела «Первобытное общество» (V класс), учащимся предлагается объяснить: «Почему древние люди чахли и голодали?» В ходе решения этой задачи рассуждения учащихся 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». Текущая урок — «Возникновение религии». Учащимся рассказали, что кое религия, 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 ожерелье, посуда, остатки пищи.

Вопрос. К какому времени относится могила — дорелигиозная 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, в потустороннюю жизнь после смерти. Затем учащиеся рассуждают, умозаключают: так как в могильнике была посуда, 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) осмысливания этой ситуации и отнесения ее к определенному времени»¹.

В приведенных примерах наглядно демонстрируется функционирование (актуализации), применение хорошо усвоенных знаний. Умственное действие учащегося при решении как теоретических, так и практических познавательных задач осуществляется на уровне припомнения 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. Коммуляция знаний или способов решения здесь не наблюдается или почти не наблюдается по той простой причине, что перед учащимися задача поиска новых знаний (в том числе способов ре-

шения) не ставится. Учебная деятельность учащегося, 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 учащегося в чистом виде выступает как бы связующим звеном между процессом навыкообразования и кумуляцией знаний (расширенным воспроизведением знаний), которая выражается в способности школьника творить новые идеи или способы деятельности.

Кумуляция знаний учащегося берет свое начало в проблемной ситуации, в творческом познавательном поиске способа решения задач. Первоначально творческие процессы в учебной деятельности учащегося 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 невыводимую 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 (иdea, способ) решения задачи уже получен учащимся, превышаючи полезен логико-теоретический анализ путем 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 учащегося при решении задачи подтверждалось 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 приходящими обстоятельствами. Эта маскировка состояла в связи с самим существом проблемы. Так, при изучении курса географии СССР в качестве такой творческой задачи учащимся предлагалось составление комплексной характеристики одного из районов СССР. И здесь для установления, скажем, только

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

климатических закономерностей ученик должен выявить существенные условия, вычленить 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 пользу он приносит? 4) Чем объясняется изменение погоды? 5) Каково закономерное влияние ветра на климат в данном районе?

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

К характеристике продуктивного мышления относятся и что в педагогике принято называть действенностью знаний, которая выражается: в способности учащегося пользоваться уже военными знаниями при овладении новыми знаниями; в готовности и умении учащегося самостоятельно применять знания к решению практических задач в учебной, общественной и трудовой жизни; в использовании знаний для выработки самостоятельных оценочных 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 оценки мышления, если бы эти два вида мышления рассматривались изолированно, как явления, между собой органически связанные. Абстрактное обособление двух видов мышления пустимо 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, то, что вчера было получено в процессе творчества, сегодня может превратиться в шаблонный результат, являющийся в его воспроизведении помехой на пути нового творчества.

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

ЕДИНСТВО ВОСПРОИЗВОДЯЩИХ И ТВОРЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА

Взаимосвязь и взаимообусловленность репродуктивного и продуктивного мышления, их единство рельефно прослеживаются в характере и структуре познавательной деятельности учащегося, которая соответственно складывается из двух основных процессов — воспроизводящего и творческого. Эти два процесса в структуре познавательной деятельности учащегося, рассматриваются 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, творчество — как самостоятельное основное звено. Например, при работе учащегося над текстом учебника или другого текстуального источника подготовительным звеном будет деятельность, нацеленная на осмысливание, запоминание и словесное воспроизведение, а также на осмысливание внутренней структуры изучаемого материала и устное и письменное его воспроизведение; творчество как основное звено будет проявляться в осмысливании 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 познавательным актом учащегося. Соотношение этих элементов на разных этапах познавательного процесса бывает различным. В одних случаях, например, когда дидактической задачей урока является главным образом накопление учащимся определенной суммы знаний через общее знакомство с объектом, естественно, в его познавательной деятельности будут преобладать воспроизводящие процессы. В других — перед учащимся 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 многосторонность познавательной деятельности учащегося в разомкнутой цепи процесса познания первоначально выступает в двух полюсовых аспектах: 1) в присвоении учащимся 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 учащимся теоретических и практических задач, в выявлении для себя, а порой и для общества (это значительно реже)

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 пересекающим ребрам пирамиды и вычислить площадь сечения» — объясняет и ход решения. Учащиков 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, проявляющимся в воспроизводящих умственных и практических действиях ученика, направлених 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 словари исторических терминов, искать по учебнику ответы на заданные учителем вопросы, заполнять предложенные учителем таблицы и др. Все задания приведенные выше, побуждают ученика к количественному коплению, 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 разомкнутом цикле актива познания школьника.

Творческая деятельность ученика проявляется в учебном процессе тоже многогранно. Так, при решении, например, математических задач того же, что и раньше уровня трудности, но несколько измененными 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 вовлекаются в 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?» Знакомые учеников с легендой о всемирном потопе в 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 в общем 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 о вопросах выяснения основных причин исчезновения родовых с

дней 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 разомкнутой 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 предопределяется 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 воспроизвождящих и творческих процессов наглядно выступают в познавательной и практической деятельности ученика в любом звене учебного процесса. Слушает ли он объяснения учителя, рассматривает ли натуральные, изобразительные или символические материалы, читает 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 преподносимыми ему новыми знаниями и общественным опытом, способами решения новых задач-проблем. Например, ученик по заданию учителя решает ряд задач по математике, выполняя 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, внесение в рассказ чего-то нового, но 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. воспроизвождение процессов, 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 воспроизвождящих умственных действий сокращается в пользу увеличения творческих процессов.

Наступает некоторое уравновешивание воспроизвождящих 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 воспроизвождящих 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 связей 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 целому.

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-

тельства и т. д. Все эти мыслительные логические операции та-
дуют свое выражение в самых разнообразных приемах вы-
полнения учеником трудовых, экспериментальных, вычислительных
действий, в действиях изображения, чтения и т. д. и т. п. в рамках
какого-то конкретного содержания. Это содержание несет в себе
заранее запрограммированную сторону учебного познания, пред-
полагающую совершение учеником разнообразных сенсорных
перцептивных, мыслительных, внутренне-речевых и других де-
йствий. Логика содержания учебного материала, подлежащего
узнанию, предопределяет в известной мере движение познания
ученика от конкретного к абстрактному и от абстрактного к кон-
кретному, от явления к сущности и от сущности к явлению, от ча-
стного к общему и от общего к частному и т. д.

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

Диалектическое единство логико-содержательной и про-
цессуальной стороны самостоятельной деятельности ученика дости-
гает своего ярко выраженного проявления на стадии системати-
зации видов самостоятельных работ, где и содержание познава-
тельной деятельности ученика и характер процесса его движения
от незнания к знанию сливаются воедино. Например, «результатом
рассуждений учащихся при решении количественной физи-
ческой задачи, — пишет Г. А. Вайзер, — является нахождение ма-
тематической зависимости между физическими величинами неко-
торой системы. Выявить эту зависимость можно только путем
определения характера процесса, который происходит в этой си-
стеме. Характер процессов определяется свойствами системы,
структурой соединения ее элементов, особенностями состояния
в которых она находится»¹. Далее Г. А. Вайзер отмечает, что
среди факторов, определяющих уровень трудности задачи, боль-
шое значение имеет способ выражения ее данных. Так, если ус-
ловия некоторой задачи сформулированы в тех же понятиях в
терминах, что и физические законы, посредством применения
которых задача решается, то эту задачу можно отнести к задачам
первого уровня трудности; если условия задачи сформулирова-
ны на языке физических понятий, но в них имеются понятия, ко-
торые 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 зре-
ния особенностей методов рассуждений, применяемых в процессе их реше-
ния. «Третий Всесоюзный съезд Общества психологов СССР». М., 1965.
стр. 177.

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

Но для того чтобы это положение получило реальное вопло-
щение в самой классификации самостоятельных работ, которое,
как видим, обусловливается и конкретным содержанием предме-
та деятельности, и методами познания, и способами решения
проблем-задач, предполагаемых в каждом отдельном виде рабо-
ты, необходим качественный дидактический анализ своеобразия
структурных элементов деятельности ученика соответственно
уровням сведения им способами решения мыслительных и по-
знавательных задач. Но это уже составляет предмет дидактичес-
кой разработки классификации самостоятельных работ учащих-
ся в обучении.

ГЛАВА III. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КЛАССИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

КАЧЕСТВЕННЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА

В психологической и дидактической литературе разработан вопрос о соподчинении 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 изучаемого объекта. Во втором — исследователи концентрируют свое внимание на характеристике содержания предмета деятельности вне связи с особенностями самого процесса познавательной деятельности школьника.

Анализ взаимосвязей мышления и знаний убедительно свидетельствует о том, что уровни усвоения обусловливаются характером взаимодействия субъекта с объектом, динамичностью структур в процессе этого взаимодействия, зависящей от целевой 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 составляют предмет изучения данной дисциплины. В других они выступают как некая совокупность, присущая многим ученым 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 которых 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 характеризуется 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 остов 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 низкий первый уровень — понятия, с помощью которых описываются факты эмпирической действительности. Например, в курсе истории это понятия орудий труда (заостренная палка, дубина, ручное рукоило, каменный нож, гарпуны, лук, стрелы, арбалеты и сверленые орудия, мотыги, механическая прядка и т. д.), видов занятия человека (охота, рыболовство, ткачество, конинство, скотоводство, земледелие и т. п.), видов оружия, мечевидный и т. д.; в биологии это понятия растений и животных, органов, элементов строения и др.; в курсе географии сюда входит прежде всего понятия географических объектов (рек, морей, изменений и др.), характеристики единичных объектов (реки, 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 знанием 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 воспроизведениях действий.

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», «рабовладельцы», «рабовладельческая демократия», «буржуазная демократия», «буржуазная республика», «капиталистическая мануфактура», «наемный труд» и др.; в биологии:

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

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

Эти понятия в содержании учебного материала, как и выше, выполняют роль «организаторов» знания. Они представляют собой более высокую степень обобщения действительности, отражаются и на характере познавательной деятельности учащихся при овладении данными понятиями. Каждый акт понимания и поминания того или иного понятия базируется на постепенном проникновении ученика в сущность рассматриваемого явления. Благодаря этому ученик усиливает 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 и стоят, как правило, в обобщенном виде, носит еще более широкий характер и отличается тем, что соответствующие понятия потенциально содержат материал для раскрытия взаимосвязей между различными учебными предметами. Например, в первом — это понятия: «класс», «классовая борьба», «государство», «производственные отношения», «производительные силы», «себя производство», «революция», «культура» и др.; в естественно-математических дисциплинах: «количество», «величина», «пространство», «масса», «вещество», «поле», «число», «масштаб» 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 прошлом изучении каждой отдельно взятой дисциплины. Поэтому для характеристики действия (и творческого, и воспроизведенного) 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 иерархии

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

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», «сматерия», «единство», «вещность» 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 действительности¹. В силу этого понятия четвертого уровня правомерно 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 соотнесения 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 переход знаний, мыслительных операций и способов познания; в-третьих, потому, что зачастую один и те же объекты, явления, изучаемые и усваемые учеником, выступают как предмет деятельности в различных сферах познания.

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

¹ См.: А. В. Усова. 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, научно-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» устоявшиеся стереотипы мышления или сами вытесняются из сознания школьника¹. 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 значимость для личности те или иные объекты, явления, отношения, с которыми ученик встречался в повседневной жизни; становятся ли они и будителем его активности и его интересов в познании; создали они условия для нахождения «опорных точек» в жизненных представлениях учащихся, необходимые при формировании новых научных понятий.

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

а) действий на узнавание, распознавание понятия (объекта, различие 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 восстановлении объекта познания, его реконструкции, изменениях, нахождении его соотношений и связей и т. д.;

в) действий по варьированию системы свойств, признаков изучаемого 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 существо 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 изучаемого 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 способов сложности мыслительных процессов — умственных, а также практических действий.

типы самостоятельных работ

Самостоятельные работы по образцу

Работы этого типа выполняются учеником всесдело на основе образца, подробной инструкции, в силу чего уровень познавательной активности и самостоятельности школьника не выходит в этом случае за рамки воспроизведющей деятельности.

На уроках русского языка учащимся, например, предлагаются несколько предложений, а они самостоятельно должны определить, где знаки препинания расставлены правильно; или на доске пишутся несколько слов из 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). Дремлют посеребренные пирами дерева. Прижались к земле запорошенные снегом кусты. Молчат уснувший надолго лес». После выполнения учениками этого задания им предлагается определить на слух место причастного оборота по отношению к определяемому слову. Учитель читывает предложения: «Пламя, зажженное искрой, не погаснет никогда. Всено жить будет Ленин в делах мудрой партии, заложенной 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, воспроизведя соответствующие знания, находят способ решения и т. п. Например, ученикам предлагается выразить дробь $\frac{15}{16}$ в двадцать четвертых долях единицы; дроби $\frac{15}{20}$, $\frac{20}{16}$ в двадцатых долях единицы и т. д. В курсах алгебры и геометрии типичными само-

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

Такой же воспроизведяющий характер носят задания для самостоятельной работы по образцу в курсе физики, когда учащимся предлагаются, например, при изучении темы «Количество теплоты» самостоятельно определить: а) какое количество энергии (в ккал) понадобится затратить, чтобы расплавить свинцовую слиток в 200 кг, взятый при температуре плавления; б) чтобы расплавить брусков железа массой 150 кг, взятый при температуре 40°C; в курсе химии, например, при изучении темы «Химические уравнения» — задания типа: «Рассчитать весовые соотношения между расходящимися и получающимися веществами следующим уравнениям:



В географии, истории, литературе, биологии самостоятельными работами этого типа могут быть различные виды работ в текстах учебника, научно-популярной и художественной литературы, предметах материальной культуры, практические работы на местности, учебно-опытном участке и т. д. Например, учащимся предлагается в качестве задания найти по тексту учебника географии готовый ответ на вопрос: «Укажите, каковы особенности ледникового периода?»; по учебнику истории древнего мира учащимся 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 просветителя	Отношение к государственной власти	Отношение к собственности	Отношение к религии	Чем интересовалась
1. Вольтер				
2. Монтескье				
3. и т. д.				

В практике обучения самостоятельные работы по образцу охватывают большое разнообразие видов. Тут могут быть и текстуальные, и иллюстрированные, и производственно-трудовые, и опытные 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 исконного, а также сам способ, идея (принцип) решения представлены в готовом виде непосредственно в самой задаче самостоятельной работы. От учащихся не требуется какой-либо реконструкции воспроизведенного 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 учащегося при выполнении перечисленных выше и других аналогичных видов работ проявляется в узнавании, осмысливании, запоминании, текстуальном воспроизведении или подведении нового факта, явления, события под уже известное понятие.

Все эти действия учащегося при выполнении соответствующих заданий по сути дела не являются подлинно самостоятельными, ибо они выполняются по образцу. Деятельность учащегося элементарна, 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 учащимся 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 учащегося интеллектуальные и практические действия протекают уже в плане реконструкции, преобразования структуры учебных текстов и наличного опыта решения задач, предлагаемых учителем для самостоятельного выполнения их учащимся. На основе имеющихся знаний и опыта решения задач по образцу учащийся 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» учащимся было предложено на основании чтения текста соответствующего параграфа и документа к нему «Из наказа крестьян прихода Ша-

тильон-сюр-Сен Реннского округа» определить связь и взаимообусловленность 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 развернуть ее в конкретный способ (или способы) решения применительно к условиям задания (структуре объекта изучения). Составительные работы этого типа правомерно назвать реконструктивными самостоятельными работами. Их отличительная особенность состоит в том, что в ходе их выполнения в деятельности ученика отмечается изменение, перестройка его мысли в формализации 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 иметь следующими видами работ:

Задание 1. Перестроить следующие предложения так, чтобы причастный оборот стоял после определяемого слова: «Кругом лежит сверкающий солнце снег. Дремлют посеребренные инеем деревья. Прижалась к земле и покорченные снегом пусты. Молчит уснувший надолго лес».

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

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

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

В математике — это все возможные виды заданий, в которых искомое не удается определить по внешним признакам условия задачи. Например, при изучении темы «Обыкновенные дроби» ученикам предлагается сократить такие дроби, числители и знаменатели которых выражены числами, сократимость и несократимость которых не удается установить по их внешним признакам (сократить дробь $\frac{219}{211}$), или при изучении умножения одночленов и умножения одночлена на многочлен предлагаются задания, которое состоит в том, что учащимся надо вместо вопросительных знаков поставить необходимый ответ:

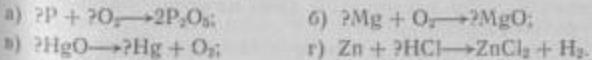
1-й компонент	2-й компонент	Произведение
$3a^2$	$-5x$?
$4x$?	$12x^2$
?	?	$-20x^2$
$3a$?	$3a$
?	$-4x$	$4x$

и т. д.

Приведем еще одну задачу, содержание которой отражает особенности 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 м; 4 м и 1,4 дм»; «Найти сторону прямоугольника, если его площадь и одна из сторон соответственно равны: 142 м^2 и 35 см ; 16 км^2 и 4000 м ; $0,096 \text{ км}^2$ и 300 м ».

Составительные работы подобного же характера мы имеем в курсах физики и химии. Например: «Определить, какое количество энергии (в джоулях) надо затратить, чтобы расплавить медный слиток массой 1,5 г, взятый при температуре плавления»; «Какое количество энергии (в джоулях) надо затратить, чтобы расплавить слиток железа массой 2 г, взятый при температуре 25°C »; в курсе химии: «Рассчитать весовые отношения между расходующимися и получающимися веществами в ниже следующих уравнениях, прописав предварительно вместо знака вопроса 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, перевести формулировку этих условий, например, в алгебраическую задачу на язык уравнения, в геометрическую — выразить стороны прямоугольника в одинаковых единицах, в задачах 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 агитко-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» ученики было предложено заполнить следующую таблицу:

Силы, действующие в процессе возникновения и развития форм рельефа	Причины возникновения сил	В каких процессах проявляется деятельность силы	Какие действия оказывают влияние 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 возникновения 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 такие работы по составлению комплексных характеристик отдельных форм поверхности или конкретных 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 известий

полит (например, примитивные орудия труда и низкий уровень общественного сознания древнего человека) объясняет третий застыйный 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 нацеливает ученика на то, чтобы дать на основе наличных знаний общую оценку общественно-политической деятельности 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, явления или события различных возможных путей решения и выбор 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 текстуальным, смысловым, иллюстративным, оптическим 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.

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

Однако, какие бы познавательные задачи ни содержались в том или ином виде реконструктивных самостоятельных работ, как бы звучал учебного процесса они ни применялись, сущность их не меняется — их выполнение в основном остается на уровне преобразующего воспроизведения, которое в замкнутом цикле 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 в воспроизводящей 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 «н 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 постепенном варьировании условий и материала задачи под углом зреющей 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 массу знаний из числа тех, которые были им ранее усвоены. Определенные фундаментальные понятия (категории) относятся к этому в целому комплексу взаимосвязанных учебных предметов.

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. 94.

(например, биологическое понятие вида; понятия количества, величины, пространства в естественно-математических дисциплинах; понятия «класс», «классовая борьба» в общественных дисциплинах). Оперируя ими, ученик нередко употребляет эти понятия в существенно 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 найти место всевозможные реконструкции элементов формализованного опыта учащегося «сплют до искажения знаний, вплоть до создания новых, несуществующих теорем, вплоть до создания ряда теорем и т. д. При этом самое важное, что эти знания, исправленные с точки зрения здравого смысла, учебника и т. д., выступают (в деятельности учащихся — П. П.) как способ обобщения условий задачи, их анализа и служат дальнейшему ходу мышления, приводят к решению задачи»¹.

Специфика задач, заключенных в самостоятельных работах такого рода, выражается в том, что они предполагают поиск либо познавательно-логического, либо экспериментально-практического характера. В первом случае ученик, оперируя самыми 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 возвышенностей на климат прилегающей к ней территории и т. д.².

В процессе выполнения разнообразных практических самостоятельных работ экспериментального характера ученики обычно постановкой эксперимента либо подтверждают отдельные стадии применения уже известных им законов, либо путем экспериментальной проверки распространяют известные им общие закономерности на частные явления, определяя тем самым их привлекательность 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 самолично

¹ К. А. Славская. Мысль в действии, стр. 170—171.
² См.: И. Н. Белевич. Самостоятельные работы учащихся при изучении нового материала на уроках географии. Тезисы докладов Международной конференции по проблеме «Оптимальное усвоение учащимися знаний и оправдание эффективности 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 назвать вариативными. По характеру стимулируемой ими деятельности ученика они сохраняют преемственность и связь с реконструктивными работами, но вместе с тем и качественно отличаются 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 военных знаний и прошлого опыта познавательной и практической деятельности при решении задач ограничивается рамками конкретизации уже известных ребенку положений, входящих его формализованый 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 соответствующих задач (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 новой функции, 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 отдельно взятых учебных дисциплинах, закладываются основы выработки умений и навыков 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 тематическими категориями меры, количества, величины, про-

цесса 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 сочетания 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, вычленения и соотнесения определенных признаков, например требуется разобрать следующее предложение: «От ликующих, праздно болтающих, обагряющих 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 утеряли 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 образцов 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 аналогии, статистического метода, метода обратных заключений, лингвистического метода, установления причин по следствиям и т. п.¹. Оперируя методами исторической

¹ См.: И. Я. Лернер. Познавательные задачи в обучении истории. М., «Пропаганда», 1968, стр. 22.
4 Задача 778

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, положением 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 вопросам войны и мира, прекращение войны на основе передачи власти Советам. В качестве задачи самостоятельной работы учащимся было предложено доказать принадлежность выдвинутых лозунгов соответствующим политическим партиям, отражающим интересы определенных классов. Решая эту задачу, ученики помочь анализу 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 учащегося 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 действенными, вариативными, а мышление учащегося, выражющееся 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 учащему подлинное представление о роде науки в современной жизни и тем самым способствует развитию мотивов учения и формированию потребности в знаниях; с другой — побуждает учащегося 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 учащегося 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 внутри предметный (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, соединение 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 образцов, шаблонов, сложившихся установок и приобретает гибкий поисковый характер. Она складывается из таких умственных и практических действий, которые в реальном процессе мышления учащегося выступают как совокупность суждений, умозаключений и практических операций.

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 определенных суждений и т. п.

В качестве примера проявления творчества в деятельности учащика 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, — сперва 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 звено, которое, условно, в исходных сведениях не было дано. Этим звеном служит суждение о том, что поскольку рубило изготавливалось сознательно, т. е. его форма и свойства приданы были каменному блоку 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 создателям орудия труда. Продуктом самостоятельной решенной задачи будут новые знания: а) по памятникам материальной культуры можно определить знания и умения людей; б) знания предваряют 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 все возможные виды творческих самостоятельных работ, по условиям заданий 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. Принструя к решению стоящих перед ними задач, 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 поступательного хода развития общества и только после этого формулируют причины революции. Акт творчества учащика в данном случае проявляется в своеобразном комбинировании, обобщении аналогичных, уже известных приемов действий, 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 уравнения

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

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

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. Понковые 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 и познавательной деятельности прежде всего для более глубокого проникновения в сущность рассматриваемых явлений, для выделения новых связей и отношений, необходимого для нахождения существенно новых принципов выполнения творческих заданий.

Не всегда, конечно, имеется возможность да и необходимости предлагать учащимся работу творческого типа с четким и зафиксированным описанием всех условий задачи и структуры соответствующей проблемной ситуации. От ученика требуется, чтобы в ходе выполнения творческих работ он приобрел умения самостоятельного 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; исследования, выполняемые учащимися на базе фенологических наблюдений, включая наблюдений за облачностью, ветром, осадками, измерений природных явлений по временам 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: «Восходение в горную страну Памира», «Спасение морской экспедиции затерянной 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 Нээля» (VI класс) и др.; по русскому языку при изучении темы «Правильный 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 демонстрирующих 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, демонстрирующей 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. Чемарева, проходившая педагогическую практику и писавшая дипломную работу под нашим руководством, на конкретных фактах показала учащимся, что прошлое постоянного усиления Русского государства и расширения его границ в начале XVII в. привело к восстаниям. Она объяснила, что это явление в жизни древней Руси было связано с ослаблением власти великого князя. После этого она создала 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» 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, единное, что их родит, 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 учащегося, 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 различий ее форм и уровней с иерархизированной системой понятий учебном предмете 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 учащика и познаваемого им объекта: диалектическая взаимозависимость которых проявляется через иерархию уровней овладения знаниями и опытом их добывания.

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 учащика, характерных и для самостоятельных работ другого типа. В этом 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 тех самостоятельных работах, которые порождают самостоятельную деятельность учащихся, близкую по своим уровням. Особенности много общих черт, присущих другим типам самостоятельных работ, содержат в себе вариативные работы. Благодаря наличию этого общего самостоятельные работы вариативного типа и вступают 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-

ТАБЛИЦА 7
ОБЩИЩАЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУЩЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ
РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Типы самостоятельных работ	Уровни системы опи- саных признаков, лежащих в основе данного типа самостоятельной работы	Особенности позна- тельной деятельности	Характер и степень самостоятельности ученика в процессе деятельности
1. Самостоятельные рабо- ты по образцу	Понятия, описывающие факты эмпирической дейст- вительности	Установление, анализ, изыскание, различение, установление по- добия, текстуальное воспроиз- ведение или подведение нового факта под уже из- вестное понятие из осно- ванных, представленных по- средством (и именем ли- бо) в самой задаче	Решение типовых задач, примеров, выполнение наз- начных упражнений по образцам и алгоритмам. На- хождение готовых ответов в тексте: соотыравление корректных планов разрабатываемых тем, отбор и са- стематизация учебного материала и его дальнейшее и устное оформление по сложившимся образцам и примерам; сформирование иллюстраций к изученным вопросам по образцам и рекомендациям учителя; проведение наблюдений, лабораторных работ, реше- ния по образцам и рекомендациям инструкции учи- теля; изготовление отдельных предметов и их членей по образцам и инструкциям
2. Реконструктивные само- стоятельные работы	Понятия, объясняющие сущность отдельных явле- ний, их функциональные и принципиальные связи, а также противоречий процесс их развития	Осмысливание и видоизме- нение изображение внут- ренней структуры познава- емого объекта, описание и анализ действий с объектом, приведение и анализ воз- можных из исходов	Использование текстуальных формулеровки и иных сочетаний и устное и письменное их воспроизве- дение на основе усвоения числа источников ин- формации; отбор и систематизация учебного материала из контек- ста его реконструкции и выделение главного, вы- раженное и устное его оформление; составление сложных планов по отдельным темам уроков, связанным темам, простое аплицирование и т. п.; упражнения в решении задач, применение правил и т. п. в различных ситуациях, предумышленное само-

Продолжение таблицы 3

Типы самостоятельных работ	Уровни системы соподчиненных 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 взаимосвязь между различными областями знания, характеризующие определяющую структуру действительности и отражающие логическую структуру выраженных систем знаний		сторелльные примеры, составление задач, гипотез, и т. п.; проведение наблюдений, лабораторных работ и опытов по плану или инструкции, в смешанном 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.
4. Творческие самостоятельные работы	Описательные, объяснятельные понятия и фундаментальные понятия той или иной научной области в сочетании с понятиями, характеризующими всю деятельность в целом и общие принципы ее изложения		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

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 проявлениеialectической 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 первый план выдвигаются работы на поиск решения, в которых проблема, как таковая, четко вычленяется 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 знания, подкрепляемый наличием у него реальных знаний и организической потребности в их дальнейшем развитии от знания 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 знания значительно усиливает интерес ученика к раскрытию новых аспектов истины, к углубленному познанию сущности явления, 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 наложена 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 различных производящих и творческих самостоятельных работ.

ГЛАВА IV.

СОДЕРЖАНИЕ, ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ЗАДАЧИ ЭКСПЕРИМЕНТА

В качестве экспериментального учебного материала мы избрали изучение школьниками темы «Великая французская буржуазная революция XVIII в.». Выбор именно этой темы обясняется ее значением в курсе гражданской истории как одной из важнейших для осознанного понимания учащимися истории нового времени. С одной стороны, эта тема как бы вбирает в себя все основные понятия, опорные знания по курсу гражданской истории в новое время, которые должны быть усвоены учащимися на предыдущих уроках. С другой стороны, эта тема предваряет изучение учащимися дальнейших событий революционного преобразования общества, в 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 способов 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 столкнулись при изучении темы «Английская буржуазная революция XVII века и начало промышленного переворота в Англии». Здесь имеются в виду такие понятия, как противоборствующий буржуазного и феодального строя, расположение феодальных порядков и созревание капиталистических отношений как предпосылки революции и др.

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

¹ См.: Н. Г. Дайри. 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., «Просвещение», 1964, и др.

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

сторонней познавательной деятельности ученика вовсе не употреблялись, существенно новой функции. Следовательно, формирование их в сознании школьника в виде обобщенных понятий должно быть завершено при изучении темы «Французская буржуазная революция XVIII в.».

Вместе с тем уже наличие у школьников этих эмпирических понятий позволяет в ходе изучения темы «Французская буржуазная революция XVIII в.» вовлекать его в систематическую самостоятельную работу, в ходе выполнения которой ему надо проявлять 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 предопределяют деятельность ученика параметрами воспроизводящих и творческих процессов, а учебном познании? Попытаемся в сжатом виде изложить ход каждого из отдельности урока изучаемой темы.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ХОД ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УРОКОВ

Первый урок по теме «Французская буржуазная революция XVIII в.» содержит большой фактический и теоретический материала. Ученики на этом уроке впервые сталкиваются с такими сложными понятиями, как способ производства, производительные силы, производственные отношения, экономический 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 к последованию к войне за независимость этих колоний, и выяснения характера этой войны как буржуазной революции учащимся предлагается сопоставить причинам буржуазных революций в Англии и США. Обобщая ответы учащихся, учитель заключает, что вслед за этими революциями, особенно английской, феодальный строй под ударами производительных народных масс, возглавляемых буржуазией, стал рушиться и в Западной Европе. Одной из таких революций была французская буржуазная революция, которую В. И. Ленин охарактеризовала следующим образом: «Возьмите Великую французскую революцию. Она недаром называется великой. Для своего класса, для которого она работала, для буржуазии, она сделала так много, что весь XIX век, тот век, который для 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 создали великие французские революционеры буржуазии, интересам которых они служили, хотя они этого и не сознавали, прикрывая словами о свободе, равенстве и братстве»¹.

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

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

создав необходимый эмоциональный настрой у учащихся относительного 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 рассмотрением 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 выявлением 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, отведенного текста, который вам будет раздан¹, и анализа иллюстрации к тексту учебника определите: 1. В чем проявлялся 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 по отдельно. Вначале следует абрисом 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 на заре 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 разданному 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 стакнов дают ежедневно работу 2287 рабочим. Средняя заработка поделенная на 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 стакнов, сведенное теперь к 400, доходило до меньшей мере до 1200. Эта отрасль промышленности сократилась на $\frac{2}{3}$ вследствие ряда причин...» К какому типу предприятий относятся предприятия в Орлеанском округе? Почему? Определите, какие производственные отношения господствовали на этих предприятиях. Чем было вызвано сокращение трикотажной промышленности в Орлеанском округе?»

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

¹ Текст представлял собой небольшие выдержки из книги А. Манфреда «Французская буржуазная революция конца XVIII века» (М., Учпедгиз, 1960), переведенные 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», значение его составных компонентов (орудия труда, предмет труда, люди с их приемами труда), выясняется, какие представители французского общества принадлежат к категории людей, которые входят составным компонентом в понятие «производительные силы», их отношение к собственности: выявляются представители общества, которые защищали старые феодальные порядки, ставшие тормозом дальнейшего развития производительных сил.

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

И уже в ходе этих самостоятельных размышлений и поисков ученик приходит к выводу, что феодальная собственность и феодальные порядки стали тормозом в дальнейшем развитии производительных сил, что устранить этот тормоз может только буржуазная революция, что такая революция во Франции наступила. 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 препятствия дальнейшему развитию	Что мешало экономическому развитию Франции накануне буржуазной революции
1. Сельское хозяйство		
2. Промышленность		
3. Торговля		

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

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

назады процессы этой деятельности проявляются здесь в различных уровнях: осмысливания, запоминания, текстуального воспроизведения и подведения итогов: поиском нового факта под уже известное ему понятие, реконструированием, преобразованием внутренней структуры изучаемого материала и известных ему способов деятельности в аспекте требований (условий) задачи; использованием ранее усвоенных понятий на эмпирическом уровне и способов решений как инструмента познания и объяснения новых явлений.

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

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

2. Подумайте и высажите свои суждения о том, что являет 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 ученики уже знакомы по темам «Нидерландская буржуазная революция» и «Английская буржуазная революция».

На втором уроке восемьклассники впервые должны уяснить, как велика роль передовых идей в жизни общества, в подготовке революции, что борьба и идеология является составной частью классовой борьбы и что она, как всегда, предшествует массовым революционным выступлениям народа, подготавливает народные массы к таким выступлениям. Такому уяснению способствует в суммарном учебнике.

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

Фамилия просветителя	Отношения к существующему государственному строю и формам правления	Предлагаемые формы правления и пути перехода к ним	Отношения к собственности	Отношения к церкви и религии	Интересы какой части населения Франции выражала и защищала

После изложения материала учитель проводит беседу по таблице. В беседе выселяется принадлежность того или иного просветителя к определенным секторам 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 осознания восприятия учащимися процесса развития буржуазной революции по походящей линии. В процессе этой беседы уже закладываются основы для по-

степенного формирования у учащихся на последующих уроках понимания способности буржуазии надолго сплотить вокруг себя народные массы, защищая интересы буржуазной революции, в ходе которой постепенно обретают новые антагонистические противоречия между представителями самой третьего сословия.

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

Для дальнейшей 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, «прозвучала забатным колоколом для европейской буржуазии». Свидетельствует ли это утверждение Маркса о том, что война оказалась влияние и на французскую буржуазию? Если да, то в чем оно выражалось? Докажите свой ответ. (Текст данной задачи, напечатанный на отдельных листах бумаги, вручается каждому ученику.)

На данном уроке самостоятельная деятельность ученика развертывается 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 разносит эти положения по соответствующим графикам таблицы. В процессе беседы, которая ведется на уроке на базе зафиксированных в таблице положений, учитель сознательно усугубляет характер познавательной деятельности ученика. Самостоятельность школьника при работе с таблицей проявляется в реконструкции, преобразовании внутренней структуры зафиксированных положений и в использовании их функциональных свойств для объяснения другого частного факта — высказывания того, что 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 преемственность деятельности ученика на уроке с его последующей познавательной деятельностью, которую ученику необходимо будет проявить 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 ученик, зная характер идей передовой буржуазии и народных масс, их социальную сущность, должен сопоставить эти знания

с возможностями экономического развития страны, политического устройства общества и общественного положения каждого сословия к нему. И только на основе такого сопоставления он в состоянии будет установить причины появления антифеодальной идеологии во Франции именно в середине XVIII в., а не раньше и не позже; убедиться, что появление этих идей именно в этот период — закономерное и объективное отражение тех социальных изменений, которые наступили во французском обществе к середине XVIII в. Таким образом, сопоставление различных знаний позволяет ученику обнаружить новые связи и зависимости этих знаний и путем deductивных выводов получить субъективно новую информацию, т. е. по следствиям — передовыми 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 поисковой задачи, предложенной учащимся класса в качестве домашней самостоятельной работы. Эта задача, как и самостоятельная работа на выявление причин появления во Франции антифеодальной идеологии, относится к вариативному 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 в власти». Учебный материал, изложенный в учебнике, усваивается учащимся 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, вычленить тот главный вопрос революции, вокруг которого в самом ее начале обозначились все силы революции воедино, и тут же оттенить намечавшейся раскола в революционных силах уже на первом этапе революции.

Реализации этой задачи подчинен и методический ход урока. Яркий рассказ учителя перемежается с беседой, в которой высказываются следующие вопросы: 1) Что такое революционная ситуация? 2) Как она зародилась 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): Всякая революция предшествует революционная ситуация. Основные признаки революционной ситуации с испытывающей полнотой изложены 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 „верхи не могли“ жить по-старому. 2. Обострение, выше обычного, нужды и бедствий утешаемых классов. 3. Значительное повышение... активности масс...». Опираясь на знание основных признаков революционной ситуации, запишите на основе рас-

1. В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 26, стр. 218.

сказа 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 высказываются следующие вопросы: 1) «Какие ленинские положения, характеризующие революционную ситуацию, подтверждены 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 конкретных материалах показывает приход к власти крупной буржуазии, подчеркивает роль революционных выступлений народных масс в свершении революции, рассказывает причину передачи власти в руки крупной буржуазии, останавливается на ее мероприятиях во отмене второстепенных, так называемых «суннитовых» феодальных повинностей. Особое внимание уделяется выступлению крестьян осенью 1789 г., раскрывается их значение для дальнейшего развития революции в стране. Учитель вкратце останавливается на политике короля королевского двора и отношениях к нему 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 упоминает в рассказе, но содержания их не раскрывает. Над текстами этих документов учащимся работали самостоятельно сначала в классе, а затем дома. После внимательного чтения текстов (отпечатанных машинкой) учащимся предлагалось выполнить следующее задание:

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

Прогрессивность «Декларации»	Ограничительность «Декларации»

2) Выпишите и зашифруйте в тетрадях, 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, провозглащенное в «Декларации», было равенством лишь на словах, «так как в «Декларации», утверждая буржуазную собственность, поддерживала войну».

Имущественное неравенство, провозглашала не свободу, а новую зависимость рабочих людей от других — зависимость рабочих и крестьян от капиталистов», что же дало право величайшему пролетарскому писателю М. Горькому так высоко оценить эту «Декларацию» в следующих словах: «Франция! Ты была колоссальной мази, с высоты которой разнеслись однажды три удара колоколов справедливости, разделавшись три крика, разбудившие вековой сон народов, — Свобода, Равенство, Братство!» Нет ли в этих словах М. Горького пересечения значение «Декларации»? Выскажите свои соображения и определите историческое значение «Декларации».

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

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

Чем же объясняется, 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 противоречат друг другу?»

2. «Учредительное собрание, ведущее положение в котором занимала левая 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 объявило, что «король не бежал, а был захвачен». На требования демонстрации 17 июля 1791 г. на Марсовом поле низложить короля демонстрация ответила залпом национальной гвардии в безоружных патротов.

Определите: 1) Чем объясняется такое поведение крупной буржуазии, как характеризовать ее политику в отношении короля? 2) Что означает расстрел королевой демонстрации 17 июля 1791 г. в плаве 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 подтвердить эти определенные понятия конкретными фактами, примерами, текстом учебника или книги по инкласному чтению по курсу истории.

Приступая к изложению нового материала, учитель дает учащимся следующее задание: «Установите причины восстания от 10 августа 1792 г. историческую необходимость свержения конституционной монархии во Франции». В рассказе учитель кратко, но образно, с привлечением ряда фрагментов из книги А. Манфреда «Французская буржуазная революция конца XVIII века» (М., Учпедгиз, 1950) обрисовывается обстановка в стране перед восстанием, под восстанием и его результатами. Помощью использования отрывков из документов и художественной литературы раскрывается деятельность якобинского клуба, Робеспьера и马拉 в сеансах Парижа по позбуждению недоверия и беспокойства народных масс к королю и законодательному собранию. После этого учащимся предлагается самостоятельно определить значение деятельности якобинского клуба и лозунгов 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. Учащимся 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 параграф 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 позиции в Конвенте поддерживали революционные народы Франции?

На пятом уроке учащимся 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. Позиция якобинцев на главе с Шотетом и Эбром требовала разделить все имущество контрреволюционеров между бедняками, реквизировать хлеб у батраков в деревне и направить его в город, усилить террор против спекулянтов и контрреволюционеров.

Будет высказываться (1793 г.) даже за ликвидацию в стране общественного строя, основанного на частной собственности и социальном неравенстве.

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

Задача по своему содержанию служит как бы переходом к изучению темы «Национальный подъем революции. Якобинская диктатура». Решая ее, ученики подробно знакомятся с внутренней и внешней обстановкой Франции летом 1793 г., приходят к выводу, что эта обстановка явилась наиболее тяжелой, критической в восходящем развитии революции. К этому выводу подводят 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 усвоенного решения которых зависела судьба революции, какая партия в Конвенте была в состоянии успешно решить эти задачи.

Анализируя внутреннее и внешнее положение, 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 следующей дальнейшей познавательно-поисковой 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 неустанный борьбу с жирондистами, требуя от правящей партии в Конвенте, т. е. от жирондистов, полной ликвидации, тему жирондистов, конечно, противились. Кроме того, якобинцы постоянно уличали жирондистов в тайных связях с внутренней контрреволюцией и в прямой измене высших офицеров-жирондистов на фронтах, 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 и отборе необходимых фактов, логически рассуждая и прилагая 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 31 мая — 1 июня 1793 г., в результате которых якобинцы пришли к власти. В ходе рассказа учитель постоянно подчеркивает значение выступлений народных масс на местах в Париже для прихода якобинцев к власти, отмечает, что с этими событиями связан нальшший этап в развитии буржуазной революции во Франции; он показывает на конкретных фактах внутреннее и внешнее положение Франции, унаследованное 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 этот кнут, война на рубежах станет только забывшей».

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 ставит учащихся с новым противоречием в их мыслях, сообщая, что якобинцы, приходя к власти, принесли 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 — нарушает ее установившую твердую диктатуру?

Поставленная проблема вновь возвращает учащихся к необходимости анализа политического положения страны. В результате они приходят к выводу: «Развинуть демократию в столь сложной для революции политической обстановке — значит погубить революцию. Значит, конституция не была пропедевтической 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 ведется в ходе беседы схемы «Организация власти при якобинской диктатуре» (учебник, стр. 92). Внимание акцентируется на выяснении 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 якобинцев учащиеся изучают самостоятельно по учебнику (§ 15) и документу к нему («Из декрета 17 июля 1793 г. о подавлении и безвозмездном уничтожении феодальных прав»), получив задания выписать все основные положения этих мероприятий в свою тетрадь. Этот вид самостоятельной работы нацелен на подготовку учащихся к домашней работе, завершающей составление таблицы «Революции французской буржуазной революции по восходящей линии», которая заполняется по ходу изучения темы и выясняется 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 выяснению степени понимания учащимися самой природы революции и выработка 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 Франции, но и перенести военные действия на территорию 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 не большие рефераты-сообщения на темы «Жан-Поль Марат — друг народа»; «Неподкупный Робеспьер и его роль в дни якобинской диктатуры»; «Дж.

Вопросы, выносимые на обсуждение, вновь и вновь возвращают учащихся к одному в том же фактическому материалу. Однако, возвращаясь к нему (что крайне важно для прочного усвоения опорных знаний), ученик каждый раз решает новую задачу, по-новому подходит к уже известным ему положениям, раскрывает их новые аспекты, благодаря чему овладевает умением аргументированно доказывать свою суждение.

В качестве вывода по ответам учащихся учитель приводит слова В. И. Ленина о том, что «историческое величие настоящих якобинцев, якобинцев 1793 года, состояло в том, что они были „якобинцы с народом“, с революционной большинством народом, с демократиями передовыми классами своего времени!», 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 выяснению самого характера французской революции: «Давайте вспомним, против каких общественно-экономических, социальных порядков во Франции было направлено острое революционное противление 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 возводят их прям к самостоятельному выводу, что «у французской революции было две стороны: одна — уничтожение феодальных порядков, тормозящих развитие сельского хозяйства и промышленности; другая — утверждение основ буржуазного строя, буржуазной собственности, предпринимательства». После этого ученикам предлагается выяснить по упомянутой уже таблице мероприятия якобинского Конвента, способствовавшие реализации первой стороны французской революции, определили ли они отношение к ним революционных масс, большинства учащихся 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: «Из каких пагубно убедился, что в период уничтожения феодальных порядков в стране единство якобинцев с народом достигло наивысшей прочности. Чем же

так — патриот своей родины»: «Шометт и его деятельность в парижских тюрьмах» и др. Отдаванные из этих рефератов зачитывались в классе в кругах.

В. И. Ленин. Поли. собр. соч., т. 32, стр. 216.

объяснил, что при всех успехах, при всем том, что они были „якобинцы” «народом» (В. И. Ленин), 27 июля 1794 г. якобинская диктатура потерпела «падение»?

Слухаешь или неизбежен был крат якобинской диктатуры?

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

Одно из главных предположений учащихся сводилось к тому, чтобы выяснить степень единства, связанного с якобинцами с революционными массами и 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 высказывания вопроса о том, были ли сами якобинцы едины в своих поимках и действиях после произошедшего передела на иношних фронтах и подавления контрреволюционных мятежей внутри страны. «Я вам расскажу о действиях якобинцев, блокировавшихся вокруг Робеспьера, а вы дадите мне, — продолжает учитель, — на основе моего рассказа ответить на все поставленные в задаче вопросы».

Далее следует конкретный рассказ учителя о деятельности якобинской диктатуры с приведением на доску 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 это изображается на схеме (путем зачеркивания), как якобинцы во главе с Робеспьером постепенно отсекают те силы революции, на которые опиралась 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 попутный же вопрос: «Далайте сравнение мероприятий якобинского Конвента, проведенные в начальном периоде якобинской диктатуры, с мероприятиями в последующем периоде».

В результате такого сравнения учащиеся проходят 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 спонтинально учащихся дать самостоятельный вывод, определить: «Можно ли считать случайным влением в деятельность якобинской партии или закономерным»?

К чему вело Робеспьера и якобинскую диктатуру такое положение в среде якобинцев? Учащиеся сознательно делают вывод, что это приводило Робеспьера и якобинскую диктатуру к изоляции от народа, еще раз подтверждаяющей ту закономерность, что буржуазия в силу своих классовых интересов не в состоянии надолго постыдиться за собой народа, 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 выступать против него.

Добившись столь обоснованного вывода о неизбежности падения якобинской диктатуры, учитель зачитывает материал о контрреволюционном перевороте в терридоре (по книге А. Манфреда «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 терридора в плане развития французской буржуазной революции?

Беседа выясняется: «Почему не удалось поднять народные массы Парижа на защиту якобинской диктатуры?», «Почему крестьянство не выступило на защиту якобинцев?», «Почему Робеспьер не возглавил народ против заговорщиков?» и др.

В заключение урока учитель подводит итоги, кратко характеризует значение французской буржуазной революции, ее буржуазную ограниченность, называет 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 производительными силами и производственными отношениями являются основной причиной 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. Выяснить, в чем причина падения якобинской диктатуры.
7. Охарактеризовать историческое значение французской буржуазной революции и показать ее принципиальное отличие от Великой Октябрьской социалистической революции.

Таковы 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, применявшихся по ходу уроков, указывается арабскими цифрами, обрамленными курсивным шрифтом)

Тема урока	Самостоятельные работы по образцу	Реконструктивные самостоятельные работы	Вариативные самостоятельные работы	Творческие самостоятельные работы
Урок I «Начало революции во Франции. Причины революции» (см. стр. 116–117)	1. Из основного рассказа учителя, самостоятельного чтения текста учебника и энциклопедии наложить признаки кризиса в сельском хозяйстве, противоречия в развитии промышленности и торговли Франции во II половине XVIII в.; решить задачу по материалам долгий заседания инспектора монфактур в Орлеанском округе на выявление противоречий в развитии промышленности.	3. Фронтальная самостоятельная работа учащихся в ходе беседы по уточнению понятия «революционные силы» (выявление его составных компонентов) и определению сущности составного строя во Франции	4. Выявление взаимосвязи и взаимообусловленности закономерного кризиса с политическим кризисом во Франции паконе буржуазной революции	1. Гипотетическое построение плана поиска причин революции 2. Выявить и сформулировать основные причины французской революции, ее движущие силы
Урок II «Идеи передовой буржуазии и народных масс» (см. стр. 113–115)	1. Заполнение таблицы по ходу объяснения учителем нового материала	2. Фронтальная самостоятельная работа в ходе беседы по материалу заполненной таблицы с целью выяснения классовой принадлежности того или иного просветителя. Заполнение выставочных графф табличами	3. Раскрытие причин появления антифеодальной идеологии во Франции на временно соотношение	4. Установление, определяющее роли передовых классов в развитии общества
Урок III «Начало революции или Крупные 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 общественности предзрелых признаков революционной ситуации. 2. Работа над текстом «Декларации» с целью определения прогрессивности и ограниченности ее	4. Выявление, на основе вышеперечисленных признаков революционной ситуации, касающееся перспектив для того, чтобы революционная ситуация переросла в революцию. 5. Сопоставление принципов «Декларации» с положениями Конституции 1791 г. в взаимосвязи между ними, основных противоречий	6. Выявление, на основе вышеперечисленных принципов революционной ситуации, касающееся перспектив для того, чтобы революционная ситуация переросла в революцию. 6. Определение источников основных противоречий между положениями Конституции 1791 г. и принципами декларации (работа выполняется дома)	У. Выявление, на основе вышеперечисленных принципов «Декларации прав человека и гражданина» (работа выполняется дома)
Урок IV «Свержение монархии. Конвент» (см. стр. 117–118)	1. Заполнение таблицы «Борьба эпохи с жирондистами и жирондистским Комитетом»	5. На основе записей в таблице учащиеся определяют: а) Какой вопрос вызвал наибольшую остроту борьбу в Конвенте и почему? б) Кто такие якобины и каковы их связи с народом?	2. Решение задачи на выявление позиций крупной буржуазии в революции 3. Решение поискового задания по установлению причин восстания от 10 августа 1792 г. и определение исторической необходимости свершения конституционной манифестиции во Франции	1. Решение задачи на выявление постепенной дифференциации в революции 2. Решение поискового задания по установлению причин восстания от 10 августа 1792 г. и определение исторической необходимости свершения конституционной манифестиции во Франции
Урок V «Накануне подавления революции. Якобинская диктатура» (см. стр. 118–120)	4. Работа по тексту учебника и схеме «Организация власти при якобинской диктатуре» 5. Выявление в классных тетрадях положений мероприятий якобинцев (на основе текста параграфа учебника и документа к нему)	3. Решение задачи на объяснение главной опасности для революции	3. Решение антического задания на определение основных задач, стоявших перед революцией летом 1793 г., и выявление той партии Конвента, которая в состоянии была решить эти задачи	1. Решение задачи о выявлении и протекании новых противоречий в ходе революции во Франции

Тема урока	Самостоятельные работы по образцу	Реконструктивные самостоятельные работы	Вариативные самостоятельные работы	Творческие самостоятельные работы
Урок VI «Ослабление и крушение якобинской диктатуры. Значение французской буржуазной революции» (см. стр. 120—123)		4. Самостоятельное сравнение мероприятий якобинского Конвента, принятых им в начальном периоде деятельности якобинской диктатуры, с мероприятиями, действиями Конвента в последующем периоде, вызвавшие внутренних противоречий и раздоров в среде якобинцев	2. Решение педагогического задания относительно падения якобинской диктатуры («участок или побежден был крах якобинской диктатуры»)	1. Определение исторического значения мероприятий, проведенных якобинской диктатурой. Заслушиваются сообщения-рефераты. 3. Гипотетическое построение плана поиска решения педагогического задания. 4. Выявление исторического значения французской буржуазной революции XVIII в.
Урок VII Повторительно-обобщающий (см. стр. 123)*	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

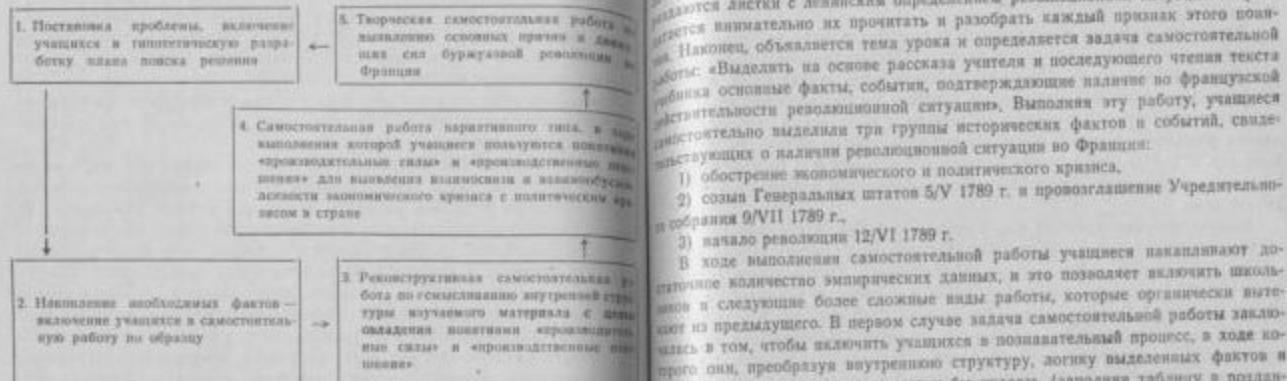
Сочетание различных типов и видов самостоятельных работ, описанных кратко в поурочных разработках и представленных в обобщенном виде в табл. 3, определяется тремя факторами: а) конкретным содержанием учебного материала изучаемой темы урока; б) общедидактической задачей урока и методическим аспектом каждого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

Проследим действие указанных факторов при установлении сочетаний видов самостоятельных работ на первом уроке по изучению темы «Назревавшая революция 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, выделения 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 плотную подойти к пониманию наблюдавшегося 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 передавая для восьмиклассников учитель вводит в обход учебнического понятия «производительные силы» и «производственные отношения», вместе с учащимися раскрывает их сущность, а через них и сущность сословенного урока по Франции. В качестве познавательной задачи на этом этапе движение ученика от познания 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 вовлекается 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 — определение учащимися необходимости 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 — вовлечение 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 в 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, при этом познавательный поиск, начавшийся с мобилизации, актуализации и генерализации имеющихся знаний, развертывается в самостоятельной деятельности ученика при выполнении ряда задач постепенно усложняющейся трудности — от работы по образцу до творчества.

Однако рассмотренный цикл самостоятельных работ в таком соединении нельзя считать типичным для деятельности ученика на каждом уроке. Например, при изучении темы «Начало революции. Крупная буржуазия у власти» учащимися выполнялись в классе и дома семь видов самостоятельных работ. При этом их сочетания при изучении конкретного материала темы на различных этапах урока и выполнении домашнего задания выглядят на первый взгляд как два самостоятельно законченных цикла: в первом цикле работ объединяется дидактической задачей по организации поиска учащимися новой деятельности по выявлению признаков революционной ситуации во Франции и осмыслению процесса перехода ее в революцию; во втором цикле — работы, обединяющиеся дидактической задачей во осмыслению учащимися существенных мероприятий крупной буржуазии, направленных на изменение общественного строя во Франции в первый период революции. По характеру изучательской деятельности оба цикла внутренне едины, дополняют друг друга. Каждый вид самостоятельной работы представляет собой в общей цепи познательного процесса соответствующие ступеньки нарастающих трудностей.

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

В общей структуре урока сочетание этих видов самостоятельных работ предполагало в нашем экспериментальном обучении в следующем виде. Еще до включения на уроке новой темы с учащимися заседал кратковременная беседа по уточнению понятия «революционная ситуация». После этого школьникам предлагаются листки с ленинским определением революционной ситуации и предлагается внимательно их прочитать и разобрать каждый признак этого понятия.

Затем, объясняется тема урока и определяется задача самостоятельной работы: «Выделить из основного рассказа учителя и последующего чтения текста основные факты, события, подтверждающие наличие во французской действительности революционной ситуации». Выполнив эту работу, учащиеся самостоятельно выделили 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 достаточно количество эмпирических данных, и это позволяет включить школьников в следующие более сложные виды работы, которые органически вытекают из предыдущего. В первом случае задача самостоятельной работы заключалась 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 (заполнив таблицу в различных листках с ленинским определением революционной ситуации), какие ленинские положения, характеризующие революционную ситуацию, подтверждены событиями 1789 г. Во втором задании учащимся предлагалось определить, какой из признаков революционной ситуации является первоисточником ее перерастания в революцию.

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

На этом как бы завершается первый цикл самостоятельных работ учащихся. Далее следует непрерывный рассказ учителя, в ходе которого высказываются причины прихода к власти крупной буржуазии, первые ее декреты, недовольство этими декретами основной массы революции — крестьян, рост революционного движения в деревне. Рассказ учителя завершается характеризующими намечающиеся расхождениями 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, заключенные в условиях каждого вида самостоятельных работ второго цикла, хотя и возвращают периодически ученика к

первопричальным уровням познавательной деятельности (действиям по обобщению и т. д.), отличаются тем, что его познавательные действия и умственные операции совершаются уже над раскрытием сущности более обобщенных положений — законодательных актов уже победившей революции. В движении от незнания к знаниям ученик, опираясь на познавательный опыт, накопленный при решении задач первого цикла самостоятельных работ, «проникает» в 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 биения 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 в 5 на стр. 131, 132). Аналогичная картина наблюдается и в ответах учащихся во втором цикле 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. Примечательен еще и тот факт, что 94,6% выполнивших работу прямо или косвенно указывают на влияние американской Декларации на «Декларацию прав человека и гражданина» и также на отражение в последней идей передовой буржуазии и народных масс. Последнее положение особенно четко прослеживается в работах второго цикла, где от учащихся требовалось сопоставить основные положения Конституции 1791 г. с принципами «Декларации». Подавляющее большинство учеников (98,8%), выполнивших второй вид самостоятельной работы, отмечали полное отсутствие единства между этими двумя документами.

Например, ученик В. так характеризует «Декларацию» и Конституцию 1791 г., принятые в самом начале французской революции: «Оба документа ознаменовавших начало реорганизации общества во Франции, по своей ограниченности противоречат друг другу. В «Декларации» провозглашалось, что никакое лицо не может осуществлять власти, не происходящей прямо от нации. По Конституции 1791 г., во Франции сохранилась монархия, ограниченная законодательным собранием. Однако эта ограниченность была только на сорока, так как, во Конституции, декреты законодательного собрания предполагаются королем, который может отказать в утверждении их. Конституции утвердила 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 граждан, о свободе людей, о сопротивлении людей угнетению, то, по Конституции, бедные люди оставались низшим бесправным сословием, которые не могли принять участие в управлении государством. Конституция и «Декларация» расходились в главном вопросе о равенстве людей».

Определенные источники противоречий между основными положениями данных 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 (исследования)	Число учащихся, выполнивших работу	«Бессилие для господствующих классов сохранить в неизменном виде свое господство... Для наступления революции обычно бывает недостаточно, чтобы «люди не хотели», а требуется, чтобы «люди не могли» жить по-старому»			«Обострение выше обычного между классами в борьбе за власть»			«Значительное повышение активности народных масс...»		
		доказательный ответ	недоказательный ответ	неподтверждённый ответ	доказательный ответ	недоказательный ответ	неподтверждённый ответ	доказательный ответ	недоказательный ответ	неподтверждённый ответ
VIII А	30 ⁴⁰	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 5

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

Классы (исследуемая совокупность)	Число учащихся, имевших работу	Число учащихся, сравнивших с работой	Из них приведшие в доказательство «качественного» повышения... активности народных масс...» как первостепенного признака революционной ситуации следующие события:									Число учащихся оценивших сработку
			Пост-преступническое восстание в 1707—1708 гг.	Активизация народных масс в эпоху Учредительского собрания	Попытка гетмана Скоропадского переворота с хиромансией и солдатами	Завет проповеди в оружейнике Лавре	Склады химического оружия	Склады постоенного оружия/запасы запасов	Склады оружия Бернардина			
VIII А	30	28	28	28	28	20	26	18	22	22	30	—
VIII Б	27	26	26	25	25	22	25	22	25	25	27	—
Всего	57	54	54	53	53	42	51	40	47	57	57	3
Всего, %	100	94,73	94,73	93,0	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

Доказательства	VIII А			VIII В			Итог доказательства
	число учеников, выполнивших работу	принятое доказательство	но-правильные доказательства	число учеников, выполнивших работу	принятое доказательство		
Первое	31	29	2	28	27		1
Второе	31	27	2	28	26		1
Третье	31	29	2	28	27		1

Качество главного источника отмечали, что «крупная буржуазия, пришедшая к власти после взятия народом Бастилии, на первых порах была вынуждена считаться с требованиями народа, с теми передовыми идеями буржуазии (третьих слов) в народных массах, которые воодушевляли все население 3-го сословия из борьбы с феодализмом и королем. И чтобы создать надежность закончившейся революции, достижения всех целей революции, крупная буржуазия принесла «Декларацию». Однако, приступая к созданию новых 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 склонить 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 классового происхождения.

2. «Декларация» провозгласила принцип народовластия вопреки господствовавшим в то время утверждениям, что монарх является «божьим помазанником».

3. «Декларация» разбудила всех передовых людей Европы из борьбу за свободу, равенство в братстве.

Полученные результаты доказывают лишний раз необходимость сочетания положительных выше различных видов самостоятельных работ воспроизводящего и творческого характера. На протяжении всего урока познавательная деятельность ученика, как мы имели возможность убедиться, развертывается 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 родит процесс обучения с процессом научного познания.

Таким образом, качество общих принципов выбора различных типов и видов самостоятельной работы, определение их последовательности и сочетания для тех или иных педагогических ситуаций могут быть выделены следующие два требования:

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

б) необходимо также учитывать внутренние психологические закономерности приема и переработки информации субъектом, моделируя с помощью условий задачи и 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 накопленных им на опыте 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 спешки школы.

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 интеллигентии. Учащиеся экспериментальных и контрольных классов пользуются услугами одних и тех же внешкольных учреждений, участвуют в различных кружках с одинаковыми темами 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 роно для распространения среди других преподавателей истории в районе.

В экспериментальных классах, где автор уже четвертый год ведет опытную и экспериментальную работу, сменилось 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 спешки № 30 работает Т. Ю. Коробкина, заслуженный учитель республики, первоклассный методист-историк.

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 знала учащихся 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 отягчением 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 вели на изучение темы всего семь уроков, а на восьмом учащимся 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.

Предлагая учащимся контрольные задания, экспериментатор предполагал одновременно три цели: а) выявить объем, глубину, системность, степень изысканности и прочности усвоения учащимися знаний по теме «Великая французская буржуазная революция XVIII в.»; б) выявить степень действенности знаний учащихся, определить наличие у них умений творчески использовать знания в объяснении конкретных социальных явлений периода французской буржуазной революции XVIII в.; в) выяснить 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, системность 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 разделенных 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		

Заданием 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.

в) в сельском хозяйстве. В дореволюционной Франции в сельском хозяйстве господствовало феодальное землевладение; крестьяне были задавлены возможными налогами и повинностями (указать какие). В ходе революции были ликвидированы феодальные отношения на селе; перковое и частично землевладение; сильно выросла капиталистическая земельная собственность; основная масса крестьян купила землю;

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

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

е) в политической жизни. Самодержавное правление короля, сословий строя. В ходе революции был установлен парламентский строй, ликвидированы сословия, установлено самоуправление на местах.

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

«В сельском хозяйстве:

а) до революции земля являлась собственностью феодала. Крестьяне работают на земле феодала и отдают ему $\frac{1}{4}$ часть урожая. Кроме того, они обязаны все возможными феодальными повинностями: повинности за проезд через мост феодала, за помоль зерна, вымечку ламб и др. Крестьяне платили также пятьстину церкви. Государство взимало с крестьян налоги на соль и др. Крестьяне были бесприданы, жаловаться им некуда было.

Крестьянское хозяйство приходило в упадок: орудия труда пропитывались. Часть земли не обрабатывалась, оставалась, обрабатывалась, истощалась. Крестьяне ищут. 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. Из приобрели богатые (буржуазия) крупными участками, и часть земли эмигрантов была распродана крестьянам мелкими участками. Была ликвидирована церковная собственность на землю, а частично и поместья. Создалась возможность улучшать и развивать хозяйство, появилась заинтересованность крестьян в улучшении прудий труда и обработки земли.

В промышленности: господствуют цеховые порядки. В целом производство стагнирует. Феодальные порядки тормозят ее развитие. Почти не развивалась индустрия.

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

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

дели и пошлины 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 платили 3-е сословие, в основном крестьяне и ремесленники. Революция провозгласила республику, установился парламентарийский 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 гнета феодального привнес буржуазии.

Это наиболее полный ответ из всех ответов учащихся экспериментальных классов. Все остальные ответы, начиная с «5», дамы в более сокращенном виде.

Уровень полноты ответов учащихся в их контрольных работах и пеобъем глаубин и осознанности линий основных изменений 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 якобинцами и жирондистами;

По каким вопросам шла борьба	Позиция жирондистов	Позиция якобинцев	Решение Конвента

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

От учащихся требовалось установить, во-первых, что в Конвенте, когда 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 учащимся 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 выступали против уничтожения феодальных повинностей; жирондисты отстаивали полную свободу торговли, так как в обстановке голода слои наименее обеспеченных торговле продовольствием. Якобинцы, будучи наиболее революционной частью буржуазии, были заинтересованы вместе с крестьянством в полном уничтожении

ВЫПОЛНЕНИЕ КОНТРОЛЬНОГО ЗАДАНИЯ

«ОПРЕДЕЛИТЕ И КРАТКО СФОРМУЛИРУЙТЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННОГО СТРОЯ ФРАНЦИИ В XVIII в.»

Класс	Сумма числа учащихся	Число учащихся, указавших наименование земель	В сельском хозяйстве при власти				В промышленности при власти		В торговле при власти		В политической жизни при власти																
			феодализм		буржуазия		феодализм		буржуазия		феод. бурж.		феодализм		буржуазия		феодализм		буржуазия		феодализм						
			наследственное владение	феодализм как явление в повиноветии	демилитаризация феодализма	относится к сел.	демилитаризация промышленности	экономическое	частная земельная	помещичьего землевладения	основная масса земель приобретена землю в собственность	частното-религиоз.	государство-церковь	системы	демилитаризация	распад свободного промышленничества	гражданские права	земельные привилегии	права на землю	гражданский	право на землю	парламентарийский строй	демократия (состав)	гражданское	право на землю	демократия в отечестве	
VIII А экспериментальный	47	12	9	13	13	10	9	8	12	12	12	12	12	12	11	11	12	12	12	12	8	9	7	4	0	0	
VIII Б экспериментальный	27	13	11	12	13	7	8	12	12	12	12	12	12	12	11	11	12	12	12	12	9	8	6	1	1	1	
Всего учащихся экспериментальных классов	61	26	20	25	26	17	17	20	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	
VIII А контрольный	49	20	13	14	11	4	4	10	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	16	15	9	3	3	3
VIII Б контрольный	25	15	8	10	8	5	1	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	1	4	1	4
Всего учащихся контрольных классов	74	35	21	24	18	5	6	13	24	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	

* 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 самым лоялистам.

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

В-четвертых, от учащихся требовалось раскрыть позицию «бешеных», выразить интересы кого, каких слоев населения они отражали своими требованиями в следующих единицах знания: «бешеные» и близкие к ним революционеры требовали ограничения частной собственности; раздела между бедняками и имущества эмигрантов, контрреволюционеров, скупщиков и богачей, нарушающих положения Конвента об ограничении торговли (максимум цен); применения невозможных репрессий и даже казни по отношению к скупщикам и беглым, наживающимся на спекуляции продуктами питания; предлагали разорвать хлеб у богачей в деревне и отправить его в голодящий город. Их, которые сторонники равенства (Бусель) 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 знаний, который необходим 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 нижеизданных 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 из 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 ограничилась 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 частные 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, выполнившие это задание, были поставлены в те же условия, что и ученики, писавшие работу по первому варианту. Как одни, так и другие были вынуждены проявить определенные умения и в отборе материала, и в преобразовании его внешней и внутренней структуры, и в соотнесении его с условиями задачи, стоявшей перед ними в ходе работы над заданием. Заметим, что с этой частью задания учащиеся контрольных классов не сре-

По каким вопросам шла борьба	Позиция жироудистов	Позиция изобранца	Решение Конвента
Работы, оциненные отметкой «+»			
<i>Работы ученицы К. (экспериментальный класс)</i>			
1. Вопрос о классе короля	Поддерживали короля, выступали против его класса	Требовали католицизма, выражали интересы народа	Конвент постановил включить католицизм (объединение изобранца — за изгнание короля)
2. Вопрос об уничтожении феодальных землевладельцев	Выступали против землевладельческой собственности и изобранцев, так как уже сами изъяли у крупных собственников земли	Требовали полного и безвозмездного уничтожения феодальных собственности и изобранцев, так как представляли мелкую буржуазию и выражали интересы крестьян	Конвент не отменил феодальные землевладельческого в целом, ограничил лишь отменой мелких изобранцев. Жироудисты победили потому, что не поддержали представители «богатства»
3. Вопрос об ограничении цен на продовольствие и применении мер наказания к спекулянтам	Противостояли позитивному решению этого вопроса, потому что изобранцы были собственниками и занимались ее спекуляцией продукта и питания	Требоваливедение максимума цен на продукты питания, насторожили от применения мер наказания спекулянтов, вплоть до изобранции	Конвент принял решение о введении максимума цен на зерно (4/V 1793 г.), на остальные продукты питания. Конвент сохранил полную свободу торговли
Контрольные работы, оциненные «+»			
<i>Работы ученика Б. (контрольный класс) *</i>			
1. Торговая Установление определенных цен на товары	Считали, что, наоборот, следуют давать полную волю торговцу и что он может устанавливать любые цены, сколько он захочет.	Считали, что надо установить определенные высокие цены на все продукты и не спекулировать, так как время было голодное.	Установили государственные цены — максимум, превышение которых карается гибелью. (Эти неправильно. Максимум устанавливается лишь на первых, свободе торговли не ограничивается — П. П.)
2. Отмена налогов и феодальных изобранцев, рабства (О рабства и Конвенте)	Не хотели их отменять, так как большинство жироудистов сами были землевладельческими феодалами и	Говорили, что феодальные изобранцы надо полностью ликвидировать и каждому дать участок земли.	Конвент отменил мелкие налоги и изобранности, окоту сеньоров из крестьянских земель, губернаторы

По каким вопросам шла борьба	Помощь жрецов-сторонников	Помощь изобретателя	Решение Конвента
Вопрос о том, время речь не шла — П. П.)	Боялись крестьян, (В рассматриваемом первом крестьянском праве во Франции было отменено — П. П.). Им это было невыгодно. Такие же налоги отмены налога	чтобы он работал на себя. Считали, что надо изменить большинство налогов и работ	и т. д. (Эти привилегии дворян были отменены Учредительским собранием 4/VIII 1789 г. — П. П.) Рабство тоже было признано отменить. Но приказ оставался на бумаге (Вопрос о работе не обсуждался в этот период — П. П.) Казнить короля
1. Вопрос о казни короля	Были за короля и требовали отмены его казни	Поддерживали короля и требовали казнить короля	
<i>Работа ученика Ф. (контрольный класс)</i>			
1. Вопрос о налогах на при- худшие погоды	Боролись против установления максимальных цен на продукты. Отправляли сообщу торговцы	Боролись за низкие максимальные цены на продукты, ее ограничение свободы торговли, против сознания	Конвент установил низкие цены на зерно. Справки подали свободу торговли на все оставшиеся продукты питания
2. Вопрос о казни короля	Пытались спасти жизнь короля	Требовали казни короля и против газетных републикан	Конвент принял решение о казни короля
3. Вопрос о феодальных по- мощностях	Избегали из открытия феодальных помынностей	Требовали запрета всяких феодальных помынностей, или отменили в этом вопросе жестким крестьянам	Был решен в Конвенте в пользу жрецов-сторонников, но при власти изобретателей все феодальные помынности полностью в безвозмездно были ликвидированы
<i>Контрольные работы в «одеждах»</i>			
<i>Работа ученика К. (контрольный класс)</i>			
1. О казни короля	Считали, что без короля невозможно управлять страной, и, когда король болел, не имели власти, из-за этого приложили все силы, чтобы спасти короля	Считали, что без короля страной управить невозможно, власть и налоги требовали казнь ме-роприятия	Конвент решил, что король не- такое в силе и не может изменять законы... при принятии новых законов он будет сопротивляться Конвенту. (П. П.)
2. Вопрос о производственных имуществах	Считали, что нельзя ни землю, ни земель угонять, любой земельный участок должен заниматься	Считали, что можно землю вы- таскивать из-под земли и зани- мать	Считали, что землю можно вы- таскивать из-под земли и зани- мать. (Республиканские вы- зывали только на землю, а не рабство — П. П.)
3. О передаче земли в поль- ную собственность бедных людей. (Вопрос стоял не о передаче земли, а о лик- видации феодальных по- мощностей в деревне — П. П.)	Поэтому этого так как они сами купили много земли и им было это выгодно	Считали, что нельзя передавать землю крестьянам, чтобы пра- вить их в революционной атмос- фере	Конвент решил не передавать землю крестьянам
<i>Работа ученика Н. (контрольный класс)</i>			
1. Судьба короля	Оставить короля в живых	Казнить короля	Казнить
2. Торговля	Принять земли на токари	Установить максимум на про- дукты питания	Максимум только на зерно
3. Феодальные порадки и помынности	Оставить	Ликвидировать	Остается

* Работа ученика Е. (контрольный класс) изображала изображение в логине из всех 8 работ (из 31 работы по этому варианту), получившему
оценку «4». Ответы с оценкой «4» в контрольных классах не были.

Таблица 9

ВЫПОЛНЕНИЕ КОНТРОЛЬНОГО ЗАДАНИЯ: «ОПРЕДЕЛИТЕ И КРАТКО СФОРМУЛИРУЙТЕ ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ПО КОТОРЫМ ШЛА БОРЬБА В КОНВЕНТЕ МЕЖДУ ЯКОВИНЦАМИ И ЖИРОНДИСТАМИ» *

Классы	Число учащихся, выполнивших работу	Основные вопросы, по которым шла борьба		Позиция жирондистов			Позиция яковинцев			Решение Конвента			Предлагаемые альтернативы в ответах
		академика Ф.А. Федорова	суд над королем и его сыном	об ограничении прав на продукты	правильные и неправильные ответы								
Экспериментальные													
VIII А	13	12	12	13	9	4	0	0	10	8	3	1	0
VIII Б	12	9	12	12	5	6	1	0	8	8	1	0	0
Контрольные													
VIII А	18	8	5	10	3	5	2	8	2	3	3	3	5
VIII Б	13	6	7	8	2	5	2	4	3	3	3	4	4
Всего													
Экспериментальные	25	21	21	25	14	10	1	0	18	5	5	2	0
Контрольные	31	14	12	18	5	10	4	12	5	6	6	14	14

* Цифры в таблице означают: число учащихся, указавших на вопросы, по которым шла борьба в Конвенте, и данных соответствующим ответам по освещению позиции жирондистов, яковинцев в решении Конвента.

Таблица 10

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ВТОРОЙ ЧАСТИ КОНТРОЛЬНОГО ЗАДАНИЯ (II ВАРИАНТ)
УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ

Классы	Общее число учащихся выполнивших работу	ограничение частной собственности	раздел между феодальными и крестьянами имущества иммигрантов и контрреволюционеров	реквизиции земли, усиление террора против спекулянтов и контрреволюционеров	Требования «общенародные» *		О каких противоречиях свидетельствуют эти требования	Ключ социальный смысл этих требований
					учитованные честной собственности и установление диктатуры белых	учитованные честной собственности и установление диктатуры белых		
Экспериментальные								
VIII А	13	6	7	8	8	11	9	9
VIII Б	12	6	5	6	6	10	9	9
Контрольные								
VIII А	18	3	0	0	0	6	1	1
VIII Б	13	5	1	1	1	7	2	2
Всего								
экспериментальные	25	12	12	12	14	21	18	18
контрольные	31	8	1	1	1	13	3	3

* Цифры означают число учащихся, указавших в своих работах на данные требования.

нились. Из 31 ученика, выполнившего это задание, только 8 человек сумели разить в своих работах по одному, максимум по два суждения, что соответствует 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 по оценки «неудовлетворительно». При этом отличительной 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 в 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 из стр. 145.

Приведенные таблицы позволяют судить в обобщенном виде о подиуме 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 поблекли перед преимущественно в воспроизводящую деятельность приведены данные по оценкам ответов учащихся в табл. 11 и 12 (оценки выставлялись 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 деревенский период. Это означает, что он не усвоил материал. За такой ответ выставлялась отметка «2»).

Таблица 11

ОЦЕНКИ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ ПО ЗАДАНИЮ: «ОПРЕДЕЛИТЕ И КРАТКО СФОРМИРУЙТЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННОГО СТРОЯ ВО ФРАНЦИИ В XVIII В.»

Классы	Общее число учащихся, писавших работу	Оценки				Успеваемость, %	То же при уравнивании учащихся*
		3	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 экспериментальных классов, справившихся с заданием на положительную оценку, второе — число учащихся, получивших неудовлетворительную оценку.

Таблица 12

ОЦЕНКИ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ ПО ЗАДАНИЯМ ВТОРОГО ВАРИАНТА КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ

1/2 часть: «Определите и кратко сформулируйте основные положения, по которым борьба в Конвенте между иберийцами и жирондистами»;
2/2 часть: «Сформулируйте основные требования «бешеных» в близких к ним революционеров и на основе этих требований определите, какие слои населения Франции представляли собой «бешеные»)

Класс	Общее число учащихся, писавших работу	Оценка				Успеваемость, %	То же при уравнивании учащихся*
		3	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 — 21:14 (первая цифра означает число учащихся, ответы которых оценены положительной оценкой, а вторая — отрицательной).

Таковы результаты контрольных работ по первой группе заданий. Оказалось, что учащиеся контрольных классов, которые хорошо зная материал по каждой изучаемой теме в отдельности, не сумели его обобщить в целом по всей теме «Французская буржуазная революция XVIII в.». Из знания оставались отдельными остротами, и учащиеся могли ими пользоваться только при дополнительных вопросах учителя. Это положение особенно ярко проявилось в повторительно-обобщающих уроках, где в одном классе экспериментатор проводил сам этот урок, а в другом присутствовал на повторительно-обобщающем уроке учителя. Это же положение повторялось при выполнении учащимися контрольных классов задания, именуемого нами вторым вариантом.

Почему же более половины учеников контрольных классов не справились с первой частью задания, где необходимо было оценить материал по одной изучаемой теме? Потому, как они сами говорили и о чем паглядно свидетельствуют их работы, что они не сориентировались в материале задания, не догадались, что борьба между иберийцами и жирондистами в Конвенте могла протекать только в жирондистском Конвенте. Ученики же искали ответа о какой-то борьбе партий вообщем 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 крыло левых якобинцев, о которых в учебнике шагле не говорится специальными

ВТОРАЯ ГРУППА КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

Вторая группа задач, предложенная учащимся в качестве контрольной работы, 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. Составленные задачи этой группы были задачи, решение которых предполагало наличие у учащихся обобщенных понятий и умений устанавливать определенные связи и иерархическую взаимозависимость 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, входящей 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 повинности крестьян и о собственности на землю были главными во французской революции?

Задача № 2

20 сентября 1792 г. открылся Конвент. Якобины составляли в нем меньшинство — всего 100 человек, жирондисты было 165; депутатов «болота» — 155.

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. Случаен 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 первостепенных задач. Их не менее четырех. Укажите, какие это задачи. Определите, какая партия в Конвенте была в состоянии решить эти задачи.

Тексты задач отпечатывались заранее на отдельных листах бумаги, которые раздавались учащимся.

Каждому из них было предложено решить одну из перечисленных задач.

Задача № 1 в экспериментальных классах решала 25 учеников, в контрольных — 31. Задачи № 2, 4 и 5 пручались учащимся, выполнившим задание по первой группе контрольных работ на определение особенностей общественного строя во Франции в XVIII в. Эти задачи были распределены следующим образом: задача № 2 в экспериментальных классах решала 10 человек, в контрольных — 13. Задачу № 4 в экспериментальных классах решала 12 учащихся, в контрольных — 10. Задачу № 5 в экспериментальных классах решала 4 ученика, в контрольных — 12.

Чем объясняется подобное распределение задач среди учащихся? Почему задача № 1 решала половина учащихся, выполнивших 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.

Общий же во всех этих задачах является то, что в каждом отдельном случае ученик, приступая к решению задачи, вынужден прежде всего проанализировать ее содержание, выяснить в ней все, что ему известно и что неизвестно, соотнести первое со вторым и с условиями задачи и на основе этого определить пути поиска решения в тех знаниях, которые необходимы для того, чтобы искомое 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, входящего в состав третьего сословия. Это позволяет учащимся уяснить себе, что было общего в общественно-политическом и экономическом положении каждой группы населения третьего сословия, введенное буржуазной революцией, что объединило их в общей борьбе против феодальных порядков в стране. Этим общим, против чего выступила единий фронтом все третье сословие, была феодальная собственность на землю, которая в качестве основного отягителевого признака феодального строя ставила в положение полного политического беспраия все население третьего сословия, с одной стороны, и приводила к экономическому разделению на промышленности, торговле, к приходу в сельском хозяйстве (включая базой развития в промышленности и торговли) — с другой.

Вторым звеном решения рассматриваемой задачи является суждение о том, что поскольку борьба всего третьего сословия была направлена против феодальной собственности на землю в всех тех привилегий и преимуществ, которыми располагали ее владельцем, то, следовательно, революция не могла обойти решения столь важного вопроса этих привилегий для дворянства, т. е. крестьянского вопроса. Ведь все повинности крестьян, которые и составляли основную массу населения третьего сословия, производили от господства

феодальной собственности на землю. Поэтому ликвидация, уничтожение феодальной собственности на землю как основная задача всякой буржуазии революции выдвигает вопрос о повинности крестьян в число главных вопросов французской революции. Таков ход рассуждений ученика в процессе решения задачи № 1, изображающейся в той или иной степени в 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 дворянство. Третье сословие — все остальные слои населения. По своему политическому положению они были бесправны. Дворянин, например, мог в равной мере обидеть и крупного буржуа, и крестьянин. Это право за них было закреплено законом. Поэтому все третье сословие ненавидело феодальные порядки. Кроме того, феодальные порядки препятствовали развитию промышленности, торговли и сельского хозяйства. Вот почему все третье сословие выступало против феодальной собственности и феодальных повинностей».

Вопросы о повинности крестьян и феодальной собственности на землю были главными потому, что уничтожение их производило к уничтожению феодального строя, тормозившего экономическое развитие страны и задержавшего политическое обесправие третьего сословия. Но решить эти вопросы только в период, когда у власти стояли якобинцы, наиболее революционная часть буржуазии, занявшаяся в полной мере утверждением буржуазного строя. Тогда бы издан «Декрет о полной и безоговорочной отмене феодальных повинностей». Общинная земля, раньше отобранные, была поделена между крестьянами, а земля эмигрантов разделалась мелкими участками. Эти вопросы не смогли решить в первые дни периода революции, когда у власти стояли крупные буржуазии в жирониды, потому что стоящие у власти сами были владельцами земли и им было невыгодно отменять повинности и тем самым лишать себя наемных за счет крестьян».

**Ответы учащихся
контрольных классов**

Самый лучший ответ, наработанный логичный, принадлежит ученице С. Подобных ответов в контрольных классах больше нет. Ученица пишет: «Повинности крестьян в поддите феодала и собственность на землю были основными чертами феодального строя. Главная задача буржуазной революции — свергнуть феодальную систему. В этом были заняты интересы крестьян, ремесленников и буржуазии. А не уничтожить эти права феодала, ведь было свергнуто это стояло. Повинности крестьян и собственность на землю тормозили развитие сельского хозяйства и науки. А третье сословие — это банкиры, владельцы мануфактур и т. д., — как раз и являются зараженными 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 это касалось их личной выгоды».

Ответ ученицы, как видим, вполне логичный, и порой недоказательный, в отдельных случаях, в частности когда она поднимает одну из основных захваченниц буржуазной революции «левую выгоду буржуазии», просто ошибочен. Все остальные ответы, неполные положительной отметкой, аналогичны приведенному выше ответу.

Характерные неудовлетворительные ответы учащихся экспериментальных классов. Их особенность в том, что ученик так или иначе пытается доказать, почему вопросы о повинности крестьян и феодальной собственности на землю были главными. Однако эти доказательства несостоятельны по двум основным причинам: 1) в силу отсутствия у ученика необходимых знаний, из-за неумения ученика соотносить данное и искомое в задаче, наличные знания с условиями задачи. Например, ученица Ф. пишет: «Хотя в революции принимали участие все классы 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 (жирониды — средние буржуазии, якобинцы — недка). 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, приватизации земли мелкими участками. А о собственности даже якобинцы говорили, что она необходимая вещь. Хотя жирониды оставляли крупную собственность, а якобинцы мелкую, все равно, саму собственность они оставили, 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 суть. Ведь в задаче идет речь о феодальной собственности на землю. Однако ученик это не видел при всех потому, что не разобрался в самой сущности буржуазной революции, не понял, что ее истинное направление против феодальной собственности, в последней выступает главным образом как собственность на землю. Во-вторых, у школьники отсутствуют обобщенные умения, которые в учебной деятельности обычно выступают орудиями добывания новых знаний, т. е. у ученика отсутствует опыт творческого использования знаний для объяснения тех или иных социальных явлений в развитии общества.

Результаты учебнических 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 этом периоде в развитии революции, на основных событиях, которые произошли 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 в качестве условия об этом в содержании задачи не говорится. На основе анализа ее условий ученики должны были выявить, какие задачи стояли перед революцией в рассматриваемый период, указать эти задачи, сопоставить требования их с политикой, проводимой каждой партией, входившей в Конвент, и определить, какая из них была в состоянии успешно реализовать эти задачи в том самом сплите революционной гибели, дать ей возможность одержать полную победу над феодальными строями.

Ход рассуждений учащихся при решении задач № 2 и 5 в развернутом виде должен был протекать следующим образом. Летом 1793 г. феодальны

Таблица 13.

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ № 1 УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ*

Классы	Общее число учащихся, решивших задачу	Число учащихся, решивших задачу правильно	Из них привели доказательства		Лицо в доказательствах	Логичность в доказательствах	Решение задачи	Число учащихся, решивших решение				
			доказательство I: «Вопрос о собственности на землю был главным в французской буржуазийной революции»									
			под- ход	ча- стич- ное								
Экспериментальные	25	15	9	9	12	6	1	3				
Контрольные	31	13	1	4	1	2	3	10				
Общий процент экспериментальных	100	72	50	50,1	66,6	33,6	5,5	16,6				
контрольных	100	42	7,8	31,2	7,8	15,6	23,4	78				
								58				

* При уравнивании числа учащихся контрольных и экспериментальных классов, решивших задачу, процент учащихся учащихся контрольных классов равен 44 от общего числа ее решений.

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 грозят оккупации. Революционные массы крайне недовольны правительством жирондистов, во вине которых революция грозит и второй опасностью — внутренними контрреволюциями. Часть жирондистов открыто переходила на сторону контрреволюции, другая находится в прямом споре с контрреволюцией, видя в ней единственную возможность избежать ухудшения основного требования революционных масс в деревне — ликвидации феодальных отношений. Наконец, крайне затруднительным для дальнейшего развития революции во Франции оказался катастрофический рост голодов, особенно в городах, вызванный расцветом спекуляции и частного предпринимательства, поддерживаемых жирондистским правительством.

Таким образом, весь ход событий летом 1793 г. поставил перед французской революционной следующие задачи: 1) отразить нападение внешних врагов, 2) разгромить внутреннюю контрреволюцию, 3) довести до конца ликвидацию

феодальных отношений на селе, 4) принять срочные меры для борьбы с голодом.

Партии, входящие в Конвент в это время, во-разному относились к этим задачам. Представители так называемого «болота» не имели своего твердого решения и каждый раз переходили на сторону той партии, которая пользовалась в данном случае большой поддержкой масс. Жирондисты, но суть дела, стремясь задушить революцию и, естественно, не могли удовлетворить стоящие перед ней задачи. Они потеряли всякую поддержку в революционных массах. Доказывая, впрочем, всей своей деятельностью стремясь организовать массы в защиту революционной Франции, подавить контрреволюционные мятежи в своих действиях якобинцы летом 1793 г. пользовались всяческой поддержкой революционных масс, так как они выступали за полную ликвидацию феодальных отношений на селе и введение максимума на все виды продуктов питания, что позволяло 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, входящих в содержание контрольных работ второй группы, учащиеся и экспериментальных классов в особенно контрольных встречали крайние затруднения. Их ответы сбивчивы и крайне схематичны. Этот схематизм часть школьников экспериментальных классов объяснила тем, что они якобы полагали, что от них требуется просто перечислить основные задачи, стоящие летом 1793 г. перед французской буржуазийной 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, бесомненно, есть. Условия задачи в известной степени сами наталкивали учащихся на спирнутое решение. Тем не менее нельзя не заметить, что за этими спирнутыми решениями скрывается и определенная лакумедность ученика вести доказательные рассуждения¹. В качестве примера приведем несколько ответов учащихся экспериментальных и контрольных классов в их сравнительном сопоставлении. Ученица 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, затеянные на местах, 3) решить вопрос о феодальных поименностях на селе, 4) установить максимум на цене».

Эти задачи могла успешно решить только партия якобинцев, наиболее революционно настроенная партия в Конвенте в то время, и варол поддерживалась иногда и подталкивалась ее. Якобинцы хотели полной отмены феодальных поименностей, установления максимума на цене. 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 Полных и доказательных ответов в экспериментальных классах мы получили всего три из 14.

Ответ менее полный и менее доказательный по решению той же задачи учеником В. из контрольных классов (заметим, 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 якобины могли решить вопросы, вставшие перед революцией, потому что они были не связаны владением землей и богатствами. Они наиболее полно отражали интересы народа, и потому народ шел за ними и смог спасти Францию от контрреволюции. К тому же изначально якобины руководствовались патриотическими целями: «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 из экспериментальных классов и объем знаний, и глубина, и осмысленность их больше и, главное, умение обобщать знания, применять их для получения новых сведений и особенно для освещения конкретных социальных налений находятся 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, принял ряд мер, которые свидетельствуют о наступлении буржуазии из-под тяжелых масс. Оно запретило профсоюзы и стачки рабочих; сохранило все антирабочее законодательство Учредительного собрания; издало максимум цен на продукты только под сильным давлением масс и как контрапункт этому закону установило максимум на зарплату; в принудительном порядке заставляло сельскую бедноту работать из полей богатеев. Правительство Робеспьера подавляло борьбу рабочих против капиталистов; не пришло мир, позволяющих бедноте приобрести землю; добилось принятия в Конциле закона, по которому подагалась 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. Выполнение этих якобинских правил выступило против трудящихся масс, которые в ходе революции поднялись уже не только против феодальной, но и против капиталистической эксплуатации, стали покушаться на капиталистическую собственность. Якобинская диктатура пала, таким образом, потому что она выполнила 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 паблоадется развернутая аргументация

Таблица 14

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ № 2 И № 5 УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ*

Классы	Общее число учащихся, решивших задачи	Указали на задачи, стоявшие летом 1790 г. перед революцией, и наложили картины, которые в составе были из решить						На них				Число учащихся, не решивших задачи
		отгадать, какими из них занималась	разгромить внутренний контрреволюционный	доказать, что использование фос- фатных отложений на селе	принять срочные меры для борьбы с голодом	решить эти задачи всего также при- Число учащихся, решивших задачи	принять последовательные меры	но пропали автомобилисты	допустим лишнее в ответе	допустим автомоби- льность и 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: эксперимен- тальные и контрольные	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	80	85,7	57	41

* При уравненном числе учащихся в экспериментальных и контрольных классах в каждом классе, равно 57% по решению задачи № 2 и 43% по решению задачи № 5 от общего числа их решавших.

количество учащихся, решивших задачи в контрольном классе, равно 57% по решению задачи № 2 и 43% по решению задачи № 5 от общего числа их решавших.

цих своих доказательств, тем не менее приведенная выше логика рассуждения в целом сохраняется. Большинство учащихся аргументировано доказывают объективность, закономерность падения якобинской диктатуры, чего почти не наблюдалось 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 ученицы В.: «По-моему, падение якобинской диктатуры было неизбежно, так как интересы якобинцев разошлись с интересами народа. До определенного момента массы поддерживали их как 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 на цели, полностью отменили феодальные повинности крестьян, ликвидировали феодальную собственность на землю. Все это улучшило благосостояние народа. Однако якобинцы привлекали к буржуазии и защищали ее интересы. Они заменили феодальную собственность на землю капиталистической собственностью, принесли закон, по которому беднота была обязана работать на полях богатых, запретили стачки рабочих, издали закон о смертной казни против тех, кто высказывался за передел земли 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 конече концов они (якобинцы, — П. П.) сами стали бояться народа, и поэтому их диктатура пала (контрреволюция смогла взобраться вверх)».

Результаты ответов учащихся обеих групп классов в обобщенном виде представлены в табл. 15.

Наиболее полное представление о наличии у школьников экспериментальных и контрольных классов умений переносить знания в несколько измененные условия для объяснения тех или иных социальных явлений, творчески использовать уже усвоенные знания в познавательной деятельности, предусматривающей необходимость доказывать те или иные конкретные исторические закономерности, дает табл. 16.

ТРЕТЬЯ ГРУППА КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

Третья группа контрольных заданий состояла из задачи № 3, содержащей которой заключалось в следующем:

«Вам уже известно положение марксизма о том, что «не сознание людей определяет их бытие, я, наоборот, их общественное бытие определяет их со-

таблица 15
РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ № 4 УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ

Классы	Из них назвали и привели (не привели) доказательства:											
	«якобинцы ослабили связь с массами, длившись их поддержка»	«Буржуазия в революции не может излишнего сплести национальными трудящимися масс вокруг себя»	«якобинская диктатура пала потому, что она уже сыграла свою историческую роль»	«доказал	«не доказал	«доказал	«не доказал	«доказал	«не доказал	«доказал		
Экспериментальные	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 количество 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	Оценки				Успеваемость, %	То же при управлении членами учащихся
	5	4	3	2		
Экспериментальные	51	9	9	21	12	76,6
Контрольные	68	0	4	26	36	45,5

заним». Применив 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 и общество и какова их роль в развитии общества?

Оба положения допускаются.

Правомерно 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»; 2) задача по своему содержанию и залижоченным в ней условиям построена на материале истории и обществоведения, а общество, конечно, известно, изучается только в X классе.

Несомненно, для истинных в этих аргументах есть. Вместе с тем их нельзя принимать подноготью. Во-первых, уже в первой теме систематического курса гражданской истории в V классе в учебнике Ф. П. Королиня приводятся слова Ф. Энгельса о том, что «труд создал человека», что, трудясь, люди улучшали орудия труда и осознанно переходили к жизни в родовых общинах, что в ходе труда формировалось их сознание. В дальнейшем на протяжении трех лет у учащихся интенсивно накапливались эмпирические понятия общественной формации, способа производства, производительных сил и производственных отношений, объективной сущности одного способа производства другим, более прогрессивным. Особенно большое значение в эмпирическом накоплении учащимся сыграло о том, что общественное бытие людей определяет их «знание, имеют темы в курсе VIII класса «Английская буржуазная революция XVII в. и начало промышленного переворота в Англии» и «Война за независимость американских колоний в Северной Америке и образование США». Эти темы предваряют изучение темы «Великая французская буржуазная революция XVIII в.».

Во-вторых, сам материал темы — французская буржуазная революция XVIII в. — позволяет привлечь учащихся к осознанному применению содержания в тексте задачи положения марксизма (в экспериментальных классах мы видели это положение в ходе изучения темы) к идее 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 проявился раньше или позже?» — от учащихся требовалось аргументированно доказать зависимость возникновения передовых антифеодальных идей от зарождающегося капиталистического способа производства в недрах феодального строя и положения третьего сословия в условиях феодализма, от усиливавшегося движения народных масс против феодального гнета.

По второму условию задача от ученика требуется доказать: а) что источником возникновения, формирования идей в обществе является его экономика, экономическое развитие общества, противостояние между производительными силами и господствующими в обществе производственными отношениями; б) что, возникнув, эти идеи становятся материальной основой дальнейшего экономического развития общества, так как они превращаются в организующую силу движения народных масс против старых порядков (определенными старыми производственными отношениями), которые тормозят и экономическое, и политическое движение общества вперед.

Творчество учащегося проявляется при решении рассматриваемой задачи в двух аспектах: 1) он осуществляет анализ основных высказываний французских представителей в свете экономического состояния страны и политического положения в ней всего третьего сословия и своих занятий, образно выражаясь, добывает 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, и возникнув, идеи в свою очередь оказывают обратное воздействие на экономику 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 воспитанники (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 показал, во-первых, что они сознательно и глубоко усвоили основные положения темы и в своих суждениях не допускают таких грубых погрешностей (вроде «какой-нибудь мыслитель выдвигает идеи... и начинает распространять ее среди народных масс...») — см. приведенный в табл. 17 ответ ученицы Б. из контрольного класса), кроме, к сожалению, преобладают в ответах учащихся контрольных классов; во-вторых, ученики научились анализировать условия задачи и мало в чем уступают старшеклассникам и студентам; в-третьих, 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 позволяет 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 развивается промышленность и торговля. Но феодальные порядки, король 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 эко-

¹ Ученик при этом не оспаривает зависимости восприятия массами передовых идей от уровня экономического и политического развития общества.

Таблица 17

СОПОСТАВЛЕНИЕ 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 ученицы Б.: «Во-первых, к этому времени уже произошли буржуазные революции в Англии и Нидерландах. Во-вторых, в этот конфликт между производительными силами и производственными отношениями. Существовали цеха, которые производили и феодальному сюзерену, и зарождающимся индустрии (а следовательно, развивалась торговля), которые признавалась в капиталистических отношениях. Феодальный строй существовал во Франции, но ухудшался производительные силы. Следовательно, надо было установить капиталистические отношения, чтобы урегулировать конфликт между производительными силами и производственными отношениями. Ныне, по словам Ленина, не хотели, а верх не могли жить на-сторону. И поэтому в середине XVIII в. появляются различные просветители, которые выражали интересы буржуазии и народа. Вольтер, Монтескье, Руссо отстаивали идеи, что от рождающей все люди равны. Руссо выступает против феодальной собственности. Так возникает антифеодаль-</p>	<p>Ответ ученика И.: «Это не случайно, что расцвет антифеодальной идеологии приходится на середину XVIII в. В это время происходил тауншип, то есть изменения в социальном положении крестьян, они защищали налогами и феодальными повинностями. Начинается кризис сельского хозяйства. Развитие промышленности и торговли породило феодальные пародии. Появляется недовольство крестьян, ремесленников. К ним прибегают буржуазия, которая поместечки-это и король не давали власти. Население кризиса между производительными силами и производственными отношениями. Ныне, по словам Ленина, не хотели, а верх не могли жить на-сторону. И поэтому в середине XVIII в. появляются различные просветители, которые выражали интересы буржуазии и народа. Вольтер, Монтескье, Руссо отстаивали идеи, что от рождающей все люди равны. Руссо выступает против феодальной собственности. Так возникает антифеодаль-</p>	<p>Ответ ученика М.: «1) Это, конечно, не случайно, так как феодальные производственные отношения начали терпеть в этот период дальнейшее развитие производительных сил. Это не могло не отразиться в национальной, т. е., в частности, в идеологии. Феодальные отношения были свергнуты, в этом, оканчивавшие насы, и появляется та силы, которая может это сделать. 2) Источники происхождения идеи заключены в самой общественно-экономической формации. Поэтому их появление не случайно (материалистическая диалектика). Философ Маркс не могла появиться раньше, т. е., ее появление способствовало само развитие общества из давних антифеодальных утверждений капитализма, классовых борьб, развития науки и т. д.). Так как идеи соответствуют общественно-экономической формации, то</p>	<p>Ответ студента Ц.: «Расцвет антифеодальной идеологии во Франции приходится на середину XVIII в. и не случайно. В этот период во Франции происходит дальнейшее развитие производительных сил, следствием которого явилось зарождение в землях феодальной общности буржуазных отношений. Развивающиеся буржуазные отношения в сельском хозяйстве, промышленности. Эти отношения вступали в конфликт с феодальными, уже стихийными сюзеренами. Зарождение и развитие буржуазных отношений изначально должны были вызвать и новую буржуазную антифеодальную идеологию, эта наследует новую общественную соответствует своему идеологии. И также идеология в родилась в середине XVIII в. в связи с новым социально-экономическим развитием Франции, это было предрекает сознание. Источники формирования общественных идея лежат в социально-экономическом развитии общества. Годом приступа-</p>

ибудь» передовой мыслью выдвигает идею и, опираясь на факты, начинают распространять ее среди народных масс. Если же убедят определенно настроенные массы в правильности своих идей и поверят их за себя, то могут произойти очень важные события». Это лучший ответ на всех работ учащихся контрольных классов

идалии. Несколько в середине XVIII в., в то время, Общественное бытие показалось пристичным и источником возникновения этих идей. Значение этих идей огромно, так как все революции настроенные люди того времени использовали эти идеи в соревновании революционных сил во Франции. Эти идеи вовлекли на борьбу с феодальными пародиями во Франции все население третьего сословия. Идеи стали революционной силой и привели к экономическим изменениям в стране, к политическому переустройству общества. И это всегда так бывает, например у нас в период Октябрьской революции.

значеню не велико. Идеи, отдающие массы, имеют материальную силу, они могут изменить производственные отношения (революция 1917 г.).» Этот ответ наиболее типичен для всех ответов учащихся X класса. Разница между ними заключается только в том, что одни ответы нессынико-карика, другие более конкретны, другие более абстрактны, с употреблением различной терминологии из курса обществознания

и это неслучаин. В дальнейшем развитие судьбы, это неминуемо приводит к появлению новых идей. Значение их состоит в том, чтобы способствовать разрушению того старого общества, в землях которого они родились, и укреплению нового общества, которому они соответствуют, это утверждают. Пример — Франция, идеи Руссо, Монтескье способствовали разрушению феодализма. Приведенное ответ входит в число лучших, составляющих в студенческой группе не более половины всех ответов

ническом отношении сильнее феодалов, не имеет никакой политической власти. Дальше ученица конкретизирует эти положения примерами (феодальные повинности крестьян, цеховая система, таможенные пошлины) и на основе их приходит к выводу: «Поэтому не случайно, что расцвет антифеодальной идеологии приходится на середину XVIII в. Феодальный строй к середине XVIII в. изжил себя, и противостояние между производительными силами и производственными отношениями так обострилось, что необходимо стало найти выход из положения — переменить строй. Стали появляться в связи с этим идеи, которые и обосновывали необходимость перемен строя и приводили народные массы к борьбе за сокращение феодального строя». И дальше ученица конкретными фактами обосновывает свою утверждение. Или, говоря об источниках происхождения идей в обществе и их значении, другая ученица Р. пишет: «Значение этих идей в том, что они помогали в расщеплении феодального строя. Их идеи (имеются в виду идеи передовой буржуазии и народных масс — П. П.) прозвучали в захватившей Францию армии призыва к борьбе с феодализмом и королем. Они послужили толчком к началу революции, в ходе революции были применены для экономических 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 творческого анализировать условия задачи, самостоятельно приходить к новым выводам и заключениям, добывать существенно новую информацию. Но вместе с тем в этих ответах по сравнению с неудовлетворительными ответами учащихся контрольных классов имеются явно новые 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: «Расцвет антифеодальной идеологии во Франции приходится на середину XVIII в., потому, что... цеховые ограничения в феодальном порядке тормозили развитие промышленности, торговли (мешали внутренне тормозили), было усилено угнетение крестьян и тяжелое положение сельского землевладельца. Крестьяне после множества повинностей $\frac{1}{2}$ земли были заброшены, а этому времени феодалы вводят оброк деньгами. Все это привело к недовольству народа, у которого возникли идеи уничтожить весь этот строй».

На почве недовольства жизнью возникли новые идеи, буржуазия возглавила народные массы. Она хотела нового строя...» Приведенные фрагменты ответа наглядно убеждают в том, что суть первого условия задачи ученица уловила, пытаясь показать прямую зависимость возникновения антифеодальной идеологии от господства способа материального производства. И это уже явный сдвиг, свидетельствующий о том, что процесс накопления опыта творческой исследовательской деятельности у ученицы начался. Если бы ученица на таком же уровне доказала второе положение задачи, а именно в чем источник происхождения идеи (косвенно об этом она говорит в отрывках приведенного выше ответа, и показала бы их значение в обществе), то ей, несомненно, следовало бы поставить положительную оценку. И так как

ответов среди работ учащихся экспериментальных классов, получивших неудовлетворительную оценку, большинство

Качественный анализ ответов учащихся экспериментальных и контрольных классов по решению задачи № 3 дан в обобщенном виде в табл. 18.

Соотношение количества оценок, полученных учащимися экспериментальных и контрольных классов за ответы по решению задачи № 3, представлено в табл. 19 из стр. 165.

таблица 18

ОЦЕНЧИЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ № 3
УЧАЩИМИСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ

Классы	Общее число учащихся, выполнивших работу	Оценка				Удовлетворительность	То же уравнение, число учащихся
		3	4	3	2		
Экспериментальных	51	1	14	18	18	65,76	65,76
Контрольные	66	0	2	13	51	22,73	23,52

Первоначальный опыт творческой деятельности, слабые, во много немецкие элементы учения аргументировано доказывать рассматриваемые положения не замедлили склониться в позитивистской деятельности большинства учащихся экспериментальных классов, не справившихся с решением задачи № 3 контрольной работы.

В качестве доказательства приведем ответ ученицы П. из контрольной работы по теме «Возникновение научного коммунизма». Вот как она доказывает утопичность сепаратистских теорий Сен-Симона и Фурье и ищущий теории Маркса: «Сен-Симон и Фурье были социалистами. Но их социализм носил еще утопический характер. Сен-Симон зумел, что главная задача — это понять, каким должно быть новое общество, чтобы народ попал это, а именно, что все производство должно быть плановое, все должно быть в интересах народа. Фурье обличил спекулянтов, кониуришю, призывал преобразовать несправедливый строй, начавший в то время. Но как Сен-Симон, так и Фурье отказывались от самого главного для этого преобразования — от борьбы. Они хотели преобразовать капиталистический строй в социалистический путем пропаганды, внушения капиталистам отказа от своей вынужденной. Они решительно отрицали борьбу. Возникший в то время «Союз спасителей» гласил: «Все люди — братья». Это значило, что капиталисты, баяки, буржуа и простой рабочий, крестьянин — братья. А раз они братья, то они должны помочь друг другу, а разве будет капиталист жертвовать своим достоянием в пользу бедных? Конечно, нет. Вот в этом-то и ошибалась глубоко социалисты-утописты, из учения которых вытекла призма ко всеобщему социальному миру между

эксплуататорами и эксплуатируемыми. Поэтому этот социализм и социалистов 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 ухудшалось в связи с кризисами перенаправления. Но их, мятежи, их стачки были еще плохо организованы, носили стихийный характер, у них не было четкого представления целей. Всё, например, во время занятия лондонских ткачей. Пока они боролись, они знали, что делают, 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: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!». Перед пролетариатом была поставлена четкая цель. Они уже понимали, что изменять несправедливый строй можно только путем классовой борьбы. Был создан Манифест Коммунистической партии. Перед пролетариатом ставились следующие задачи: 1) свержение буржуазного строя в буржуазии, 2) установление господства пролетариата, 3) создание нового общества без частной собственности и эксплуататоров. В этом заключалась прогрессивные взгляды Маркса, а 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 определили своих сверстников в контрольных классах в среднем на 35—40%. При этом по некоторым вопросам, в частности по определению требований «бешенных», подавляющий процент учащихся экспериментальных классов в Коньске и др. этот разрыв в пользу жироцентристской и якобинской партий в Коньске и др. этот разрыв в пользу учащихся экспериментальных классов доходит до 50—60%. Например, определяя основные линии, по которым шла борьба между якобинцами и жироцентристами, 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 экспериментальных классов показывали гораздо большую уверенность и ясность в выражении своих мыслей, чем учащиеся контрольных классов.

¹ Подробнее см.: П. И. Пидкастый. Сравнительная эффективность воспроизведения 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 19

РЕЗУЛЬТАТЫ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ
ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧИ № 3

Классы	Общее число учащихся, решивших задачу	Назвали и привели (не привели) доказательство												Число учащихся, решивших задачу*	Число учащихся, не решивших задачу		
		потому расцвет антифеодальной идеологии во Франции приходится на середину XVIII в.						в чём истинная происхождения, формирования кдей в обществе и каково их значение									
		решение частично доказательное	решение недоказательное	доказов в ответе	влюблённость в ответе	решение доказательное	решение частично доказательное	доказов в ответе	влюблённость в ответе								
Экспериментальные	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, %: эксперименталь- ные	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 уравненном 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 продемонстрировала высокую степень понимания внутренней логики изучаемого предмета, умение расположать его в определенной последовательности, прямую соотнося один факт с другим. Действительно, из 51 ученика экспериментальных классов двине и алогичности в ответах встречались чрезвычайно редко и у очень немногих, в 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 писавшего контрольную работу, в алогичности в изложении характеризовала в обоих случаях ответы примерно 14 учащихся.

Но 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 вытеснении, любознательности, интересе к знаниям, в съединении рациональных способами умственных действий, в частности умениями анализировать, выделять основные соотношения исторических явлений, вырабатывать 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 выявлялись довольно рельефно при решении задач. Так, при решении задачи № 1 различия со сравнением с учащимися контрольных классов в успешности доказательства, приведенных ими в ходе решения, равны 28%, при решении задачи № 3 — 43%. Решение учащихся экспериментальных классов в давлении большинства доказательств, не характеризуются алогичностью и лишенны динамики, которая передко наблюдается в решениях учащихся контрольных классов. Если, например, при решении задачи № 1 в экспериментальных классах лишние сведения в доказательстве имелись у одного ученика из 25, то в контрольных — у 3 учеников; алогичность в рассуждениях допущена в экспериментальных классах twice as in 25, в контрольных — 10 из 31. Особенно показательны результаты решения задачи № 3. В экспериментальных классах спалились с ее решением 65,76%, в контрольных — 22,73%.

В 1967/71 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. Классом по своему составу очень неравнозначен. VIII А класс, избранный нами в качестве экспериментального, по уровню знаний и интеллектуального развития учащихся считался наиболее слабым. Это подтвердили и результаты контрольной работы по темам: «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 XVII в.» в классах А и Б, где работала одна и та же учительница, Т. Ю. Ко-

бина, принимавшая участие и в экспериментальном обучении в восьмых классах в 1966/70 учебном году, были проведены контрольные работы того же содержания, которые проводились нами в 1969/70 учебном году. Оказалось, что по всем показателям экспериментальный класс (VIII А) обогнал своих партнеров из VIII Б на 15—25%. Особенно большой разрыв наблюдался в работах учащихся по решению задачи № 3. Если в экспериментальном классе 26 учащихся, выполнивших контрольную работу, справились с заданием 19, то в контрольном классе из 27 только двенадцать человек сумели правильно указать, почему расцвет антифеодальной идеологии во Франции приходился на середину XVIII в. и «в чем источнике происхождения и формировании идей в обществе и каково их значение».

Таковы результаты экспериментального обучения, основным признаком которого является систематическое вовлечение учащихся в выполнение самостоятельных работ воспроизводящего и творческого характера в различных их сочетаниях.

Каковы же были реакции учителей школы, где проводился эксперимент, на экспериментальные уроки и отношение самих учащихся к их самостоятельной работе в классе и дома, выполненной по заданию экспериментатора? И что дало экспериментальное обучение по теме «Великая французская буржуазная революция XVII в.» для последующего изучения учащимися курса новой истории в VIII классе?

Заметим, что учителя, работающие в экспериментальных классах, в том числе и такой опытный преподаватель, как Т. Ю. Коробина, принимавшая участие в эксперименте, считали большинство из предложенных экспериментатором заданий неподходящими для учащихся. Несмотря на критику по адресу экспериментатора было вызвано опасением 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 обзор учащимся по вопросам, требующим воспроизведения или фактического материала. Это может привести к тому, отмечала Т. Ю. Коробина, что учащиеся просто не усвоят программные знания по теме. Были в другие определения, связанные с изучением учащимися из одного и того же урока и различными видами деятельности, что может якобы привести к рассеянению их внимания. Однако в самом ходе эксперимента все эти опасения восторженно исчезли. И Т. Ю. Коробина, и другие учителя стали все больше и больше разделять позиции экспериментатора.

Что же наслаждается учащимися, то они и известной степени уже были подготовлены в предыдущие годы (в V—VII классах) к такому нагружению 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, обязательно обдумывать задания по истории дома, а это требует большие времени, чем при простом чтении параграфа учебника. В классе пельзя не в минуту отвлечься от работы, говорили ученики, 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». Ови раз-

ботали с увлечением, привнося в работу даже какой-то дух соревнования. На переменах часто можно было услышать ученические споры на исторические темы, а иногда даже своры восьмиклассников со старшеклассниками. В пользу экспериментального обучения говорят 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 заявляли: «Конечно, задания контрольной работе очень интересные, но и очень трудные, ведь чтобы выполнить все требования задания, надо напряженно думать. Для нас эти задания оказались непривычными».

Таково 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 волеи истории, по сути дела, продолжал максимально возлагать учащихся к 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 назывались утопическими, а теорию К. Маркса — научным коммунизмом? Доказать. **2)** На основании каких фактов и на品德ий 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 социал-утопистов? **2)** «С развитием крупной промышленности из-под ног буржуазии вырывается сама основа, на которой она производит и присваивает продукты. Она приводит прежде всего своих собственных монгольщиков. Ее гибель и победа пролетариата неизбежны». Как вы понимаете умозаключение К. Маркса?

Большинство ответов по всем трем вариантам контрольной работы написаны зерно, убедительно, глубоко аргументировано. Как правило, ответы немноговаты, логически выдержаны. Порой даже не верится, что это писали восьмиклассники. Например, доказывая положение К. Маркса о том, что буржуазия сыграла в истории человечества креативнейшую революционную роль, ученица Н. пишет: «Прежде всего буржуазия разрушила феодальные порядки, феодальные отношения в обществе, старые патриархальные отношения. Буржуазия создала мощную промышленность и развила всемирный рынок, вырыв тем самым из-под ног промышленности национальную почву. Буржуазия создает цивилизацию и вовлекает в нее все новые нации, подчиняет их себе, заставляет принять буржуазный способ производства. Буржуазия подчиняет дерев-

ию господству города, высвобождая огромную массу деревенского населения от чинотизма сельской жизни». Буржуазия уничтожила раздробленность средств производства, создав централизованную промышленность со страшной концентрацией людей. Следствием этого явилась политическая централизация в лице организованного рабочего класса».

По первому вопросу всех трех вариантов задания 97,3% ответов учащихся были оценены на «отлично» и «хорошо». По второму вопросу доказательных ответов с обстоятельной аргументацией и доказыванием фактов в суждении было получено 89,7%; работ, оцененных на «удовлетворительно», по первому вопросу — 13%, по второму — 6,6%. 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 сыграла практика рабочего движения начала XIX в. и теория социал-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 сильная рабочая партия».

Восстание в Лионе и чартистское движение были во многом различны. В Лионе ткачи, вооружившись, сумели в ходе вооруженного восстания захватить власть, но, не имея партии, погибли 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 в некоторых победам чартистов... Для этих движений, вместе взятых, показали, что добиться победы над буржуазией можно только вооруженным восстанием при всеобщем объединении трудящихся и при наличии своей партии.

На основе ошибок в успехах рабочих движений Маркс и разработал теорию научного коммунизма, где упородочил место и назначение выступления пролетариата и пеизбождению его победу над капитализмом в ходе вооруженного восстания.

Теории утопических социалистов во многом помогли Марксу разобраться в реальной действительности и представить себе картины будущей жизни. Но в то же время эти теории, их практическое применение (например, Р. Оуэн 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, аргументировано доказывать, четко и ясно излагать свои мысли, вести элементарную исследовательскую работу в рамках учебного процесса.

В общеплановом 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 воспроизведения и творческих самостоятельных работ значи-

Таблица 20

ОЦЕНЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ
УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ КЛАССОВ
ПО ТЕМЕ «ВОЗНИКНОВЕНИЕ НАУЧНОГО КОММУНИЗМА»

Класс (экспериментальный)	Общее число учеников	Число учащихся, выполнивших работу	Оценка			
			5	4	3	2
VIII А	32	30	9	9	12	0
VIII Б	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 накоплении 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 разработанная и экспериментально проверенная система воспроизводящих 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 воспроизводящего и творческого характера, требует 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 настоещее 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 интегрирования 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, несут в себе, если их рассматривать в аспекте высшей первичной 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. Зайкова 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. Зайков. 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 в накоплении им опыта творческой деятельности, которые в эпоху научно-технической революции могут рассматриваться как главные резервы по «высвобождению места» для той информации, которой школьнику 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 парождающегося учебного процесса творческого типа.

Однако существующие классификации самостоятельных работ по источникам знания, по дидактическому назначению их в системе урока с присоединением к ним определенных (в качественном и количественном отношении) характеристики типа «менее сложно», «более сложно» или для «закрепления знаний», «извлечения новых знаний» и т. д. не стимулируют ориентировано-исследовательских действий ученика в его реальном учебном труде. Большинство самостоятельных работ в рамках существующих классификаций остаются в своем основе в лучшем случае нейтральны 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 в развитие умственных способностей учащихся, и формирование у них потребности в знаниях в процессе воспроизведения их методами познания остаются в русле стихийности.

Эти недостатки процесса обучения и обусловили цель нашего исследования, первостепенной задачей которого было 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 источники знания и не дидактическое назначение самостоятельной работы, а задача, проблема, заключенная в том или ином конкретном виде самостоятельной работы, над разрешением которой бьется учащийся. Проблемная ситуация (ситуации задачи) и определяет характер, своеобразные черты процесса мышления. Это неизбежно приводит к выводу о том, что ни источник знания, ни дидактическое назначение 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 учащихся и актических действий учащика в ходе решения им задачи. В плане этой типизации выделяются два звена в структуре познавательной и практической деятельности школьника: воспроизведение и творчество. Прослеживается их взаимодействие на различных этапах учебной деятельности школьника. В результате анализа этого соотношения автор пришел к выводу, что в размынутой и познавательного процесса воспроизводящие действия выступают в качестве подготовительного этапа к творческой деятельности ученика. В замкнутых цепях, а они всегда выступают таков в учебной деятельности школьника, произведение и творчество взаимообуславливают друг в друга и выступают в стоящем диалектической единстве в взаимосвязи. Воспроизводящие действия выступают по отношению к творческим, с одной стороны, как основование, 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 однозначно 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 воссоздает дидактический характер. В ней чисто дидактический, или, точнее, методический, скелет деятельности ученика с содержательной точки зрения только предложен, но еще не раскрыт. В частности, здесь не отражены, например, познавательная мотивация деятельности ученика, система его ориентировано-исследовательских и исполнительских действий по овладению предметом самостоятельной работы, смысъ наших действий, внутренний 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, воплощенным 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 решений, в следовательно, и структура познавательной деятельности ученика меняются в зависимости от условий задачи. Вместе с тем оптимальная структура познавательной деятельности школьника составляет основу дидактической организации учебного материала и построения на этой основе такой системы проблемно-теоретических задач, что исходная задача стимулирует учащегося с конечной целью обучения.

Практически эта система отличается тем, что каждая сходная 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 исходная задача несет в себе частичку 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 им конкретной ситуации, предполагаемой оперативной системы умственных и практических действий школьника и дидактических средств, 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 к знаниям, нахождения опыта творческой деятельности и овладения методами познания. Однако это положение далеко еще не полностью осознано и опечено 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 начальном виде, действий как воспроизводящего, так и творческого характера.

В силу же постоянной новизны в работе¹ ученики, 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 элеменстарными 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 обновлению времени ученика, которое он в настоящее время часто затрачивает на механическое выполнение однобразных 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 роков обучения в общеобразовательной школе.

¹ Новизны не по внешним признакам работы, а по внутреннему содержанию самого процесса познания, выражаемой в систематическом нарастании трудностей, с которыми школьники постоянно сталкиваются при выполнении самостоятельных работ.

ЛИТЕРАТУРА¹

- Аккерман С. Принципы и правила обучения в советской школе. Владимиро-
вское издательство, 1955.
- Аккерман С. За диалектику новую, живую и яркую. «Народное образование»,
1963, № 3.
- Алексеев М. Н. Диалектическая логика. М., «Высшая школа», 1960.
- Алексеев М. Н. Логика и педагогика. М., «Знание», 1965.
- Ананьев Б. Г. Проблемы экспериментальной педагогики. «Советская педагогика»,
1957, № 12.
- Ананьев Б. Г. Развитие детей в процессе обучения. «Советская педагогика»,
1957, № 7.
- Андреев И. Д. О методах научного познания. М., «Наука», 1964.
- Анохин П. К. Очережающее отражение действительности. «Вопросы филосо-
фии», 1962, № 7.
- Анохин П. К. Кибернетика и интегративная деятельность мозга. «Вопросы поз-
нания», 1966, № 3.
- Андрюкова М. В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учеб-
ной в трудовой деятельности. М., «Просвещение», 1968.
- Анцыферова Л. И. Роль анализа в познании причинно-следственных отноше-
ний. В сб.: «Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обоб-
щения». Под ред. С. Л. Рубинштейна. М., Изд-во АН СССР, 1960.
- Анцыферова Л. И. Элементарная познавательная деятельность в процессе диф-
ференцировки. «Вопросы психологики», 1959, № 2.
- Аристова Л. П. Активность учения школьника. М., «Просвещение», 1968.
- Бабушкин И. И. О развитии мышления учащихся на уроках. В сб.: «О повы-
шении сознательности учащихся в обучении». Под ред. М. А. Данилова. М.,
Изд-во АПН РСФСР, 1967.
- Беляев М. А. Познавательные задачи в обучении литературе. «Новые исследо-
вания в педагогических науках». Сб. XII. М., 1968.
- Вершигина Н. А. Очередные проблемы физиологии активности. В сб.: «Про-
блемы кибернетики». Вып. 6. М., Физматгиз, 1961.
- Вершигина Н. А. Пути и задачи физиологии активности. «Вопросы философии»,
1961, № 6.
- Бернштейн Н. А. Очередные задачи вейрофизиологии в свете современной тео-
рии биологической активности. «Вопросы философии», 1966, № 4.
- Беспалко В. П. Критерии для оценки знаний и пути оптимизации процесса
обучения. В кн.: «Теория поэтапного формирования умственных действий и
управление процессом обучения». Изд-во МГУ, 1967.
- Благодатченко Л. В. Психологические вопросы организации учебной деятель-
ности. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Богословский В. В. Понимание и усвоение школьниками IV—VII классов исто-
рической причинности. «Учебные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 96,
1954.
- Богословский В. В. К вопросу о понимании школьниками причинно-следствен-
ных связей. «Учебные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 159, 1958.
- Голевенский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе.
М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Голевенский Д. Н. Формирование приемов умственной работы учащихся
как путь развития мышления и активизации учения. «Вопросы психологики»,
1962, № 4.
- Жевач Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения. М., «Известия АПН РСФСР», Вып. 73, 1955.
- Юдиной И. М. Сборник самостоятельных работ по географии в V классе.
Учпедгиз, 1960.
- Гришанников А. Д. Методы исследования в частных методиках. М., «Просв-
ышение», 1964.
- Чукор Дж. Процесс обучения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Чумаков А. В. О детерминации мыслительного процесса. «Советская пе-
дагогика», 1966, № 10.
- Далон А. От действия к мысли. М., Изд-во иностр. лит., 1966.
- Далон А. Психическое развитие ребенка. М., «Просвещение», 1967.
- Дашкин Н. М. Об определении и классификации методов обучения. «Совет-
ская педагогика», 1957, № 8.
- Далон А. Продуктивное мышление и ассоциация. «Вопросы психологики», 1959,
№ 6.
- Далькоев Д. В. Роль гипотезы в обучении. «Советская педагогика», 1967, № 7.
- Дорбьеев Г. В. Всероссийское совещание по дидактике. «Советская педагоги-
ка», 1961, № 2.
- Остриков А. В. Теория познания диалектического материализма. М., «Мысль»,
1965.
- Чагский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН
РСФСР, 1956.
- Чагский Л. С. Педагогическая психология. М., «Рабочник просвещения»,
1926.
- Чураков Н. П. Самостоятельная работа учащихся по химии. Минск, 1966.
- Чураков Н. П. Опыт изучения формирования умственных действий. «До-
клады на совещании по вопросам психологии». М., Изд-во АПН РСФСР,
1954.
- Чураков Н. П. О формировании умственных действий и понятий. «Вестник
Московского университета», серия «Экономика, философия и право», 1957,
№ 4.
- Чураков Н. П. Умственное действие как основа формирования мысли и образа.
«Вопросы психологики», 1957, № 6.
- Чураков Н. П. Типы ориентировки и типы формирования действий и поня-
тий. «Доклады АПН РСФСР», 1959, № 2.
- Чураков Н. П. Основные результаты исследований по проблеме «Формиро-
вание умственных действий и понятий». Доклад на съезде учёных степе-
ни доктора пед. наук (по психологии). Изд-во МГУ, 1965.
- Чураков Н. П. Дубровина А. Н. Типы ориентировки в заданиях и формиро-
вание грамматических понятий. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 3.
- Чураков Н. П., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования
знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. «Вопро-
сы психологики», 1963, № 5.
- Голант Е. Я. Работа над учебником и книгой как метод обучения. «Советская пе-
дагогика», 1939, № 3.
- Голант Е. Я. Значение самостоятельной работы школьников. «Советская пе-
дагогика», 1942, № 8—9.
- Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе. М., Учпедгиз, 1957.
- Голант Е. Я. Методика обучения в истории древнего мира в V—
VI классах. Методическое пособие. Под ред. Н. В. Андреевской. Л., Учпед-
гиз, 1958.
- Грачченко Н. И., Лагаш Л. П., Фейгенберг И. М. Диалектический материализм
и некоторые проблемы современной нейрофизиологии. В кн.: «Философские
вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии». М., Изд-во
АН СССР, 1963.

¹ Читатели должны иметь в виду, что кроме литературы, приводимой ниже, вся цитированная в книге литература была представлена в подстрочных при-
мечаниях к соответствующим частям текста.

- Гранатилт-Земсков С. А. Система творческих работ в 5 классе. Волгоград, 1951.
- Грудендорф С. О. Гений и творчество. Основы теории и психология творчества. Л., 1924.
- Грудов П. Н. Воспитание мышления в процессе обучения. В сб. «Вопросы воспитания мышления в процессе обучения». М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.
- 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., «Провещение», 1960.
- Доблав Л. П. Значение предварительных вопросов для понимания текста учебника. «Вопросы психологии», 1963, № 6.
- Доблав Л. П. Мыслительные процессы при составлении уравнений. «Известия АПН РСФСР», Вып. 80, 1957.
- Доблав Л. П. Вопросы психологии понимания учебного текста. Изд. Саратовского университета, 1965.
- Доблав Л. П. Правила осмыслиения учебного текста и их формирование. «Тезисы докладов на научной конференции психологов Урала», 1960.
- Добромыслов В. А. О развитии логического мышления учащихся V—VIII классов на занятиях по русскому языку. М., Учпедгиз, 1956.
- Добрыни Н. Ф. Проблема значимости в психологии. В сб.: «Материалы семинара по психологии». М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Добрыни Н. Ф. Проблема значимости в психологии. В сб.: «Материалы семинара по психологии». М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Добрыни Н. Ф. О значимости получаемых учащимися знаний. «Вопросы психологии», 1960, № 1.
- Добрыни Н. Ф. Проблема активности личности и практика общественной значимости в психологии. «Доклады на совещании по вопросам психология 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 продуктивного (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», 1968.
- 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.
- Енисеев М. И. Теория и практика активизации учебного процесса. Таткниздат, Казань, 1953.
- Енисеев М. И. О сущности процесса обучения и научных основах дидактики. «Советская педагогика», 1965, № 9.
- Жайков С. Ф. Проблема активизации учащихся в психологии обучения. «Советская педагогика», 1966, № 8.
- Залесский Г. Е. Формирование умений научно оценивать общественные узы. «Советская педагогика», 1965, № 12.
- Зайчик М. Ю. Дидактические основы применения задач при изучении электротехники в школе в техникуме. Автографат 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. Жижкина и Ф. Н. Шемякина. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Соловьев В. И. Психологический анализ применения геометрических знаний к решению задач с жизненно-конкретным содержанием. В сб.: «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской. М., Изд-во АПН РСФСР, 1968.
- Соловьев В. И. Исследование умственной активности учащихся V класса при воспроизведении в практическом применении знаний. «Советская педагогика», 1967, № 5.
- Шенкен В. В. Об идеалах и идеалах. М., Политиздат, 1968.
- Шадик Н. К. Мыслительные процессы при формировании нового действия. Автографат канд. дисс. М., 1961.
- Шабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности в умственное развитие. М., «Провещение», 1968.
- Шабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков школьников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Шабанова-Меллер Е. Н. О самостоятельной работе учащихся на уроке. «Советская педагогика», 1967, № 5.
- Ширяева Г. Д. О воспитании у школьников самостоятельности. «Советская педагогика», 1967, № 7.
- Ширяев Б. М. Единство диалектики, логики и теории познания. М., Госполитиздат, 1963.
- Ширяев А. М. Познание в деятельности. М., Политиздат, 1967.
- Ширяев М. И. О проблемном изложении на уроках истории. «Преподавание истории в школе», 1964, № 3.
- Ширяев М. И. Руководство мыслительной деятельностью учащихся. «Советская педагогика», 1963, № 12.
- Ширяев Т. В. Процесс переходления от одной умственной операции к другой в учебной работе младших школьников. В сб.: «Психология применения знаний к решению учебных задач». М., Изд-во АПН РСФСР, 1968.
- Ширяев Т. В. Некоторые психолого-педагогические вопросы проблемного обучения. «Советская педагогика», 1967, № 8.
- Ширяев Т. В. Алгоритмизация в обучении. М., «Провещение», 1968.
- Ширяев Р. Г. О самостоятельной работе учащихся. «Советская педагогика», 1962, № 2.
- Ширяев Н. Д. Детская и педагогическая психология. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1960.
- Лернер Н. Я. Изучение истории СССР в IX классе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Лернер Н. Я. Опыт применения познавательных задач в V классе. «Преподавание истории в школе», 1967, № 1.
- Лернер Н. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам. «Народное образование», 1966, № 6.
- Матюшкина А. М. Исследование психолого-педагогических закономерностей процесса анализа. «Вопросы психологии», 1960, № 3.
- Матюшкина А. И. Школа и наука. «Советская педагогика», 1964, № 12.
- Матюшкина М. И. Развитие познавательной активности в 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», 1966, № 1.
- Менчинская Н. А. Психологические требования к учебнику. «Известия АПН РСФСР», Вып. 63, 1955.
- Менчинская Н. А. Введение в сб. «Психологическое применение 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. Романова. М., Учпедгиз, 1960.
- Напомин Ю. К. Активность субъектов в познании. М., «Мысль», 1969.
- Напольникова Т. В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. (Учебник для опытной работы учителей). Под ред. И. Я. Лернера. М., «Прогресс», 1968.
- Напольникова Т. В. и Май Н. Сборник познавательных задач по русскому языку (морфология). М., «Прогресс», 1969.
- Непомнящих Н. Н. К вопросу о психологических механизмах формирования умственного действия. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 2.
- Овчинникова И. Г. Совсем это не просто. М., «Знание», 1966.
- Огородников И. Т. Сущность и закономерности процесса обучения. «Советская педагогика», 1963, № 5.
- Огородников И. Т. Основные проблемы и методика изучения «эффективности уроков по основам наук». Изд. МГПИ им. В. И. Ленина, 1961.
- Огородников И. Т., Аристова Л. П. Вопросы повышения эффективности уроков. Казань, Таткнигоиздат, 1969.
- Огородников И. Т. Дидактические основы повышения самостоятельности и активности учащихся в опыте школ Татарии. «Советская педагогика», 1962, № 5.
- Огородников И. Т. Актуальные проблемы и методы дидактических исследований. «Советская педагогика», 1967, № 6.
- Окунь В. Процесс обучения. М., Учпедгиз, 1962.
- Окунь В. Основы проблемного обучения. М., «Прогресс», 1968.
- Онищенко В. А. Лабораторные работы в школе. «Советская педагогика», 1962, № 8.
- «Опыт, мастерство, искание, размыкание» (обзор редакционной почты). «Народное образование», 1968, № 7.
- Павловские среды, т. 2. М., Медгиз, 1960.
- Панфилова Т. С. Воспитание самостоятельности школьников в учебной работе. М., Учпедгиз, 1960.
- Панфилова Т. С. Самостоятельная работа учащихся в процессе овладения знаниями. «Советская педагогика», 1960, № 7.
- Перовская Е. К. Проблема метода в обучении. «Советская педагогика», 1956, № 12.
- Пиаже Ж. Роль действий в формировании мышления. «Вопросы психологии», 1955, № 6.
- Пиаже Ж., Ильдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериации. М., Изд-во Иностр. лит., 1963.
- Пименова Л. М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов. Автореферат канд. дисс. Л., 1960.
- Пименова 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. И. Т. Огородникова. «Учебные записки МГПИ им. В. И. Ленина», 1967, № 273.
- Победа Д. Как решать задачу. М., Учпедгиз, 1961.
- Половников Н. Д. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении. Казань, Таткнигоиздат, 1968.
- Покомарев 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. Мишикова. 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, посвященной памяти А. А. Ухтомского». Л., 1963.
- Развитие учащихся в процессе обучения. Сборник под ред. Л. В. Зажкова М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Рязановский В. Г. Развитие технического творчества учащихся. М., Учпедгиз, 1961.
- Романов А. И. Опыт психологического изучения процесса усвоения системы исторических понятий учащимися IV—VIII классов. «Учебные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», Т. 139, 1958.
- Рубинштейн Д. Г. Запоминание и воспроизведение исторического текста учащимися старшего возраста средней школы. Канд. дисс. М., 1955.
- Селько 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.
- Родак И. И. Сущность творческой активности учащихся в учебном процессе. «Советская педагогика», 1959, № 4.
- Рубинштейн С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии. «Учебные записки МГУ», Вып. 90, 1945.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всемобщей взаимосвязи явления 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.
- Соколов М. И. О важнейших направлениях дидактических исследований. «Народное образование», 1964, № 3.
- Соколов М. И. Активизация познавательной деятельности учащихся. «Народное образование», 1966, № 1.
- Соколов М. И., Лернер И. 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 в использовании знаний. В сб.: «Процесс мышления и закономерности линии, синтеза и обобщения». Под ред. С. Л. Рубинштейна. М., Изд-во АН СССР, 1960.
- Смислов И. Н. Творческая деятельность учащихся в процессе труда и средства ее развития. Автореферат канд. дисс. М., 1963.
- «Справительная эффективность отдельных методов обучения в школе». Под ред. И. Т. Огородникова. «Учебные записки МГПИ им. В. И. Ленина», 1969, № 323.
- Талькова Н. Ф. Особенности умозаключения при решении геометрических задач. «Известия АПН РСФСР», Вып. 86, 1957.
- Талькова Н. Ф. Путь формирования начальных научных понятий. «Доклады АПН РСФСР», 1960, № 4.
- Талькова Н. Ф., Николаева В. В. Зависимость формирования понятий от исходной формы действия. «Доклады АПН РСФСР», 1961, № 6.
- Талькова 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. Колокольцева. М., «Прогресс», 1964.
- Тахомиров О. К. Решение мыслительных задач как вероятностный процесс. «Вопросы психологии», 1961, № 6.
- Тахомиров О. К. Принципы избирательности в мышлении. «Вопросы психологии», 1965, № 6.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Кулюткин Ю. Н., Сухобская 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 поэтапного усвоения умственных действий». Сборник под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талмазян. Изд-во МГУ, 1968.

Шапоринский С. А. К вопросу о методах обучения. «Советская педагогика», 1968, № 2.

Шардаков М. Н. Мышление школьника. М.: Учпедгиз, 1963.

Шеаэр П. А. Некоторые замечания к проблеме ассоциаций. «Известия АПН РСФСР», Вып. 80, 1957.

Шеаэр П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. М.: Учпедгиз, 1963.

Шемякин Ф. Н. Некоторые вопросы современной психологии мышления и речи. В сб.: «Мышление и речь». Под ред. Н. И. Жнякина и Ф. Н. Шемякина. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

Шемякин Л. В. Общие моменты мышления в процессах усвоения математики и иностранного языка. «Вопросы психологии», 1960, № 4.

Шехтер М. С. Некоторые теоретические вопросы психологии узнавания. «Вопросы психологии», 1963, № 3.

Шнайман А. М. О формировании привычки к самостоятельной работе. «Советская педагогика», 1947, № 5.

Эльконин Д. Б. Детская психиатрия. М.: Учпедгиз, 1960.

Эрдичев П. Н. Обучать математике активно, творчески, экономно. «Народное образование», 1962, № 9.

Эрдичев П. Н. О научных основах построения упражнений. «Советская педагогика», 1962, № 7.

Якиманская И. С. Восприятие и понимание учащимися геометрического чертежа и условия задачи в процессе ее решения. Автореферат канд. дисс. М., 1959.

Якобсон П. М. Психологическая характеристика конструторской 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. Мещивской. 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.

Глава I.	Воспроизведение и творчество в обучении	3
	Понятие воспроизведения и творческой деятельности учащихся	
	Обсуждение путей анализа процесса самостоятельной деятельности учащихся	12
Глава II.	Самостоятельная работа в теории и практике обучения	34
	Сущность самостоятельной работы	
	Обзор принципов классификации самостоятельных работ	43
	Мышление и познание ученика в процессе обучения	63
	Мышление и знания ученика в процессе обучения	67
	Единство воспроизводящих и творческих процессов в деятельности ученика	75
Глава III.	Дидактические основы классификации самостоятельных работ	82
	Качественный дидактический анализ структурных элементов деятельности ученика	
	Типы самостоятельных работ	87
	Самостоятельные работы по образцу	
	Ремонстративные самостоятельные работы	89
	Вариативные самостоятельные работы	94
	Творческие самостоятельные работы	99
	Общее и особенное в воспроизводящих и творческих самостоятельных работах	104
Глава IV.	Содержание, задачи и методика экспериментального обучения	109
	Задачи эксперимента	
	Краткое содержание и ход экспериментальных уроков	110
	Взаимосвязь различных типов воспроизводящих и творческих самостоятельных работ	127
Глава V.	Результаты экспериментального обучения и их анализ	135
	Краткая характеристика условий обучения в экспериментальных и контрольных классах	
	Первая группа контрольных заданий	136
	Вторая группа контрольных заданий	148
	Третья группа контрольных заданий	156
	Общие итоги экспериментального обучения	164
	Заключительные замечания	171
	Литература	176