

РАЗВИТИЕ НАСЛЕДИЯ П.Н. ГРУЗДЕВА В РАБОТАХ ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

При постановке вопроса о развитии наследия ученого, возникает целый ряд вопросов. Что вбирает в себя понятие «наследие»? Очевидно, что в него входят знания, идеи, способ раскрытия материала, методология, стиль ученого. Что еще? Наверное, в наследии как-то отражаются особенности личности. Далее - немаловажно, как повлияло на него время?

С момента публикации последней работы П.Н. Груздева прошло более полувека. За этот период произошли кардинальные изменения в жизни общества, в развитии школы, науке, и особенно – в ценностях. Опять же - развитие времени. Как оно движение времени отражается на восприятии наследия ученого? Возникает необходимость исследовать развитие восприятия наследия П.Н. Груздева на протяжении данного периода. И, наконец, следует рассмотреть, как идеи П.Н. Груздева отразились в работах «последователей» ученого. Кого к ним можно отнести?

В своем определении воспитания П.Н. Груздев говорит о передаче и восприятии «исторически накопленного опыта». Передача и восприятие исторически накопленного опыта происходят и в развитии науки. И в этом сложнейшем процессе указать, как в нем проявляется наследие того или иного ученого, - задача трудно решаемая. Неоспоримо одно: если наследие ученого действительно сопряжено с вкладом в развитие науки, оно служит ее развитию и в дальнейшем. И в этом случае «последователи» могут не отдавать себе отчета в том, что они сопричастны к его наследию. Но есть и те, чьи работы осознанно связаны с наследием ученого. Однако и этот вопрос не относится к числу простых. Тот, кто является последователем ученого, в силу развития событий социальной и научной жизни в разные периоды времени неоднозначно воспринимает наследие ученого.

Более того, в силу того, что он сам на протяжении этого периода продвигается в своем научном становлении, возвращаясь к наследию ученого, он находит в нем все новые стороны. Поэтому при условии, если ученый вносит вклад в развитие науки, его наследие развивается вместе с развитием науки. И очевидно, факт этого развития является критерием ценности исследуемого наследия.

Сложный процесс постижения наследия П.Н. Груздева я хочу проанализировать на собственном опыте. Так случилось, что я была его последней аспиранткой. Мне удалось слушать его лекции студентам, научные доклады в НИИ педагогики АПН РСФСР, директором которого он был, работать над диссертацией «Сравнение в процессе прочного и сознательного усвоения учебного материала» (1950 -1953 годы). Работа над диссертацией позволяла реализовать близкую мне идею – обеспечить активную работу учащихся, чтобы способствовать развитию их познавательных способностей.

Изучение, присвоение и развитие опыта, как я теперь понимаю, осуществлялось позже, в результате собственной научно-исследовательской работы и руководства аспирантами. В самом же начале привлекало направление – изучать развивающее обучение. Убеждала логика выступлений, лекций, публикаций П.Н. Груздева, в обосновании идей не было ни одного лишнего слова, пустой фразы.

В предисловии к учебному пособию «Вопросы воспитания и обучения» П.Н. Груздев писал, что в его книге есть вопросы более и менее раскрытые и есть лишь указание направлений, которые требуют дальнейшего исследования. Вот эти указания направлений и стали определяющими. К самым первым влияниям относится потребность в определении диалектических связей обучения и развития. В дискуссии 1950 года, на которой рассматривалась книга П.Н. Груздева «Вопросы воспитания и обучения» даже такой выдающийся ученый, каким был И.Ф.Свадковский, упрекает П.Н. Груздева в раскрытии «банального» вопроса, когда тот говорит, что, обучая, мы воспитываем, а, воспитывая, обучаем. Осталась не понятой проблема, связанная с методологией, что следует рассматривать не воспитание и образование, образование и развитие через союз «и», а их диалектическое единство. Развитием этой идеи явилась проблема взаимосвязи материального и формального обучения, знания и способа деятельности. Это «направление» стало основой системы развивающего обучения, которое определило предмет исследования, продолжавшегося на протяжении всей моей научной жизни, а также особенности научной школы, объединившей более 30 исследований руководимых мною аспирантов. На основных параметрах развития этого направления остановимся несколько позже.

В разговоре о развитии идей П.Н. Груздева при характеристике системы развивающего обучения, возникает потребность остановиться еще на одном вопросе. Обращаясь к его работам сейчас, при подготовке статьи, посвященной его научному наследию, воспринимаешь материал как бы заново. До сих пор мне казалось, что к обоснованию процесса обучения как целостной системы я пришла под влиянием других источников: прежде всего собственной экспериментальной работы в содружестве с творчески работающими учителями, в результате исследований в области философии и психологии. Это нашло отражение в докторской диссертации на тему «Совершенствование урока как целостной системы в условиях развивающего обучения» (1982 г.), в книге «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» (1980 г.).

Однако, сейчас, перечитывая книгу П.Н. Груздева «Вопросы воспитания и обучения», нахожу многое, что созвучно моему осмыслению материала. Это связано со способом его раскрытия. В его работах постоянно указывается на наличие или определение «связи». При характеристике сущностных знаний он пишет, что им присущи связи. Говорится о связи материального и формального образования, знания и метода, обучения и воспитания, обучения и развития. Постоянно звучит предупреждение, что связь должна быть не эклектической, определяемой через союз «и», а диалектической, предполагающей синтез. При определении основных педагогических понятий: воспитание, образование, обучение говорится о «воспитании и образовании», о «воспитании и обучении».

Взаимосвязь понятий предопределена раскрытием понятия «исторически накопленный опыт», которое, используя терминологию системного подхода, можно охарактеризовать, как «системообразующее» при определении основных педагогических категорий: воспитание, образование, обучение. В результате, свойственный ему способ мышления и раскрытия материала, создают предпосылки системного подхода к раскрытию педагогического явления. В связи с этим я вспоминаю мучительный поиск способа схематического изображения взаимосвязи содержания, метода обучения, формы организации, чтобы показать, что в реальном процессе обучения содержание существует не само по себе, а препарировано в методах деятельности учителя и учащихся, осуществляемых при определенной организации, взаимодействии преподавания и учения. И этому служил треугольник, грани которого, позволяли показать, что содержание, метод обучения и организация представляют единое целое в деятельности учителя и учащихся («Особенности урока в условиях развивающего обучения», 1976 г.), определяя особенности содержательной, операциональной и ценностно-мотивационной сторон деятельности учащихся.

Однако основное влияние наследия П.Н. Груздева проявилось в определении исходных позиций при раскрытии системы развивающего обучения.

Исследование процесса обучения как целостной развивающейся системы сопряжено с определением стержневой основополагающей научной проблемы. В качестве такого основания нами рассматривалось, выдвинутое П.Н. Груздевым положение о взаимосвязи материальной и формальной сторон образования. Его реализация позволяла рассматривать центральную проблему развивающего обучения – зависимость между содержательной и деятельной сторонами обучения. Как показывает развитие науки, эта зависимость является постоянным предметом исследования педагогической теории и практики на протяжении всей истории педагогики. Ее решению посвящены работы выдающихся педагогов, психологов, философов. Она рассматривалась при обосновании «активизации процесса обучения», «активизации деятельности ученика», «развитии самостоятельности ученика», «развитии творческой активности ученика», «личностного становления ученика» «личностно-ориентированного обучения» и т.п. В своей работе «Вопросы воспитания и обучения» П.Н. Груздев находит ключ к объединению содержательной и деятельной сторон обучения. Он пишет о единстве содержания и метода. Метод присущ знанию, он содержится в нем. Знание одновременно является и содержанием, и методом. Поэтому знание из цели превращается в средство более широкого и глубокого познания. Метод не пассивен, он определяет уровень раскрытия содержания. Проблема единства содержания и метода рассматривалась Гегелем, Л.С.Выготским и другими учеными. П.Н. Груздев, рассматривая ее с позиции взаимосвязи материального и формального образования, определил центральное направление системного раскрытия процесса развивающего обучения.

Позднее М.А. Данилов в работе «Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения» («Советская педагогика», 1961 г., №8) напишет, что взаимосвязь материального и формального обучения однозначно принята советской дидактикой. При этом он

предупреждал, что практическая реализация данной проблемы относится к числу крайне трудных.

Исследование диалектической взаимосвязи материальной и формальной сторон образования и, как следствие содержательной и деятельной сторон обучения, несомненно, ставит перед раскрытием большого количества взаимосвязанных проблем, и их реализация требует разработки большого количества проектов. Однако анализ теории и практики образования приводит к выводу, что их решение сопряжено с выделением системообразующего основания, которое представляет собой единство содержания и метода. Выделение системообразующего основания позволяет определить его влияние на построение и функции процесса обучения как целостной системы.

Проведение собственных исследований, руководство диссертационными работами аспирантов подвело меня к выводу, что таким основанием являются обобщенные системные знания. Системное обобщенное знание представляет собой единство структурно-информационной и функционально-деятельной сторон и является основой развития содержания и самостоятельной деятельности учащихся.

Практическая деятельность людей выступает посредником между объектом деятельности и знанием человека о нем. В знании, понятии отражена не только объективная информация об объекте, но и способ. Теоретическое обобщение, отражая данные практики, улавливает сущностные стороны объекта. По этой причине теоретическое знание не может быть произвольным. Содержательная сущность придает теории строго мотивированный характер. Организация теоретического знания в соответствующую систему, отражая его целостность и присущую ему сущность, приобретает определенную логическую структуру. Осознание логической структуры как организации, обусловленной сущностью объекта, ведет к определению цели и плана деятельности. В этом случае методическая сторона в обучении осмысливается как система действий, детерминированная сущностной характеристикой поиска, продиктованного целью и планом деятельности. Последовательность действий осмысливается как система правил, совокупность приемов деятельности.

Системный подход, заявив о новой методологии современной науки, в 60-70 годах прошлого столетия приобретает статус определяющего и в развитии педагогической науки. Исследование педагогического явления в качестве целостной системы, определение присущих ей компонентов, связей, взаимозависимостей, создает условия для преодоления эклектики и привнесения диалектики. В результате выявляются механизмы, определяющие замену статики педагогических явлений их динамикой, развитием. Такая перспектива невероятно заманчива, так как динамика присуща педагогическим процессам, развитию личности ребенка. В результате почти не стало работ, авторы которых, осуществляя исследование, не заявляли бы, что они используют системный подход. Однако во многих работах решение проблемы ограничивается информацией о том, что представляет собой системный подход и заверениями в его использовании. Эта информация становится все более объемной. Само же

исследование чаще всего осуществляется традиционным образом, хотя по ходу изложения материала постоянно употребляется слово система

Чем объяснить такое несоответствие между установкой автора и решением проблемы? Жизнь убеждает, что овладеть новой методологией, только зная о ее сущности, не достаточно. Применение системного подхода сопряжено с определенным характером мышления и требует адекватной методики исследования. Видеть целое возможно при определении синтеза его компонентов, выделения системного основания, которое определяет содержание и структуру системообразующего образования.

Педагогическое наследие П.Н. Груздева при определении системы развивающего обучения позволило определить системное основание, определив взаимосвязь материальной и формальной сторон обучения и как проявление этой взаимосвязи единство знания и способа деятельности. Системное основание, фиксируя зависимость между содержательной и деятельной сторонами обучения, привело к определению системного образования, в качестве которого рассматривались системные обобщенные знания.

Действенная функция теоретического знания представлена исследованиями психологов (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн и др.), философами (В.Г. Головин, П.Ф. Иолон, М.Б. Кедров, П.З. Копнин, М.Б. Туровский и др.).

Выявление системного обобщенного знания, которому присуще единство структурно-информационной и функционально-деятельной сторон проявилось в определении предмета диссертационных работ. Это привело к характеристике и исследованию процесса изучения ведущих положений учебной темы (Г.Ф. Федорец), типичных, характерных для учебного предмета системных знаний (А.Ю. Юодайтите, Н.Ю. Лейкина (Твардовская), Т.Г. Феофилова, И.Н. Саталкин, Л.Б. Семенова, И.В. Галковская, С.В. Рудницкая (Колесова), О.М. Зайченко, И.В. Комарова, Н.Ф. Ануфриева, В.В. Горятина, М.М. Шмулевич, Г.А.Хаттунен, Е.Е. Пиетиляйнен), ведущих идей учебного предмета (С.Н. Горычева), «опорных» в учебном предмете систем знаний (Л.А. Исаева (Корожнева). Формирование на материале гуманитарных предметов системной характеристики личности осуществлялось в исследованиях О.Б. Даутовой и Н.Е. Самсоновой. И.В. Гладкая рассматривала формирование системных знаний в процессе осуществления контроля усвоения учащимися знаний и способов деятельности. М.В. Степанова единство знания и способа деятельности определяла в качестве критерия, свидетельствующего о разных уровнях усвоения учебного материала при определении показателей дифференцированного обучения. Зависимость между формированием системного знания и развитием ответственности рассматривали О.А.Петрухина, Л.А.Косолапова; между системным знанием и системой действий при выполнении физических упражнений исследовали А.В.Куликовский, В.И.Петрова, И.А. Ильина. Формирование системных экологических знаний разного уровня обобщения исследовала А.Н. Аутлева. Педагогические возможности теории решения изобретательских задач в развитии творческой активности учащихся стали предметом изучения Е.Н. Яковлевой. Педагогическую культуру как условие развивающего обучения исследовала

Л.Б.Малыхина, систему развивающего обучения К.Д. Ушинского изучала Е.В.Тюкова.

Исследования осуществлялись в средней школе на материале русского языка, математики, биологии, анатомии, химии, иностранных языков, истории, географии, физической культуры. В начальной школе на уроках русского языка, математики, окружающего мира. В высшей школе в процессе преподавания химии, экологии, педагогики (И.Г. Широкова, Г.С. Цымбал, И.Н. Соколовская).

Мы сознательно указываем имена тех, кто выполнял исследование, чтобы показать, что идеи П.Н. Груздева позволили создать определенную школу развивающего обучения. Ее обоснование требовало раскрытия широкого круга задач. Решение одних приводило к постановке следующих. Поэтому каждый решал свою проблему, имел свой предмет исследования, в результате чего раскрывались разные аспекты системы развивающего обучения.

Формирование системного обобщенного знания, организация которого детерминирована сущностью объекта, отражая закономерности, идеи, общие принципы, определяет жизненность и смысловую направленность обучения. Любое явление природы и общества, сам человек в действительности существуют не иначе, как в виде объектов, комплексов, единств, обладая формой целого. Такое знание воспринимается живым, в нем проявляются действия, состояния, переживания изучаемого объекта. Поэтому изучение, усвоение и применение системного обобщенного знания одновременно решает целую совокупность образовательных задач: развитие познавательной самостоятельности, творческой активности и ответственности ученика, развитие миропонимания, гуманизация обучения, общественная мотивация, саморазвитие личности ученика. И решение этих задач осуществляется не поочередно, а в совокупности.

Выявление типичных систем знаний, ведущих идей, опорных знаний осуществлялось в логике целостного построения учебного предмета. Данные системные образования рассматривались в качестве «функциональных узлов» учебного предмета, ибо их усвоение обеспечивает: информационную, связующую, организующую, ориентирующую функции, что позволяет им стать способом деятельности. Усвоение и развитие данных систем знаний определяло уровень и успешность изучения предмета в целом, и единство в достижении образовательных, развивающих и воспитательных задач обучения.

Результаты исследований аспирантов были представлены в статье «Методология системного подхода и пути научного исследования в области дидактики», опубликованной в сборнике статей «Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России» в Санкт-Петербурге в 2006 г. и в статье «Методология исследования системы развивающего обучения» в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, №2 (4), серия «Педагогика», Санкт-Петербург, 2007 г.

Мы рассмотрели одно из направлений развития научного наследия П.Н. Груздева. Но именно это направление дает возможность дальнейшего исследования целого ряда проблем. К ним можно отнести следующие: новые аспекты в анализе принципа научности, связи принципов научности,

системности, активности; разработка концепции содержания, построения учебного предмета; исследование механизмов саморазвития процесса обучения, развития самостоятельной работы учащихся; изучение особенностей развития проектной деятельности, модульного обучения; изучение взаимосвязи компонентов процесса обучения, взаимосвязи теории и практики и др. Эти известные проблемы педагогики в преломлении поставленных П.Н. Груздевым вопросов о взаимосвязи формального и материального образования, единства знания и способа деятельности приобретают новое звучание и открывают новые направления. Наследие П.Н. Груздева создает основания для их системного исследования.

Таким образом, отвечая на вопросы, обозначенные в начале статьи, можно сказать, что главная ценность наследия ученого определяется тем, получает ли оно развитие в работах его последователей.