

ти свой. Но в одном я не сомневаюсь: при желании любой может модернизировать старую конструкцию, по крайней мере, попытаться это сделать. Ведь сегодняшние стандарты могут превратиться в завтрашние ограничения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буторина М.И. Обучаем по системе Монтессори. М., 1995.
2. Хилтунен Е. Мир Марии Монтессори. М., 1996.
3. Программа «Радуга» под ред. С.В. Клеменко. Обруч. № 2, 3. 1994.

ПРИНЦИП АКТИВНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

И. Ю. Ермоленко

В конце XIX — начале XX вв. проблема активности учащихся привлекала внимание многих педагогов, что объясняется как развитием дидактики, так и более глубокими причинами социально-экономического и политического характера. Вся система учебно-воспитательной работы школы в России конца XIX в. совершенно не соответствовала потребностям экономического и культурного развития страны, когда четко проявилась зависимость между уровнем умственного развития работника и возможностями интенсификации его труда.

Развитие идей активности в прогрессивной русской дидактике начала XX в. явилось продолжением традиций общественно - педагогического движения 60-х годов (педагогика К.Г. Ушинского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева). Но прогрессивной педагогике противостояла педагогика консервативная, отражавшаяся в статьях «Журнала министерства народного просвещения», дидактических руководствах (А. Анастасиев, П. Бобровников, Н. Грунский, А. Мальцев, С. Миропольский, И. Скворцов), работах К. Победоносцева, А. Мусина-Пушкина, В. Фармаковского и др. Отношение консервативной педагогики к принципу активности и самостоятельности учащихся было двойственным. Более консервативные деятели, оставаясь приверженцами традиций времен Толстого и Делянова, резко отрицательно высказывались о таких опасных вещах, как самостоятельность учащихся. Другие (В.К. Анреп, В.Ф. Залесский, П.И. Книпер и др.) полагали, что жизнь требует изменений в постановке учебно-воспитательной работы школы, ибо в интересах экономического развития страны и для обеспечения успехов в международном сотрудничестве нужно повышать умственное развитие

учащихся, одновременно усиливая религиозно-монархическое воспитание, то есть принцип активности не мог быть принятым официальной педагогикой по мотивам политическим. К.П. Победоносцев прямо заявил: «Всякий верующий принадлежит церкви, а церковное учение основано на догмате, и потому основа учительства должна быть догматическая.» (Учение и учитель. Педагогические заметки. Вторая книжка. Изд. К.П. Победоносцева. М., 1905, С. 5)

Но общественный подъем конца XIX - начала XX вв., развитие частной общественной инициативы в деле просвещения - все это вызвало к жизни свежие педагогические идеи и стремление к их практическому осуществлению. Общая для прогрессивной русской дидактики мысль заключалась в следующем: ученик не только объект образовательного и воспитательного воздействия, но является и субъектом учебного процесса. В школе нужно «выше всего ценить свободное проявление духа ребенка, самостоятельную работу его ума» (Журнал «Свободное воспитание», 1907-1908. №1. С.6.). Единственно прочной и надежной основой учебного процесса может быть живое стремление учащихся к занятию, их собственные усилия, активный умственный труд «Объясняйте учащемуся сколько угодно какое-нибудь правило; но если он сам не поймет, в чем дело, то есть не проявит необходимой собственной деятельности, то все объяснение будет напрасно, правило останется чуждым учащемуся, будет находиться вне его сознания.» (П.Ф. Каптерев. Педагогический процесс. Спб., 1905. С.8.). Надо меньше учить, наставлять, обучать, а больше помогать детям учиться. «Образование по самому существу своему требует свободных активных усилий со стороны ребенка.» (К.Н.Вентцель. Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка) М., 1908. С.28). Говоря о несомненной ценности этих идей для дидактики, следует отметить их недостаток, заключавшийся в том, что в них не раскрывалась социальная направленность познавательной деятельности учащихся.

П.Ф.Каптерев рассматривал эвристическую форму обучения как средство возбуждения умственной деятельности, которая исключает скуку и невнимательность ученика в классе, вносит в школу дух жизни, деятельности, ставит ученика перед необходимостью постоянной работы, умственного напряжения. «До тех пор, пока самостоятельность духа будет считаться венцом развития, до тех пор останется желательным, чтобы во всех школах была вводимы эвристическая форма обучения» (П.Ф.Каптерев. Дидактические очерки, Спб, 1915. С.349.), что предполагает определенную последовательность в познавательной деятельности ученика, а именно: сначала ученики изучают самые предметы, факты, явления и только затем самостоятельно делают выводы и обобщения. В основе взглядов П.Ф. Каптерева лежала идея развивающего обучения (З.М. Тамбиева. Диссертация «Дидак-

тические взгляды П.Ф. Каптерева», 1963.)

По мнению В.П. Вахтерова, рациональные методы ставят ученика в положение исследования, не столько сообщая знания, сколько обучая его приобретать знания самостоятельно. При этом надо исходить из того, что ребенок в жизни, в школе, в играх все время наблюдает, производит опыты, сравнивает, систематизирует, анализирует, обобщает, но делает он это неумело, наивно, пользуясь самыми примитивными приемами. Следовательно, одна из важнейших педагогических задач школы — «внести в эти процессы свою долю света, заимствуя его из опыта науки, упрощая ее приемы и методы до степени развития учеников, сделать эти приемы привычными путем повторений». (В.П. Вахтеров. Основы новой педагогики. М., 1916. С.388.) Разбудить мысль ребенка, незаметно помочь ему найти правильный путь для решения задачи — вот истинная роль учителя; ведь «одна мысль, глубоко продуманная, содействует духовному развитию в гораздо большей степени, чем десять взятых на веру». (В.П. Вахтеров. Наши методы преподавания и умственный паразитизм. «Русская школа», 1901. №2. С.174.)

Подобная направленность была и в выступлениях сторонников теории свободного воспитания. В идеальном, с их точки зрения, воспитательно-образовательном учреждении наставник будет «вести дитя творческим путем от одной истины к другой, так чтобы весь процесс приобретения знаний был для него рядом постоянных открытий, которые хотя оно делает и при помощи учителя и наставника, но делает все же само, и знание таким образом является для него как нечто активно добытое, а не пассивно воспринятое.» (К.Н.Вентцель. Как создать свободную школу. М., 1908, С.19.)

Анализ взглядов вышеназванных авторов показывает общую тенденцию в прогрессивной дидактике, которая проявлялась не только в критике методов, ставивших ученика в пассивное отношение к изучаемым предметам, но и в попытках противопоставить им новые рациональные методы, выяснить стимулы и условия развития познавательной активности учащихся.

Тенденция эта определила то понимание, которое вкладывали прогрессивные педагоги в понятие *трудоу метод*, представлявший собой попытку использовать все возможности для того, чтобы теснее связать обучение с личным жизненным опытом детей. Трудовой метод предполагал «непосредственное ознакомление с объектами, явлениями и законами живой и неживой природы на труде и при помощи труда: путем экскурсий (на природу, в музеи, в мастерские, на фабрики и т.д.), опытов, продельваемых учениками над растениями, почвой, металлами, деревом и другими органическими и неорганическими веществами, путем обработки этих веществ, изготовления этих веществ из бумаги, картона, глины, дерева, металла, при помощи изготовления самодельных наглядных пособий ...» (С.А. Левитин.

Трудовая школа - школа будущего. М., 1916. С.157.).

По мнению сторонников *генетического метода* (П.П. Блонский и др.), чтобы добиться активизации ученика в учебном процессе, необходимо предварительно решить другую задачу, а именно — сделать доступными сообщаемые ему знания. Идея генетического метода заключалась в том, чтобы, знакомя учащихся с добытыми наукой результатами, давать возможность ученикам «пережить в сокращенном виде» историю открытий, проследить генезис науки. Практически это означало введение в обучение элементов историзма.

Как трудовой, так и генетический методы применялись широко. Более конкретными были предложения, связанные с такими методами, как исследовательский, лабораторный, конкретно-индуктивный. Общие в своей основе, они отличались тем, что принцип активности учащихся в раскрытии каждого из них развивался и конкретизировался применительно к задачам изучения отдельных предметов, или группы родственных предметов.

Исследовательский метод пропагандировали главным образом методисты-естественники. Элементами исследовательского метода ученики должны были овладевать постепенно. С этой целью учитель время от времени подводил учеников к вопросам, разрешение которых оказывалось бы для них увлекательным и важным, чтобы у них возникала потребность выяснить их путем самостоятельного опыта. Исследовательский метод предполагал доверие ученика к собственным силам, уважение к факту, объективной истине.

Лабораторный метод, как на это отчасти указывает его название, был связан со стремлением изучать явления не только с помощью «мела и доски», но и в лаборатории, широко используя собственные эксперименты учеников. Сторонники этого метода утверждали: «Непосредственное наблюдение явлений и воспроизведение их в эксперименте, сопровождаемом самостоятельными выводами и заключениями, служит надежным средством для ясного и отчетливого усвоения основных понятий и положений курса» (И. Глинка. Опыт по методике физики. Спб., 1911. С.19.)

Преподаватели математики заявляли, что *конкретно-индуктивный метод* «дает наибольший возможный простор самостоятельности учащихся. Не пассивное восприятие рассуждений со слов учителя ставится при нем в основу преподавания, а самостоятельная работа учащихся и самостоятельные их выводы и заключения под руководством учителя». (К.Ф. Лебединцев. Методы обучения математике в старой и новой школе. М., 1914. С.15.)

Анализ предложений, связанных с конкретно-индуктивным методом, равно как и с другими — лабораторным, исследовательским, — позволяет сделать вывод, что на уроках, проводимых названными методами, удачно сочеталась самостоятельная работа ученика и руководство учителя.

Многие положения, выдвинутые прогрессивной русской дидактикой, не утратили своего значения для нашего времени и могут быть использованы для совершенствования учебно-воспитательного процесса в образовательной системе России, в том числе в системе дополнительного образования. В ряду этих положений важное место занимает внедрение учителями-практиками различных форм активизации познавательной деятельности учащихся. Следует отметить стремление ищущих учителей увеличивать удельный вес самостоятельной работы учеников в учебном процессе. Они говорили, что «можно в общем весь курс построить на самостоятельной работе». (А.П. Нечаев. Наглядность в преподавании географии и самостоятельность учащихся. «Русская школа», 1914. №2. С.122.) Вместе с тем, каждый из известных к тому времени видов работ стал рассматриваться с точки зрения того, какие в нем заключены возможности для развития познавательной активности учащихся. В зависимости от этого настойчиво рекомендовались такие работы, как наблюдения и опыты, изготовление учебных наглядных пособий, различного рода самодельных приборов для проведения опытов, рефераты учащихся, использование первоисточников, документов, беседы вместо опроса по учебнику, ознакомление с противоположными оценками, так называемые «литературные суды».

Вопросы активизации учебно-воспитательной работы занимали одно из центральных мест в советской школе и педагогике первых лет Советской власти. Это объясняется как социальными задачами, стоявшими перед государством после революции, так и развитием педагогической науки. В начале XX в. рассматриваемая проблема утвердилась в прогрессивной русской и зарубежной педагогической науке как фундаментальная идея новой школы, отвечающей потребностям общественного прогресса, интересам ребенка, имеющей научную основу учебно-воспитательной работы.

В педагогических документах 1917 - 1920 гг. отчетливо прослеживается комплексный подход к решению проблемы активизации учебно-воспитательной работы как основного направления воспитания активности и самостоятельности — важнейших черт строителя социалистического общества, средства всестороннего развития личности ученика, способ разрешения противоречия между интересами развития ребенка и целями общества. Новаторские поиски были направлены:

1) на создание материальной базы обучения, стимулирующей активность воспитанников, открывающей возможности для их самостоятельности и творчества. Резкой критике была подвергнута традиционная обстановка обучения, крайне бедная стимулами к учению, отгораживающая школу от действительности. В «Основных принципах единой трудовой школы» предлагалось создавать в школах кабинеты, лаборатории, библиотеку, студии, расширить рамки школы, организуя изучение ее природного и социального

окружения и участие школьников в индустриальном и сельскохозяйственном труде. (Основные принципы Единой трудовой школы — Директивы ВКП(б) и Постановления Советского правительства о народном образовании за 1917-1947 гг., Вып. 1., М.-Л., 1947) В проекте трудовой школы П.П. Блонского (П.П. Блонский. Трудовая школа, Ч. 1 и 2. М., 1919) со всей определенностью наметилась тенденция школьной работы — создать стимулирующую активность ученика обстановку внутри школы, а также организовать разносторонние связи школы с ее природным, производственным, социальным окружением;

2) на внесение существенных изменений в содержание образовательной работы в свете требования активизации учения. В выступлениях Н.К. Крупской и А.В. Луначарского четко сформулировалось положение о том, что социалистическая школа должна обеспечить подрастающему поколению высокий научный уровень образования, сделать науку руководством к действию в строительстве нового мира. В проектах школы будущего П.П. Блонского и А.Г. Калашникова (А.Г. Калашников. Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. М., 1919) говорится, что образовательный материал должен вызывать восхищение могуществом человеческого разума. Крайне важными они считали такие научные идеи, которые имеют непосредственное значение в организации поведения ученика, могут вывести школьника из мира абстракций в мир реальных явлений, использовать личный опыт ученика как исходный момент для восхождения в науку. Следует отметить чрезвычайно пеструю картину в области содержания образовательной работы. Сказывалось отсутствие обязательных программ, массовый творческий поиск в создании новой школы, стремление разрушить старое. Тем не менее уже в этих первых «черновых набросках» содержания образования в новой школе выяснилось общее, типичное, обусловленное установкой на активизацию обучения;

3) на использование «активных» методов обучения. В «Кратком отчете Народного Комиссариата по просвещению, 1917 — октябрь 1920» так определялось основное направление активизации образовательной работы: «... замена чисто книжной учебы и преподавания с голоса преподаванием практическим и лабораторным, чтобы сделать обучение действенным и творческим, вовлечь самих учащихся в процесс получения ими знаний путем самостоятельной, только под руководством педагога проработки даваемого окружающей жизнью материала, путем экскурсий и прогулок, зарисовывания, моделирования, письменного и устного рассказа о пережитом и виденном, рефератов, дискуссий, элементарных лабораторных исследований и т.д.» («Краткий отчет Народного Комиссариата по просвещению, 1917 - октябрь 1920». М., 1920.) В проектах новой школы обосновывалось положение о том, что в школе необходимо практически знакомить с мето-

дами научного исследования, организуя познавательную деятельность учащегося, аналогичную исследовательской деятельности ученого (т.н. исследовательский метод), а также идея организации учебной деятельности человека, решающего жизненно-практическую задачу (т.н. метод жизненных задач). В педагогическом плане этот метод рассматривался как средство связи теории с практикой, вооружения учащихся способом решения практических проблем, участия в общественно полезной деятельности. В трактовке «активных методов» было немало абстрактного, основанного не столько на опыте обучения, сколько на логике дедуктивных умозаключений, так как практика еще не давала достаточного материала для обобщений. Вместе с тем указанные методические идеи оказались наиболее перспективными в теории и практике обучения 20-х годов.

Анализ материалов, освещающих поиски путей активизации обучения в советской школе 1917-1920 гг., показывает и опасную тенденцию противопоставления задачи развития активных творческих сил задаче вооружения системой научных знаний. Это проявлялось в попытках дать прикладные знания в ущерб теоретическим, организовать знания вокруг трудовых процессов, в недооценке методов сообщения знаний учителем.

Более углубленный теоретический анализ и более конкретную теоретическую разработку проблема активности получила в 20-е годы. В это время, в частности в работах А.П. Пинкевича (Педагогика. Опыт марксистской педагогики. Т.1-2, М., 1929) была предпринята попытка философского обоснования проблемы активности учащихся. Автор утверждал, что «активизм» советской педагогики вытекает из ее методологических основ. Обращение Пинкевича к известному тезису марксистской гносеологии: человек познает в той мере, в какой он действует и в какой он сам подвергается воздействию внешнего мира - позволило ему обосновать важнейшее направление активизации обучения 20-х годов: «Изучение жизни и участие в ней». Однако процесс познания школьника в обучении не идентичен процессу познания человечеством объективного мира. Учение через действие — только один из путей познания учащегося; окружающая действительность — важный, но далеко не единственный источник знания. Таким образом, Пинкевич выдвинул на первый план внешнюю, моторно-двигательную активность учащихся. Ведь проявление внешней активности далеко не всегда сопровождается интенсивной работой мысли; высокие формы интеллектуальной активности обычно не выражаются в моторно-двигательных реакциях, между тем они особенно ценны для развития личности (Ш.И. Ганелин, М.Н. Салтыков, О.Е. Сыркина. Основные вопросы советской дидактики. М., 1929. С.78-79.).

Психологическое обоснование проблемы определялось тем, что активность и самостоятельность рассматривались как естественные формы

проявления жизнедеятельности личности, «остро ощущаемой потребности свободного применения растущих сил ребенка» (Н.К. Крупская. Пед. соч.: В 10 т. Т.5. С.30.). Можно считать характерной точкой зрения А.П. Пинкевича, видевшего в самостоятельности активность, проявляемую по собственной воле, интересам, пониманию. Вызвать самостоятельность, открыть простор для собственного усилия, собственной инициативы, чтобы дети чувствовали себя возможно более самостоятельными и активными, — в этом залог развития смелых, активных, предприимчивых людей. (А.П. Пинкевич. Основы советской педагогики. М.-Л., 1929. С.157.) Вместе с тем проявлялось влияние и биологизаторской трактовки развития и воспитания. Подчеркивалось, в частности, что в активности ребенка растет и крепнет весь его организм и устанавливаются взаимоотношения с окружающей средой. В разнообразных проявлениях своей активности ребенок упражняет все свои органы, координирует и уточняет все функции. (Е.И. Перовский. Советская трудовая школа. М., 1928. С.96.) В педагогической литературе находили отражение педоцентрические установки — исходить в воспитании из наличных стремлений и интересов ребенка, следовать природе ребенка.

Накопившийся в 20-е гг. опыт побуждения к учению создавал возможности теоретического анализа проблемы педагогического стимулирования. Традиционным в дореволюционной школе стимулам (награды, наказания, увещевания учиться, чтобы сделать карьеру и т.д.) противопоставлялся другой взгляд: ученик работает потому, что ему нужно и интересно работать (С.Т. Шашкий. Пед. соч.: В 4-х т., М., 1962-1965. Т.3. С.136.). «Нужно учиться» — этот мотив в условиях социалистической действительности должен приобрести новое социальное звучание: не для того, чтобы получить хорошую отметку, или для того, чтобы выйти в люди, а для того, чтобы вооружиться знаниями для борьбы за перестройку всей жизни. Мотив «интересно учиться» оценивался как:

1) фактор экономии сил и энергии ученика в процессе обучения. Заинтересованность в работе легко вызывает активное состояние психики, сосредоточенность внимания, отчетливость и ясность восприятия, усиление мыслительной деятельности, волевое напряжение, ряд двигательных процессов.

2) возможность направить активность ученика по определенному руслу и таким образом воздействовать на формирование направленности личности. Целенаправленно организуя интересы детей, можно добиться того, что ребенок становится инициативным, творческим, приспособляет весь свой жизненный опыт к одним жизненным целям и процессам и оказывается индифферентным, безучастным по отношению к другим.

Идея стимулирования и развития активности учащихся была исходной в разработке вопросов содержания образования. В связи с этим претер-

пело серьезное изменение традиционное понимание учебного предмета как системы знаний, умений и навыков по соответствующей научной дисциплине. Новое понимание учебного предмета предполагало реализацию в его содержании таких требований, как «жизненность» образовательного материала, возможность обеспечить в преподавании связь теории с практикой, выявление метода науки, вооружение учащихся навыками самообразования, удовлетворение и развитие познавательного интереса детей, осуществление «принципа современности» образовательного материала.

В 20-е годы продолжались научные поиски в области методов обучения. В дидактической литературе дискутировался вопрос о «старых» — словесных — методах. Мнение ряда теоретиков наиболее четко сформулировано А.П. Пинкевичем. Он объявлял словесные методы пассивными, следовательно, не соответствующими целям советской школы. Их применение в практике оправдывалось якобы лишь тем, что не было еще условий для перехода к школе «настоящей активности». «Задача педагога — в возможно большей степени исключить этот метод из своего обихода». (А.П. Пинкевич. Педагогика, Т.2, М., 1927. С.195). С подобной точкой зрения справедливо не соглашались многие дидакты и методисты. Их точка зрения нашла отражение в монографии М.М. Рубинштейна «Основы общей методики» (1927). Автор обстоятельно обосновывал то, что путь усвоения готовых знаний с помощью словесных методов никогда не может быть излишним; ученик должен овладеть опытом прошлых поколений, достижениями современной науки и культуры; словесные методы — кратчайший путь передачи знаний (М.М. Рубинштейн. Основы общей методики. М., 1927. С.167-168).

«Исследовательский метод» применялся в разнообразных формах, что определялось как спецификой методов каждой научной дисциплины, изучаемой в школе, так и педагогическими факторами (возрастом учащихся, уровнем их подготовки к «исследовательской работе», учебным материалом и т.д.). На основе анализа педагогической литературы выявлено два направления исканий «перевода научного исследования на язык школьного исследования», которые в 20-е годы воспринимались как антиподы. Первое из них решало проблему изучения «исследовательским методом» отдельного явления в лабораторных условиях (см. Б.Е. Райков. Методика естествознания как научная дисциплина. // Естествознание в школе, 1928. №4; Б. Райков, В. Ульяновский, К. Ягодский. Исследовательский метод в педагогической работе. М.-Л., 1927). Другое направление решало проблему исследования комплекса явлений в жизненных, а не лабораторных условиях. (См. Б.В. Всесвятский. Осенние и зимние экскурсии на природу. М., 1926.) Применение «исследовательского метода» во внеклассной работе шло по линии организации метеорологических, гидрологических, фенологических и др.

наблюдений, работ экономического, статистического, этнографического, археологического характера по заданиям научно-исследовательских учреждений и краеведческих организаций; по линии сельскохозяйственного опытничества.

Советской дидактикой теоретически осмысливались и методически оформлялись поиски путей использования общественно полезной работы в учебных целях. Одна из форм, с которой связывалось наиболее рациональное решение воспитательно-образовательных задач, заключалась в том, что учащиеся работали по заданию, выполнение которого требовало от них овладения определенными знаниями и навыками (данное явление получило названия «разовые задания», «целевые задания общественно полезного характера» и др.). В связи с этим был проявлен интерес к американскому «методу проектов» (система обучения, при которой учащиеся приобрели знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов). Однако прожекторское применение «метода проектов» как универсального в 1930-1931 гг. оказало отрицательное влияние на дальнейшую разработку вопросов использования общественно полезной работы в качестве дидактического средства.

1930-1931 годы были трудным рубежом в развитии проблемы активности обучения. В практике школьной работы нашли применение крайние формы выражения таких идей, как соединение обучения с общественно полезной работой и участием школы в строительстве социализма; использование коллективных форм самостоятельной работы и др. Постановления ЦК ВКП(б) 1931 - 1932 гг. («О начальной и средней школе», от 5 сентября 1931; «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», от 25 августа 1932.) требовали покончить с методическим прожекторством. Вместе с тем в них подчеркивалась необходимость дальнейшей разработки вопросов активизации учебно-познавательного процесса. Однако в трудной борьбе за упорядочение работы школы, за прочные систематические знания учащихся советская дидактика 30-х годов далеко не сохранила и не развила многое из того ценного, что было найдено в активизации обучения в предшествующий период. Проблема активности учащихся оказалась отодвинутой на задний план, а пути и средства активизации обучения свелись к активизации методов передачи знаний.

В 30-50-х годах стали повсеместно применять вербальные методы обучения. В качестве основного и чуть ли не единственного источника знаний стали считать слово учителя. Если учесть, что сообщения учителя сплошь и рядом носили декларативный характер, а организация деятельности учеников предусматривала лишь воспроизведение в их ответе этих объяснений, то можно смело сказать, что «в те годы организация обучения не предусматривала обращения к вопросам активности учения и учеников.» (Л.

Аристова. Активность учения школьника. М., 1968.) В работах педагогов тех лет, посвященных проблеме прочности овладения знаниями, передаваемыми ученикам учителем, все чаще начинает применяться термин «сознательность», причем этот термин, отнюдь не являющийся синонимом понятию «активность», стал подменять, замещать его. В фундаментальных работах по педагогике отчетливо видно, как в качестве ведущих принципов дидактики провозглашаются принципы систематичности, индивидуального подхода. Активность же как принцип не фигурирует нигде. Если отдельные педагоги и обращались к вопросам активности, то рассматривали ее только применительно к ученику и видели ее исключительно в его отношении к процессу учения. Так, в учебнике педагогике, изданном в 1946 г., было сказано следующее: «Принцип сознательного усвоения знаний прежде всего требует, чтобы изучаемый материал учащимися был хорошо понят и осмыслен, чтобы учащиеся в процессе своих занятий все более и более проникали в глубь изучаемого предмета (И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. Педагогика (Учебник для учительских институтов). М., 1946. С.96) В другом месте того же учебника написано: «Принцип сознательного усвоения знаний учащимися предполагает воспитание вдумчивого и пытливового отношения к учебным занятиям с тем, чтобы неослабно проникали в сущность изучаемых вопросов... своевременно выясняли непонятное, восполняли образовавшиеся пробелы в знаниях» (Там же. С.97.). Составители учебника педагогике, изданного на десятилетие позже, говоря о сознательности и активности, указывали на необходимость проявления учениками ответственного отношения к учению, осознания или необходимости знать то, что преподает учитель. Обращает на себя внимание указание на те средства, которые, по мнению авторов, способствуют формированию подобного отношения учащихся к учению. «Ответственное отношение школьников к учению формируется четкой и последовательной требовательностью учителя. Каждое его слово и указание должно быть внимательно выслушано и выполнено каждым учеником». (Педагогика. М., 1956. С.138 - 139.)

Активизация учения школьников в качестве дидактической проблемы и в трудах ученых, и в практической работе учителей оказалась в эти годы преданной забвению. Внимание сосредоточилось на деятельности учителя как передатчика знаний. Из учителей же лишь немногие стремились активизировать деятельность на основе сообщаемых им сведений.

В законе о школе 1958 года развитие познавательной активности и самостоятельности учеников рассматривалось как основная задача перестройки общеобразовательной школы. Опыт активизации познавательной деятельности школьников, который начал складываться в этот период, имел ряд особенностей, существенно отличавших его от опыта 20 - 30-х гг.

Первая особенность заключается в том, что содержание учения в со-

ответствии с учебными программами стало опираться на личный опыт ученика и на последние достижения науки и техники. Возросший научный уровень содержания учения школьников благоприятствовал их вхождению в учебно-познавательные проблемы, которые перед ними стали очень часто выдвигать учителя. Другая особенность опыта активизации обучения заключается в расширении места и роли таких работ учащихся, в которых предусматривается самостоятельное овладение ими в процессе преобразовательной деятельности знаниями из разных источников. Третью особенность составляет усиление роли учителя как руководителя учением школьника и организатора этого процесса: он ставит перед учениками проблемы, создает необходимые предпосылки к вхождению учеников в эти проблемы и нахождению способов их решения. Важное место в активизации учения имеет дифференцированный подход учителя к ученикам при организации их познавательной деятельности.

Самым существенным минусом практики того времени было, по мнению Аристовой, недостаточное внимание к соответствующей перестройке учебных программ (перегрузка программ элементами малой познавательной ценности). Кроме того, некоторые педагоги и психологи предлагали в качестве критерия оценки действий учеников количественный показатель. Количество упражнений, выполняемых учениками, выдавалось за показатель активности учеников. Такое сосредоточение внимания на действиях вне зависимости от содержания влекло за собой отход от проблемы активности учения.

Многие положения, выдвинутые отечественными педагогами в первой половине XX века, не утратили своего значения для нашего времени и могут быть использованы для совершенствования учебно-воспитательного процесса в образовательной системе России, в том числе в системе дополнительного образования.

Активизация учебно-познавательной деятельности должна рассматриваться как фундаментальная идея образования, отвечающего потребностям общественного прогресса, интересам ребенка, имеющего научную основу учебно-воспитательной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ученье и учитель. Педагогические заметки. Книга 2. Изд. **К.П. Победоносцева**, М., 1905. С. 5.
2. Журнал «Свободное воспитание», 1907-1908. №1. С.6.
3. **Каптерев П.Ф.** Педагогический процесс. Спб., 1905. С.8.
4. **Левитин С.А.** Трудовая школа - школа будущего. М., 1916. С.157.
5. **Ганелин Ш.И., Салтыков М.Н., Сыркина О.Е.** Основные вопросы советской дидактики. М., 1929. С.78-79.
6. Педагогика. М., 1956. С.138 - 139.