

УДК 8 (07)

МЕТОДИКА: О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ И НЕОДНОЗНАЧНОСТИ ЕГО ТОЛКОВАНИЯ КАК НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМЕ

Беньковская Т.Е.

Оренбургский государственный педагогический университет, г.Оренбург

В последние десятилетия интенсивно развиваются многие предметные методики обучения, особенно в направлении фундаментализации и создания собственной методологии исследования. Сегодня методика поднялась на уровень теории, обладающей собственным методологическим аппаратом и инструментарием, который используется для более глубокого и действенного освоения проблем проектирования содержания обучения и организации развивающего взаимодействия учителя и учащегося в учебно-воспитательном процессе.

Обособление и создание методик обучения школьным предметам как самостоятельных отраслей педагогической науки является результатом осознания необходимости полноценного использования содержательных особенностей и специфики каждого учебного предмета в деле образования и развития личности ученика.

Своими корнями методики обучения восходят к знаменитому «Миру чувственных вещей в картинках» автора «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. Вполне естественно, что за три с половиной столетия эти дисциплины из руководств превратились в сложные, разветвленные системы знаний о методах обучения, воспитания и развития школьников посредством конкретных учебных предметов.

Обращаясь в статье «Методика: происхождение и эволюция» (1989) к истории возникновения данного понятия, В.М. Розин склонен считать, что именно идея метода, разработанная Декартом, и была тем исходным смысловым образованием, усвоение которого в педагогике привело к трансформации руководств в методики. Организация процесса обучения,

понимаемого как становление мышления учащегося, организация учебного (предметного) материала в определенном порядке, обеспечивающем это становление, - одна из главных задач, которую решал любой составитель руководства о педагогике обучения. По его мнению, с аналогичной задачей и Декарт связывал идею «метода», «методического подхода», «методического изучения»: «Под методом я разумею точные и простые правила, строгое соблюдение которых препятствует принятию ложного за истинное и, без излишней траты умственных сил, но постепенно и непрерывно увеличивая знание, способствует тому, что ум достигает истинного познания всего, что ему доступно... Ведь метод состоит в порядке и размещении того, на что ... должно быть направлено острие ума в целях открытия какой-либо истины ... ибо метод является для этих незначительных искусств не чем иным, как постоянным соблюдением порядка, присущего им самим по себе или введенного в них остроумной изобретательностью» (1, с.49).

Однако метод, по Декарту, задавал «правила для руководства ума», причем руководства аргументированного, основательного в двух отношениях: в отношении сознания мыслящего человека и в отношении предмета, о котором человек мыслит. Следовательно, нормативность метода связывалась Декартом, считает В.М. Розин, с его основательностью для сознания мыслящего человека и в отношении структуры предмета (порядка, присущего предмету «самому по себе»).

В.М. Розин приходит к выводу, что «можно говорить о четырех основных смыслах понятия «методика»:

- идея определенной организации предметного материала;
- идея нормативной методики;
- идея обоснованности методики;
- идея общезначимости методики» (1, с. 51).

При этом он замечает, что в истории конкретное представление о методике постоянно меняется, сохраняется лишь образно-смысловой инвариант. «Таким инвариантом можно считать совокупность методических

идей, а также ценностных установок, которые обеспечивают определенную организацию массовой деятельности: снимают конкуренцию индивидуальных образцов, позволяют расположить в определенном порядке и системе предметный материал, дают возможность описать и классифицировать способы и приемы профессиональной деятельности, позволяют аргументировать и обосновать расположение материала, а также описание и классификации способов деятельности и т.д.» (1, с.51).

Сегодня методика, вступив в пору зрелости, осознает себя как самостоятельная и самодостаточная наука о методах обучения. Вполне объяснимо, что исторически сложившийся термин «методика», по признанию многих ученых, уже не отражает уровня и сути комплексных проблем, решаемых методикой преподавания учебных дисциплин. В связи с этим в педагогической науке вместо понятия «методика обучения» («методика преподавания») все чаще используется термин «дидактика» или «педагогика» конкретного предмета (В.А.Сластенин, А.Ф.Аспицкая, Е.Г.Плотников, Ю.Ф.Фоминых, А. Фуше, Н.В. Бордовская, А.А.Реан и др.).

Не исключено, что недостаточная емкость и глубина термина «методика обучения», а также неоднозначность его толкования привели к тому, что даже в официальных документах порой присутствуют формулировки, в которых термины «теория» и «методика» неправомерно разведены (см., например, предложенную ВАК формулировку специальности 13.00.02 как «Теория и методика обучения и воспитания»).

В педагогических работах конца 1990-начала 2000-х годов наблюдается тенденция явного смешения разных смыслов понятия «методика», что приводит к необоснованным попыткам свести его к «предметной дидактике», или заменить термином «технология обучения» (См. 2, 3).

Совершенно очевидно, что назрела необходимость не только в научном обосновании разных смыслов понятия «методика обучения», но с позиций достижений современной методической науки прояснить ее специфику, не позволяющую сводить методику к «предметной дидактике» и уж тем более к

«технологии обучения». Предмет и задачи методики существенно шире, особенно – в парадигме развивающего обучения, хотя следует признать, что чем более глубоко теоретически разработана конкретная методика, тем она более технологична и позволяет гарантированно достигать прогнозируемых результатов обучения.

Вполне объяснимо, что, в связи с неоднозначностью подхода к содержанию понятия «методика», И.В. Гребенев в статье «Дидактика предмета и методика обучения» (2003) предлагает во избежание односторонности или двусмысленности его толкования рассматривать данный термин на уровнях методики как теоретической науки «о сущем и должном в учебном процессе обучения конкретному предмету»; методики преподавания как учебной дисциплины подготовки будущих учителей; методики в преломлении практикующих учителей как системы технологических приемов, улучшающих процесс учения и гарантирующих его результат, и других (4, с.18).

Будучи наукой междисциплинарной, чутко реагирующей на развитие смежных наук и прежде всего фундаментальной науки, предметная методика является наукой педагогической, напрямую связанной с общей педагогикой, дидактикой, возрастной психологией и в целом с образовательной, воспитательной, идеологической политикой государства.

Однако частные методики всегда тяготели к глубокому и обстоятельному изучению науки или искусства, определяющих тот или иной учебный предмет, выявлению и осмыслению внутренних законов, по которым живут и развиваются физика, математика, история, биология, литература, русский язык, изобразительное искусство, музыка ...

Несомненно то, что, например, чем глубже проникновение ученых-методистов и учителей-словесников во внутренние законы литературы как искусства слова, по которым она живет и развивается в ряду других искусств, в психологию творчества, ученика-читателя, в природу художественного произведения, тем более эффективными будут методы, приемы, формы реализации цели и задач литературного образования школьников.

Так, методика преподавания литературы как наука настойчиво ищет присущие именно ей методы изучения литературы в школе, стремясь выйти из ее непосредственной подчиненности литературоведению и дидактике, о чем свидетельствует сделанный нами историко-библиографический срез.

Еще Ф.И. Буслаев в 40-е годы XIX века считал, что метод преподавания определяется «сущностью самого предмета в связи с психологическим развитием дитяти» (5, с.56). Он первым выдвинул в изучении словесности в качестве основного метод филологического чтения, с учетом возрастных и психологических особенностей школьников, подчеркивая, что «наука тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается» (5, с.3).

В методических системах В.Я. Стоюнина и В.И. Водовозова большое внимание уделено проблемам воспитательной направленности литературы, развитию ученика. Их излюбленным методом являлась аналитическая беседа, которая усложнялась от класса к классу.

В книге «Беседы о преподавании словесности» (1887) В. Острогорский впервые говорит о необходимости взаимосвязи методов в процессе обучения литературе. Не отдавая предпочтение какому-либо одному методу, он рекомендует, в зависимости от изучаемого материала, цели и задач, которые ставит перед собой учитель, варьировать то «сократический» (или эвристический) метод – в форме беседы, то «академический» - в форме лекции или рассказа преподавателя.

Из методистов конца XIX – начала XX веков следует назвать Ц.П. Балталона, пропагандировавшего метод воспитательного чтения, литературной беседы, а также И. Анненского, выдвинувшего методы эстетического анализа художественного произведения, литературного творчества учащихся в качестве способов постижения литературы в ее словесно-образной специфике, как искусства слова; освоения учащимися законов, по которым рождается и живет художественное произведение.

В методике 1920-х годов широко распространились такие методы, как лабораторный, лабораторно-трудовой, проектный, исследовательский, которые

призваны были стимулировать формирование навыков самостоятельной работы учащихся над текстом художественного произведения, а также марксистский метод изучения литературы, которым овладевала литературоведческая наука.

Теория методов обучения литературе получила развитие и в методических системах, трудах М.А. Рыбниковой и В.В. Голубкова.

Исходя из того, что «методы школьной работы определяются общими педагогическими задачами школы, развитием и психологией учеников и самим учебным предметом» (6, с.17), М.А. Рыбникова дала обстоятельное описание применения различных методов преподавания литературы, не фиксируя внимание читателя на точном их терминологическом обозначении. В ее работах показано умелое и тонкое использование таких методов и приемов, как лекция, беседа, самостоятельная творческая работа учащихся, различные виды комментариев, игры, литературные выставки, выразительное чтение, составление киномонтажа и другие. Она настойчиво искала такие методы и приемы, которые выявляли бы специфику литературы как искусства и одновременно учитывали бы возрастные, психологические особенности учащихся, воспитывали читателя.

Однако и в теории, и в практике преподавания литературы на долгие годы прочно утвердились дидактические методы, которые то опирались на источник знания, например, в методической системе В.В. Голубкова, то на вид деятельности, что представлено в теории методов Н.И. Кудряшева. Следуя сложившейся в дидактике 1960-1970-х годов классификации методов обучения, Н.И. Кудряшев стремился учитывать специфику литературы как учебного предмета. «Каждая гуманитарная область знания имеет свои частные методы исследования, - писал он. - В процессе изучения разных гуманитарных предметов – истории, литературы, обществознания, языка, экономической географии – учащиеся усваивают элементы методов исследования, специфические для этих наук, без чего они не могли бы изучать их. В то же время посильное усвоение научных методов является основой для формирования специальных умений самостоятельно приобретать новые знания

по каждой гуманитарной науке. Разумеется, в условиях школьного обучения как содержание, так и методы различных отраслей знания предлагаются ученикам в педагогически переработанном виде» (7, с. 36).

Н.И. Кудряшев одним из первых выступил против определения методики как частной дидактики или суммы технологических приемов, помогающих внедрить в школьную практику содержание и методы литературоведения. Обосновывая предмет и содержание методики литературы как науки, он отмечал, что методика литературы опирается на теорию познания, дидактику, педагогическую психологию, эстетику, литературоведение, общую педагогику. Однако она имеет собственный предмет исследования. Методику литературы Н.И. Кудряшев определял как частную педагогическую дисциплину, объектом которой является процесс воспитывающего обучения учащихся литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью наиболее правильного руководства им (8).

Проблемой методов, учитывающих специфику литературы как искусства, занимался В.А. Никольский, который, выделив методы и приемы эмоционально-образного постижения художественного текста и методы и приемы истолкования литературных произведений, особое внимание уделял методу литературного чтения, который «обращает учащихся к самой литературе и ставит чтение писателей во главу угла ... не позволяет отрываться от произведения, от его художественной ткани, образной специфики, изучение самой литературы подменять разговорами по поводу литературы» (9, с.83).

В 1980-1990-е годы проблемой методов серьезно занимаются В.Г. Маранцман, Г.Н. Ионин, М.Г. Качурин как на теоретическом, так и на практическом уровне. Размышляя об исторически сложившихся и утвердившихся методах и приемах в теории и практике преподавания литературы, В.Г. Маранцман ставит конкретные задачи перед методикой как наукой о методах обучения литературе: «Сегодня представляется необходимым отчетливее выделить методы изучения литературы в школе, проявляющие специфику предмета и определяющие характер общения ученика с

литературным произведением и жизнью, окружающей ученика и отраженной в его самосознании. Эти методы могут быть определены как чтение литературного произведения, анализ художественного текста, комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами (письма, мемуары, дневники, литературно-критические статьи и научные исследования, биографии писателей, теоретико- и историко-литературные категории и т.д.), претворение литературных произведений в других видах искусства (музыка, живопись, театр, кино), наконец, литературное творчество по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений». (10, с.134).

Следует отметить, что методика преподавания литературы, как и многие другие предметные методики, наконец-то вырвалась из плена фундаментальной науки, дидактики и психологии, хотя достижения смежных наук по-прежнему оказывают на ее развитие несомненное влияние, однако методическая наука «преображает» их в соответствии со своими целями и задачами обучения и развития учащихся на материале конкретной учебной дисциплины.

В этом «преображении» достижений родственных наук заключается в значительной степени специфика методики как науки, которую отличает особый подход к исследованиям базовой науки, теории методов, проблемам психического развития человека.

Так, несмотря на то, что литературоведческая концепция всегда лежит в основе школьного изучения художественного произведения, становясь для учеников фундаментом научного мировоззрения, методика преподавания литературы как наука видит цель школьного анализа не в адаптации, приспособлении литературоведческого анализа к уровню детского восприятия, а в стремлении возвысить читательское впечатление до понимания объективного смысла произведения.

В контексте такого подхода методика преподавания литературы имеет все основания рассматриваться как наука о методологии литературного образования.

Несомненно, общие периоды психического развития школьников достаточно обстоятельно изучены психологической наукой, что нашло отражение в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А. Валлона, В.В. Давыдова, Л.И. Божович и других. Однако эстетическое и, в частности, литературное развитие, как показали исследования ученых-методистов Н.И. Кудряшева, Н.Д. Молдавской, В.Г. Маранцмана, не прямо повторяет результаты общего развития, а достаточно своеобразно преломляет их в отношении к искусству, что нашло теоретическое обоснование в докторских диссертациях названных ученых, получило продолжение в исканиях их учеников. В решении вопроса о литературном развитии школьников были выделены следующие принципиальные проблемы методики преподавания литературы, получившие теоретическую разработку: литературные способности школьника, которые определяют во многом цели развития, направленность его; критерии литературного развития, помогающие выявить уровни развития, ступени движения ученика в отношении к литературе в освоении учебного предмета; периоды развития читателя-школьника, характеризующие новообразования каждого возраста, возможности и ограничения в читательской и аналитической деятельности ученика.

Важным открытием методики преподавания литературы как науки в совершенствовании литературного образования явилась так называемая «теория установки», в значительной степени «продиктованная» законами самой литературы как искусства, законами художественной структуры, которая определила этапы изучения литературного произведения и их соотнесенность друг с другом.

Стремление к активизации учебного процесса, стимулированию самостоятельной работы учеников способствовало разработке в дидактике (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, А.И. Зильберштейн, В.И. Евдокимов, В.А. Крутецкий и другие) теории проблемного обучения как системы связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе которых ученик под руководством учителя овладевает

содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни. И перед частными методиками выдвигается задача спроецировать принципы проблемного обучения на содержание конкретного учебного предмета и организацию урока с учетом его специфики.

Опираясь на открытия дидактики в области проблемного обучения, впервые применительно к преподаванию литературы В.Г. Маранцман разрабатывает теорию проблемного изучения художественного произведения как одного из путей анализа, выстраивает классификацию проблемных ситуаций, основанную на возрастающей сложности творческой деятельности учащихся, экспериментально доказывая, что способы и средства создания и разрешения проблемных ситуаций при изучении литературы зависят от литературного развития учеников, характера литературного материала, жанрово-родовой принадлежности художественного произведения, а также от педагогических целей учителя. Эта теория получает подтверждение и развитие в локальных исследованиях учеников его научно – методической школы, в опыте учителей – словесников.

«Для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется», - писал Л.С. Выготский.

Осознание методической наукой себя как целостности позволяет не только получить объективное представление о ее содержании и специфике, но показать диапазон ее возможностей как науки, четко сформулировать цели и задачи современной методики преподавания учебных дисциплин в школе, определить научные основы отбора содержания предметного образования, разработать адекватные предмету технологии обучения, ориентированные, с одной стороны, на традиции отечественной школы, а с другой - на социальные потребности XXI века, общественную психологию нового поколения.

Примечания:

1. Розин В.М. Методика: происхождение и эволюция // Вестник высш.шк.- 1989. - №7. – С.45-54.
2. Бершадский М.Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? // Шк. технологии. – 2002. - № 1. – С. 3 – 19.
3. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике // Шк. технологии. – 1999. - № 3. - С. 34 – 40.
4. Гребенев И.В. Дидактика предмета и методика обучения // Педагогика. - 2003. - №1. – С.14-21.
5. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. Ч. I. – М.: Тип. Университетская, 1844. – 335 с.
6. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1963. – 228 с.
7. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
8. Кудряшев Н.И. Теоретические основы методики литературы (Методика как наука. Курс литературы в средней школе. Методы обучения): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1970. – 57 с. (АПН СССР. НИИ содерж. и методов обучения).
9. Никольский В.А. Преподавание литературы в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Учпедгиз, 1963. – 291 с.
10. Маранцман В.Г. Методы и приемы изучения литературы в школе // Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. В 2-х частях. Ч. I. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 288 с.