

И.И. Рыжикова

ПРОБЛЕМА АКТИВНЫХ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ИСТОРИИ
ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наиболее значимым с точки зрения научно-методической рефлексии процесса организации обучения будущих учителей является период

20-х – 30-х гг. XX в. Ретроспективный анализ показывает, что методическое творчество интенсивно развивается именно в эти годы. Реконструкция учебно-воспитательного процесса вузов началась с того, что высшая школа заявила: она отказывается от традиционного подхода при организации и осуществлении учебной деятельности студентов.

«Лекционно-книжная» система, метод «считывания текстов» и закрепление материала методом самостоятельной работы с книгой, применявшиеся в царской школе, считались недостаточными в новых условиях по нескольким причинам. Во-первых, они противоречили концепции воспитания и развития личности, согласно которой собственная точка зрения будущего учителя на решение тех или иных учебных и педагогических задач вырабатывается, а не дается в готовом виде. Во-вторых, демократизация процесса приема в вузы обусловила широкий приток контингента, не подготовленного к лекционной форме работы. В-третьих, имеющаяся учебно-методическая литература не соответствовала ни количественному росту, ни уровню подготовки контингента учащихся педагогических вузов.

В августе 1918 года Всероссийское совещание по подготовке преподавателей приняло проект устава учительских институтов. В уставе оговаривались методы подготовки педагога: «Сверх теоретического преподавания предметов в институте ведутся обязательные практические занятия, состоящие: а) в лабораторных работах; б) в научно-семинарских работах; в) наблюдениях и изысканиях научного характера; г) практических упражнениях в преподавании; д) изучении методик, руководств, учебной и научно-популярной литературы по избранной специальности; е) в занятиях в учебных мастерских, а где возможно и занятиях сельским хозяйством».

Первые попытки введения активных методов обучения следует относить ко второй половине 1918-19 учебного года. Рядом с установленной планом учебной работой, производившейся лекционным способом, в ряде высших педагогических заведений возникает новая, дающая выход активности студенчества, работа секций, студий, кружков. Все студенчество института разбивалось на ряд секций-студий, кружков-студий, во главе которых в качестве руководителей стояли преподаватели. Эти объединения занимались коллективной проработкой отдельных научно-педагогических, общественно-политических и методических тем во время, не предусмотренное учебным планом. Новизна, волнующий характер предлагаемых проблем обеспечивали широкий интерес участников к занятиям и оживленность собраний секций-студий, кружков-студий. Кружки предоставляли студентам широкие возможности для выявления самых разнообразных интересов вне рамок академического учебного плана и до некоторой степени отражали те «искания», которыми жили студенты.

Одними из первых, кто приступил к реорганизации традиционной системы обучения в вузе, были АКВ и Вятский педагогический институт.

Ряд весьма важных решений по вопросу о формах и методах работы приняла 1-я конференция ударных ИНО, проходившая в январе 1921 года в Москве. Вместо лекций конференция рекомендовала ввести «все виды творческого метода: эвристическое собеседование, групповые рефераты и дискуссии, экскурсии и конференции, и самое важное - практические работы, а именно: обследования, исследования, работа в советских, профессиональных и педагогических учреждениях и производственных предприятиях». С 1921 года и вплоть до 1931 года переход к активным методам обучения являлся центральной задачей Наркомпроса и вузовской общественности.

В 1923 году комиссия по реформе педагогических вузов, ориентируясь на имеющийся опыт, высказалась за целесообразность включения в учебный план на младших курсах производственной и политико-просветительной практики студентов и особых вводных в эту практику курсов. Эти рекомендации затем обсуждались на ректорском совещании 21 июля 1923 года. С 1923 года педвузы начали официально включать практические формы учебной деятельности в учебный план.

Методические изыскания в педагогических вузах значительно усилились к 1923-24 учебному году. В практике вузов наблюдается тенденция увеличения доли практических курсов в структуре образования педагогов. Самостоятельная работа становится центральным звеном педагогического процесса в вузе. В 1924-25 учебном году ведущие педагогические вузы полностью перешли на лабораторную систему организации занятий студентов. А в мае этого учебного года Методическое совещание по педагогическому образованию признало систему «лабораторно-семинарских» занятий наилучшей системой. Практика же вузов не всегда подтверждала это.

В течение 1925-26 учебного года Наркомпрос не издавал новых распоряжений по активизации процесса перехода на активные методы преподавания. Это было вызвано не изменившейся позицией Наркомпроса, а финансовыми затруднениями вузов и их желанием закрепить достигнутые результаты и проверить их. Первоначальный размах вузов в области методической работы несколько сузился. Главпрофобр и Наркомпрос вынуждены были с этим считаться. Методическая система вузов включала лекционную форму организации учебно-воспитательного процесса, лекционно-групповую, лабораторный план и семинар.

Как показывают отчеты педагогических вузов о методах преподавания, лекционная система сохранялась по предметам общенаучного порядка. Применялась лекционно-групповая система, где групповые занятия носили разнообразный и вспомогательный характер. В рамках данной системы вузы возвращаются к увеличению лекционной работы. Это было реакцией на необходимость повышения качества знаний студентов за счет оптимального использования учебного времени.

Метод групповых занятий в педагогических вузах приобретал различные названия: «лекционно-лабораторного», «лабораторно-группового», «семинарско-группового», «лабораторно-исследовательского». До 1928 г. лабораторным методом прорабатывались курсы, сопутствующие общественно-педагогической практике студентов на 1–3 курсах. Студентам предъявлялась определенная учебно-познавательная проблема, которую они затем разрешали в ходе самостоятельной практической работы.

В 1920-е годы был сформулирован и защищался исследовательский многофункциональный подход к педагогической практике, которая рассматривалась как мощное средство подготовки учителя к творчеству. Постепенно оформляется система непрерывной педагогической практики, имеющей в виду несколько направлений: развития личности, преобразования окружающей действительности, контрольно-проверочное, диагностическое.

Под семинаром, в точном смысле этого слова, понималась работа группы, основанная на самостоятельных докладах ее участников. В вузах он носил название спецсеминара и организовывался на старших курсах по предметам, составляющим специализацию для данной группы.

В семинарской системе, в отличие от лабораторного плана, задание носило учебно-исследовательский или научно-исследовательский характер и предполагало замену репродуктивных способов его проработки на проблемно-творческие и исследовательско-познавательные методы.

Спецсеминар ставил перед собой цель углубленного изучения отдельных практических проблем. На старших курсах появляется и другой тип семинара — семинар повышенного типа. Он приближался по своему характеру к научно-исследовательской работе. Для работы семинару предлагались задачи на поиск недостающей для решения проблемы информации; обнаружение методологических ошибок авторов, занимавшихся изучением вопроса; обнаружение новых закономерностей; выдвижение новых гипотез и т.п.

Процедура всех видов семинара была разработана самым тщательным образом. Лекция выступала методологическим ориентиром в самостоятельной дальнейшей работе. Важную роль в семинарской системе играла консультация. С целью предупреждения накопления пробелов в знаниях и ошибочных действий, педвузы стремились улучшить постановку этой формы работы.

В дополнение к коллективным вводятся индивидуальные и групповые консультации по 3–5 человек, увеличивается число встреч с преподавателем. В отдельных вузах, например в Вятском педагогическом институте, консультации в 1925–26 учебном году составляли 1/3 всего учебного времени. Консультации вводятся в твердое расписание. Индивидуальная консультация посвящалась работе с докладчиком и проводилась за полмесяца до доклада. Коллективная консультация предполагала подготовку группы к слушанию доклада. К консультации группа должна была просмотреть, а ко времени доклада подготовить весь минимум литературы и

ознакомиться с тезисами доклада. Ключевым моментом семинара был доклад, его обсуждение и подведение итогов преподавателем.

Темы спецсеминаров и семинаров повышенного типа часто становились темами дипломных работ. Дипломные работы как пример новаторства, проявления пытливого педагогической мысли появились в практике вузов (ЛПТИ, Пермском, Вятском, педфаке БГУ) в качестве опыта с 1923–24 учебного года. Никакими инструкциями и примерными учебными планами эти работы не предусматривались. Официально дипломные работы вводились в практику вузов после 1924 года. Им посвящался заключительный триместр 4 курса. Они состояли в выполнении определенных заданий района в определенной сфере образования (проектирование отдельных школ, какой-либо части педагогического процесса, взятых из конкретной действительности). Квалификационная работа выполнялась студентами без отрыва от учебы. Поэтому студенты часто не успевали закончить дипломный проект до окончания института.

Задачи активизации и стимулирования исследовательской работы студентов пронизывали все формы учебно-воспитательного процесса. К середине 1930-х гг. удалось наметить достаточно стройную систему организации УИРС и НИРС.

Имели ли вузы объективную информацию об эффективности складывающейся практики организации и осуществления учебно-воспитательного процесса? Судя по содержанию отчетов 1925–26 учебного года, вузы имели общее представление лишь о средней успеваемости, показатели которой по педагогическим вузам приближались к 80–81%. Основным критерием оценки выступали активность студента во время групповых коллоквиумов, семинаров, хорошая их посещаемость.

В начале 1930-х годов начинается новый этап методического творчества. Отождествление производственных процессов с формами и методами обучения в вузе привели к тому, что с 1931 по 1932 год объектом изучения стали не просто учебные дисциплины, а конкретные производственные проблемы и связанные с ними научные дисциплины, в содержание подготовки будущих учителей вводятся политехническая и сельскохозяйственная практик. Наблюдается тенденция нормирования учебного труда студентов.

Утверждение централизованной, методологически обоснованной системы обучения осуществлялось в период с 1932 по 1941 гг. Начало этапу положила конференция ГУСа (май 1932 г.). На ней были подведены итоги дискуссии о формах и методах обучения. Задача высшей школы определялась как гибкое использование разнообразных форм и методов обучения в зависимости от дисциплины, раздела, этапа обучения и т.д. Отказ от курса на универсализацию активных методов обучения был закреплен в постановлении ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» и в последующем постановлении ЦК ВКПб 1936 г. «О работе высших заведений и о руководстве высшей школой».

20–30 гг. XX в. отмечаются значимым вкладом в развитие активных форм и методов обучения. Разрабатывается структура, определяются функции таких форм работы, как секции-студии, кружки-студии, семинар повышенного типа, лабораторный план, экскурсия, дипломная работа, консультации, групповые и индивидуальные, с их фасилитационной, мотивационно-оптимизирующей, рефлексивной функциями и др. Определяется соотношение учебно-познавательной, научно-исследовательской, общественно-политической деятельности, наблюдений и изысканий научного характера, лабораторных работ, занятий в учебных мастерских, всех видов творческого метода (эвристическое собеседование, групповые рефераты и дискуссии, экскурсии и конференции, обследования, исследования, работа в учебно-воспитательных и культурно-просветительных учреждениях).

Обеднение палитры методов и форм обучения, ориентированных на развитие творческих способностей будущих учителей, снижение интереса к активным методам обучения в высшей школе фиксируется с начала 1930-х годов. Данная тенденция обусловлена рядом причин. Внедрение в практику педвузов исследовательского метода и его модификаций (метода проекта, бригадно-лабораторного метода, метода целевых заданий и т.д.) сопровождалось процессом универсализации активных методов обучения. Несовершенство форм учета знаний студентов, результатов их учебной деятельности вели к рассогласованию целей коллективных форм работы и индивидуальной ответственности. Несогласованность в работе кафедр вела к перегрузке исследовательскими заданиями студентов. Несоответствие сложности заданий реальным возможностям студентов по их выполнению – еще одна причина снижения удельного веса форм и методов, ориентированных на развитие творческих возможностей. Низкий уровень общеобразовательной подготовки студентов не позволял актуализировать возможности таких форм, как научная дискуссия, доклад, реферат. Теоретическая неразработанность стратегий формирования творческих способностей будущих учителей приводила к тому, что один из сложнейших процессов, требующий интеллектуального и эмоционального напряжения, передавался в удел самим студентам.

В теории педагогики высшей школы к середине 1930-х годов было сформулировано требование о возрастании творческого компонента в обучении. Однако реализовать данный принцип на практике в условиях спада интереса к активным методам и формам обучения в вузе и возврата к традиционным уже не представлялось возможным.