

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОВЕЩАНИЕ В БУДАПЕШТЕ

Педагогический комитет Венгерской Академии Наук при поддержке II отделения Академии пригласил представителей педагогических учреждений Советского Союза и стран народной демократии принять участие в рабочем совещании 4-го и 5-го октября 1962 года.

Главный реферат совещания «Вопросы структуры процесса обучения» был составлен *Шандором Надь*. Полный текст названного реферата был предварительно опубликован во втором номере журнала «Венгерская педагогика» (*Magyar Pedagógia*) за этот год, таким образом зарубежные гости во время могли получить его перевод. Коррефераты к главному реферату были прочитаны *Йожефом Сарка*, *Дюлой Фехервари* и *Арпадом Киши*.

На совещании выступили зарубежные участники *М. А. Данилов* (Москва), *Х. Леман* (Дрезден), *М. Пенчерский* (Варшава), *Пауль Попеску-Невеану* (Бухарест), *Йожеф Вана* (Прага), *Христо Васильев* (София), а также венгерские участники *Силард Фалуди*, *Ласло Фараго*, *Ласло Гашпар*, *Бела Яус*, *Ференц Юхас*, *Ласло Келемен*, *Иштван Сокольски*, *Юдит Вереш*. Письменное выступление прислал свое *Йожеф Банфалви*.

Для прослушивания докладов тех венгров, которые на двухдневном совещании не смогли выступить со своими замечаниями, Педагогический Комитет созвал расширенное заседание 19-го ноября.

Совещанием руководил *Йожеф Сарка*, результаты совещания были подытожены *Шандором Надь*. Выступили: *Ференц Абент*, *Дьёрдь Агоштон*, *Ласло Балашша*, *Иштван Бори*, *Лайош Хорват*, *Шандор Комлоши*, *Ласло Кёртвейеш*, *Лайош Маккаи*, *Эмил Молнар*, *Лайош Сатмари*, *Альфред Темеш*, *Габор Тот*.

Совещание было подготовлено оргкомитетом, состоявшим из отдельных членов Педагогического Комитета, в его успешном проведении участвовали по поручению II отделения Академии — *Мартон Фаркаша* и по отдельному приглашению — *Габор Тот*. От имени президиума ВАН зарубежных и отечественных гостей приветствовал *Ласло Матраи*. Среди многочисленных слушателей представлявших все слои педагогов, находился и заместитель министра культуры *Йене Лугошши*.

Педагогический Комитет публикует материалы международного педагогического совещания на венгерском языке. Группируя материал по нескольким важнейшим вопросам, тут мы отметим лишь столько, сколько позволяют рамки такого отчета. Прежде всего — независимо от результатов — нужно оценить сам факт созыва международного совещания, на основе его перспективы с двух точек зрения: Совещание являлось первым значительным признаком, свидетельствующим о том, что ВАН с увеличенным вниманием помогает науке воспитания, учитывая последствия того факта, о котором в своей вступительной речи *Ласло Матраи* сказал следующее: «За прошедшие годы руководство второго отдела ВАН неоднократно занималось состоянием, задачами и перспективами науки воспитания.

Это совершенно понятно в такое время, когда значительно, чем когда-либо раньше, растет общественная ответственность этой науки, и вследствие этого должны расти и ее вес и влияние...» Но обнадеживающим является также и многократно высказанное единодушное мнение участников совещания о необходимости *организовать и согласовать исследования* в области педагогики на международном уровне. Неоднократно было установлено, что институты соседних стран трудятся над решением сходных проблем, не зная результатов и проблем друг друга, и не пытались соединить усилия там, где это сократило бы период экспериментов и дало бы более прочные результаты.

Не отходя далеко от действительности, можно полагать, что в ходе решения многих новых задач, сформулированных уже совещанием, практика сможет опереться на более

верные и проверенные научные указания (на некоторых из указанных задач ниже мы останавливаемся подробнее).

1. Обеспечение общественных условий реформы общественного воспитания

Участники совещания занимаются как целями, так и путями и средствами реформы общественного воспитания, и внутри этого — анализом структуры обучения. Нельзя ставить новые цели и задачи, опираясь на устарелую систему средств. «На передний план выходят, — сказал в своей вступительной речи *Ласло Матрай*, — те исследовательские задачи, которые должны создать педагогические условия выполнения закона (1961, 111 т.) на как можно более высоком уровне»

К этому *Шандор Надь* добавил следующее: «В связи с реформой школ закон правительства нашей республики ясно определяет перспективу, стоящую перед нашими школами.

Нам надо воспитывать деятельных, инициативных, творческих людей содействующих строительству социализма полезным трудом. Необходимое условие для этого — *творческий характер* школьной работы, такое развитие обучения-воспитания благодаря которому в основе формирования личности и коммунистического воспитания будет лежать *созидательных труд*»

Но для этого нужно изменить существующий до сих пор метод школьного обучения.

Ключ к дальнейшим успехам в осуществлении реформы школ и в создании новой школы, по сути дела, находится в руках педагогов... *Нельзя осуществить планы самого современного воспитания старыми, часто совсем устаревшими средствами* — сказал *Дюла Фехервари*.

Анализируя формы активности учеников, *Иштван Сокольски* попытался нарисовать картину класса, который учится работая.

«Надо перешагнуть, — сказал он, — через точку зрения, которая к сожалению, пустила свои корни очень глубоко и состоит в том, что под активизацией мы подразумеваем вовлечение учащегося в общий труд путем разговора. Надо перешагнуть через этот взгляд и выдвинуть на первый план самостоятельную работу учащихся. Нужно создать такие ситуации, в которых коллективная работа выполняется не в традиционном смысле этого слова, а *ученики работают самостоятельно*: выполняют письменные работы, измеряют, чертят, проводят эксперименты и прodelьвают планомерные наблюдения самостоятельно. Педагог при этом ходит между партами, следит за работой, контролирует, оценивает ее и где нужно помогает.»

В выступлениях зарубежных участников также совместно обсуждались новые задачи и истолкование понятия «процесса обучения, в значительной мере отличающееся от принятого до сих пор истолкования.

М. А. Данилов в общих чертах рассказал о реорганизации школьной системы параллельно задаче улучшения процесса обучения:

«Специалисты с особым вниманием занимаются, — сказал он, — изучением процесса обучения. В Советском Союзе, где преобразование началось более четырех десятилетий тому назад... школы стремятся к тому, чтобы вооружить подрастающее новое поколение настоящими научными знаниями; чтобы разбудить в прочно обосновать в каждом ученике интерес и любовь к науке, сделать для них научный труд привлекательным, подготовить их к определенной специальности. Школы стремятся к тому, чтобы всеобщее развить в учениках способность к разумному и экономному применению своих знаний в жизни, чтобы познакомить их с основами материалистического диалектического мировоззрения.»

Здесь мы еще остановимся на отдельных характерных высказываниях других зарубежных участников, начиная с указанием более общих фактов и кончая с более частными проблемами.

Попеску-Невеану из Румынии подчеркнул, что в социалистических странах школа за короткое время прошла большой путь по развитию и обновлению. Мы постоянно движемся вперед, ежегодно растет объем знаний, приобретаемых в школе, и благодаря увеличению эффективности воспитания, повышается уровень все-стороннего развития учеников. Однако наши школы должны удовлетворять еще более высоким требованиям. Темпы развития школы, улучшение продуктивности ее работы, очевидно отстает от быстрого темпа развития общества, науки и техники.

У нас создавалось такое положение, — рассказал *Хейнц Леманн*, — что некоторые учителя думали, что реформа школы, новый закон, новые учебные планы и новые учеб-

ники разрешат все проблемы: изменяет человека. И до настоящего времени еще не для всех ясно, что новые цели нового закона о воспитании осуществляются только тогда, если каждый педагог на каждом уроке вносит качественно новое в процесс воспитания-обучения.

В выступлениях троих других гостей также были освещены отдельные стороны проблемы.

Относительно общеобразовательной школы *Христо Васильев* высказал мнение, что в этой области нужно способствовать главным образом развитию умственных способностей — внимания, наблюдательности, памяти, воображения, мышления и т. д. Это одна из основных задач, исключительно важных с точки зрения эффективности общеобразовательной школы.

Одно из многих значительных высказаний *М. Пенгерского* также подчеркивает эту сторону школьной педагогики. Реформа учебного плана должна базироваться на создании тесной связи теории с практикой, которая обеспечит, чтобы знания, приобретаемые учащимися в школе, служили средством анализа явлений, встречающихся в повседневной жизни, явились факторами умственного развития и мировоззрения учеников. Обучение должно управлять мышлением учеников, помочь им в постановке вопросов и нахождении ответов на них, сформировать в них способность к оценке и выбору, способствовать созданию желания личного участия в процессе общественного развития, а также в культурном развитии страны и всего мира.

Чехословацкий гость *Йозеф Вана* посвятил весь свой доклад анализу процесса учебы, обосновав его следующим образом.

Воспитание нового человека является существенной составной частью построения коммунистического общества. Если мы хотим добиться, чтобы наука — которая в социалистическом и коммунистическом обществе в каждой области освобождается от стихийности — оказывала нам эффективную помощь в разрешении проблем, связанных с воспитанием человека новой эпохи и чтобы она повела нас к таким познаниям, на основе которых воспитательная деятельность успешно управляется, тогда необходимо отказаться от традиционного разрешения педагогических проблем, перешагнуть через существовавшие до сих пор эмпиризм и субъективизм, учиться у других, быстро развивающихся отраслей науки, использовать развитую современную технику, искать новые пути, разрабатывать новые методы... Способность поддаться формированию — тождественна способности учиться, усвоить новое поведение и новые навыки... Понятие учебы распространяется на все те сферы и формы человеческого поведения, которые формируются, вернее развиваются под влиянием опыта... Поэтому выступающий считает весьма важным основательно заняться психологией учебы и учесть это при анализах процесса обучения.

2. Всеобъемлющее значение модернизации

Тот, кто внимательно прочитал о проблемах, упомянутых в первой части, не может сомневаться в том, что под современным практическим осуществлением процесса обучения нельзя понимать распространение модернизации только на некоторые составные части процесса. Очевидно что речь идет здесь даже не только об обучении.

Уже в выступлении *Шандора Надь* было подчеркнуто, что анализу нужно подвергнуть процесс обучения *в целом*; для того, чтобы этот процесс превратился в творческий труд на более высоком уровне, нужны не только структурные взаимосвязи, но и *определенные условия воззрения*.

Шандор Надь остановился также и на том, что стремление к модернизации распространяется на воспитание в целом, значит нецелесообразно было бы искать условия только в процессе обучения.

Последнюю точку зрения подчеркнул в своем докладе и *Йозеф Сарка*: Вопросы модернизации процесса обучения и воспитания взаимосвязаны. Взаимоотношения здесь очевидны, ибо *процесс обучения является частью процесса воспитания*. «Кажется, — сказал он, — что пассивность учеников и методы, стимулирующие к одностороннему восприятию критикуются и осуждаются нами только с точки зрения обучения, точнее умственного воспитания, в то время, как их можно было бы осудить с такой же справедливостью и с точки зрения морального воспитания...»

Из выступлений венгерских участников совещания остановимся на одном из замечаний *Силарда Фалуди*. Он доказал, что модернизация процесса обучения может действительно осуществляться только в том случае, если ее требования были учтены уже при формировании содержания обучения. Неудовлетворительно развиваются основные навыки и способности? и обучение не имеет достаточного воспитательного влияния?

Почему это так? Потому что обучение часто понимают «шире», видят перед собой только его и не думают в том, что обучение является частью и средством воспитания.

Зарубежные участники совещания, соответственно выбранной ими темой, занимаются этой проблемой в большем или меньшем объеме. М. А. Данилов упоминает о том, что разработка глубоко обоснованной общей теории воспитания и обучения — неотложная задача.

О сущности вопроса, о неясности систематики целого и частного говорил Йозеф Ваня:

«... педагогию по существу разделяют на две части: первая — это дидактика, теория процесса обучения, то есть теория процесса, по ходу которого ученики приобретают знания и способности: другая часть — это теория воспитания, в рамках которой изучаются все составные элементы процесса, за исключением умственного воспитания, которое излагается в дидактике, в теории обучения. Но разве не могут ученики усвоить в процессе морального и эстетического воспитания некоторые знания и привычки? И не является ли задачей обучения обеспечивать все, что относится к воспитанию, а также многостороннее развитие учеников?»

Выступающий придерживается к мнению, что если бы приблизится к систематизации явлений, относящихся к кругу воспитания, со стороны обучения, то можно было бы добиться серьезных успехов в двух направлениях: не надо было бы разделить единый процесс по различным точкам зрения, и увеличились бы возможности научного исследования целого процесса или какойлибо его составной части. Всеобъемлящее значение модернизации, распространяющейся на воспитание в целом было подчеркнуто многими венгерскими участниками совещания.

3. Процесс обучения и учеба

По определению Шандора Надь, обучение является совместной работой воспитателя и коллектива учащихся. Как таковое, оно требует — и это необходимо особо подчеркнуть — концентрации на учебу (а не на форму сообщения). «Мотивировка, сказал между прочим Шандор Надь, — относится прежде всего к психологии обучения в процессе обучения, и как таковая она является более важной, чем это до сих пор можно было показать (речь идет о мотивировка учебны). Во вступительной лекции происходит связывание мотивировки с целью и выявление возможностей и значения применения.

Известные составные части процесса обучения (1. сообщение учащимся факта, посприятие, приобретение опыта, 2. анализ, 3. абстрагирование, обобщение, 4. закрепление, упрочение, систематизация, 5. применение, 6. проверка) были показаны и в таком разделении, что первые четыре, подчиненные им главному понятию приобретения знаний, и применение было представлено как главное требование, долю которого в пределах целого необходимо улучшить. При изложении каждого составного элемента процесса была сделана ссылка на самостоятельность, на возможность групповой работы и т. д.

Йозеф Сарка раскрыл необходимость превращения учебы в умственную деятельность творческого характера, благодаря чему увеличивается воспитательное значение обучения. Самую существенную модернизацию структуры процесса воспитания он видит конкретно в том, «... что в противоположность насильственным методам одностороннего влияния на сознание, подавляющим все словами этического вербализма, выдвинется практика, деятельность, поведение в конкретных условиях, испытание устойчивости... Это не только вопрос структуры, а скорее всего вопрос взгляда, содержания, общей методологии, но и вопрос о характере структуры процесса...»

Об использовании некоторых результатов самостоятельной учебы думает и Дюла Фехервари, при анализе уже упомянутой Шандором Надь так называемой тенденции распространения процесса обучения. Наши ученики приобретают множество элементов опыта, знаний на уроках и вне школы (домашняя обстановка, работа молодежных организаций, заводская работа, радио, телевидение, кино, чтение), со всем этим нужно считаться во всех моментах процесса обучения. Нужно знать, что одна школа не может научить учеников всему, не может полностью сформировать готовых людей поэтому одним из важнейших критериев успешной работы школы является: — в какой мере может она стать направляющей в совокупности общественного влияния, рассматривая это влияние не на время школьного обучения, но и на период после окончания школы. Эта мысль выдвигает на первый план значение внутренних сил и развитие способностей.

Арпад Кишиш, кто ознакомил участников с результатами наблюдений, относящихся к вопросу оценки знаний, считает основой оценки изменения, происшедшие в учащемся. Педагогическая работа по всему своему характеру такова, что ее эффек-

тивность нельзя оценивать методами, пригодными в других видах деятельности. Все результаты педагогической работы должны быть видны и определяемы в детях, в учениках работу педагога можно оценивать также только неполно на основе ее внешнего наблюдения над этой работой. То, что педагог работал хорошо, должно измеряться более развитым мышлением ученика, его обогащенными знаниями, все более сознательным общественным поведением, моральным поведением, все более высоким уровнем мировоззрения, вкуса, запросов. Значит, прежде всего нужно оказать помощь самому педагогу чтобы он сам мог оценивать свою работу вышеуказанным образом.

Силард Фалуи остановился на взаимосвязях между процессом обучения и содержанием обучения, *Иштван Сокольски* на необходимости как можно большей самостоятельной деятельности; система действий, соответствующих логике предмета в предметном обучении, и введение учеников и эту деятельность был анализирован *Ласло Келемен*, на важности мотивировки остановился *Ласло Гашпар*, о нескольких учебных результатах разработки новых методов работы рассказала *Юдит Верещи*, о важности роли чувств — *Ференц Юхас*.

В связи с обучением математике *Ласло Фараго* сказал следующее:

«Положение о том, что вместо учеников нельзя делать ничего, что они могут сделать сами, нужно переформулировать таким образом, что здесь ученики должны делать все сами, ибо вместо них мы не можем сделать ничего».

Какие бы не были различия в подходе к вопросу отдельными венгерскими участниками, совещание заняло позицию за обучение, которое дает самый большой стимул и помощь для самостоятельной учебы. Для иллюстрации важности этой проблемы и в других странах, в нижеследующем изложены показатели использования времени пятидесяти учебных часов восемнадцатью учителями полученные *Хейнцем Леманном*. Согласно этим показателям, выделенное время было использовано спец. преподавателями следующим образом:

Использование преподавателями	Минуты	%
50 учебных часов	2250	100
а) разъяснение общих организационных вопросов или вопросов, связанных с обучением	138	6,1
б) контроль работы	186	8,3
в) сообщение нового материала (лекция)	279	12,4
г) разработка нового материала в форме разговоров	773	34,6
д) закрепление нового материала в форме разговоров	142	6,3
е) закрепление нового материала методом повторения и обобщения	278	12,4
ж) упражнения (в рамках самостоятельной дидактической части обучающихся уроков)	8	0,4
з) диктовка и списывание с доски разработанных фактов и зависимостей	177	7,9
и) выделение домашних заданий	42	1,8
к) проверка домашних заданий	14	0,6
л) самостоятельная работа учащихся в рамках учебных уроков	131	5,8
м) потеря из-за начинания обучения с опозданием	77	3,4

На работу, — сказал *Леманн*, — при которой за определенное время ученики без помощи преподавателя преодолевают проблемы, самостоятельным мышлением и действием, — фактически отведено только 5,8% общего учебного времени.

В связи со структурным строением процесса обучения, изложенным в главном реферате совещания, *М. А. Данилов* сделал следующие замечания (изучая вопрос со стороны учебы, о чем в 1961 году у него уже была опубликована небольшая работа):

«Каждому автору совершенно ясно, что процесс обучения всегда направляется на определенную цель и что между его отдельными элементами существует тесная связь.

...против одной или другой схемы, если считать их абстрактным выражением процесса приобретения знаний, способностей и привычек, нельзя возражать. Но такие схемы не обязательно полезны, а даже могут быть и вредными.

В фактической жизни все намного сложнее, и схемы в большей степени упрощают процесс обучения: а) первым моментом обучения является постановка задачи познания, то есть воспроизведение положения, представляющего проблему, вызывающего активность учеников. Без этого невозможен настоящий процесс обучения. Ознакомление с

предместом само по себе еще не вызывает активность, не заставляет учеников активно проводить наблюдение. б) Схема представляет картину линейной неизменной последовательности элементов процесса обучения а это неправильно. Часто полезно начать с «применения» предмета или с решения задачи и т. д. В действительности последовательность элементов скорее спиралеобразна. Несомненно и то, что перечисленные в схеме элементы имеют место в процессе учебы. Но их *последовательность определяется логикой процесса учебы*. А логика процесса учебы хотя и определяется логикой предмета, однако не исключительно. Логика процесса учебы — это объективная закономерность процесса учебы, характеризующаяся тем, что каждый шаг в процессе учебы, то есть как наблюдение, так и образование понятий, формирование навыков и привычек, а также практическое применение знаний, являются необходимыми, закономерными и понятными для самих учеников. . . »

На основе анализа процесса учебы *Йозеф Вана* возражает против некоторых не совсем изолированных друг от друга понятий (обучение, подготовка, воспитание): «Речь идет здесь не только о терминах, но и о таких понятиях, которые предназначенные для выражения познания сути явлений и процессов. Подготовленность и способности учащихся формируются в процессе учебы, в зависимости от того, что человек изучает, и то того, как он это изучает, и от этого зависит формирование его личности, его воспитание!»

Здесь мы должны остановиться на добавлении, сделанное *М. Пенгерский* в связи со способами применения знаний (он сделал свое добавление из-за недоразумения, возникшего может быть вследствие неточного перевода главного реферата): «Может быть, было бы правильным, — сказал представитель Польши, — различать два вида применения знаний. Первый, «теоретический» — состоит в том, что ученики приобретают новые знания главным образом путем вывода, дедушки их из уже известного содержания (главный реферат также говорит об этом). Этот метод уже знали и применяли в Хербертовских традиционных школах. Такое применение знаний не относится к кругу действий, а ограничивается процессом мышления.

К этому виду применения знаний относится и тот тип, — о котором упоминает доклад, — когда ученики должны копировать определенную схему мышления. Например, учитель анализирует определенный текст, и по примеру этого ученик анализирует другой текст. Этот тип применения знаний требует уже более сложного процесса мышления, чем простое дедуктивное мышление. Он охватывает уже анализ, сравнение, объединение отдельных частей.

Другая форма применения знаний — это настоящее связывание теории с практикой. Для этого необходимо применение научного закона или целого комплекса различных законов для производственной деятельности направленной на однородное изменение действительности. Таким применением знаний руководствуется социалистическая дидактика (не забывая, однако, и о первой форме применения). Это гармонирует с принципом, по которому целю науки является не только объяснение мира, но и его изменение, улучшение.

В таком применении знаний чаще всего играет роль комплекс разных законов, и отдельные законы могут иметь разное влияние при их применении, они могут ускорять или замедлять получение ожидаемых результатов, могут изменить их взаимоотношение. Раскрытие таких комплексов и последствий их влияния может привести к открытию новых законов.

Такое применение знаний, связанное с активностью, как например рационализация имеет исследовательский характер. Теория не гармонирует с практикой, если упустить из вида весь комплекс законов, действующих в жизни.

Польская концепция о звеньях процесса обучения считает связь теории с практикой необходимым составным элементом и общей предпосылкой дидактической деятельности, и поэтому требует от педагога учитывать этот основной принцип и создать необходимые условия для его применения. Таким образом эта концепция ограничивает односторонние методы, сообщающие готовые знания, и заставляет учителя поддерживать активность учеников, связанную с познанием, создать условия непосредственного контакта с действительностью. А это оберегает преподавателя от вербализма и от представления «энциклопедических» знаний. Конечно очень трудно сократить части отдельных выступлений с таким расчетом, чтобы читатель смог проникнуть в суть спорной проблемы, но все же это единственный путь для освещения сходных или различных точек зрения.

4. Задачи после педагогического совещания

Даже такой фрагментарный обзор материала конференции поднимает множество полуразрешенных или совсем неразрешенных вопросов. Ссылаясь на тезисы съезда пар-

тии, Ласло Матраи обращает внимание на то, что проведение реформы обучения стоит большей частью еще перед нами. Может быть, не будет преувеличением утверждать, — сказал он, — что в области создания необходимых педагогических условий остается также еще много работы.

Зная истинное положение, одним из условий всякого серьезного продвижения является расширение организационных основ науки воспитания.

После этого можно ожидать, — как это выразил Шандор Надь, — что расширится уже имеющаяся связь между теоретиками дидактики и педагогами, занимающимися творческим практическим трудом: представится наблюдать над смелой, инициативной, практикой направленной на развитие обучения и оценивать результаты. И это вероятно явится условием того, чтобы теория «пошла навстречу» экспериментам, при помощи которых практика очевидным образом ищет все лучшие и лучшие решения в области структуры процесса обучения, то есть построения учебных уроков.

За прошедшие десятилетия педагогика стала крупной наукой и, судя по всем признакам, она и останется таковой. До тех пор, пока мы не сделаем все следующие из этого выводы, мы можем лишь перечислять задачи. По сути дела, этим занималось и международное педагогическое совещание.

Последовательность и темпы приближения к научно контролируемому осуществлению этих задач зависят от возможностей и темпов развития науки.