

УДК 1.001

Ю.В. Малахова

ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДА

Нижегородский институт управления при президенте РФ РАГС

Основным предметом анализа в данной статье выступает история развития метода как педагогического феномена в Западной Европе XVII–XVIII веков. Рассматриваются основные взгляды Я. А. Коменского, И. Г. Песталлоцци и И. Ф. Гербарта, оказавшие наибольшее влияние на современную науку.

Ключевые слова: метод, методология, теория обучения, исторический анализ, педагогика, образовательные технологии.

В теории обучения есть целый ряд понятий, которые довольно затруднительно «рассортировать»: к какому именно аспекту они относятся? Они не только облегчают взаимопонимание и практику, но и вскрывают взаимоотношения между теорией и реальной действительностью. Сюда относятся: «вхождение (вступление, введение) в тему», «повторение», «применение наглядности», «иллюстрация», «пример». Эти понятия соотносятся с «методом», при этом «метод» трактуется как аспект, а не как некий ящик, куда все они складываются в определённом порядке. Здесь речь идёт о своеобразном растре формы и содержания: начало дискуссии было положено великим Аристотелем, в её продолжении может принять участие любой актёр или художник, кого род деятельности постоянно сталкивает с диадой «форма - содержание».

В контексте образования эта диада может быть рассмотрена по принципу «спирали». Однако «спираль» - фигура для работы с макроструктурами, а нам необходим «инструмент» для описания микроструктур. Принцип упорядочения содержания стратегических учебных планов (семестровых, годовых, курсовых) мы переносим на организацию социокультурного взаимодействия в образовательном пространстве.

Основная идея «спирали» – всё повторяется на более высоком уровне – настолько проста, что она, если не соотносится с другими методическими идеями, воспринимается как нечто само собой разумеющееся:

- если что-то произошло в понедельник, то это произойдёт и во вторник, но будет более чётким, богатым, стройнее структурированным. И, повторяясь в среду, станет ещё более чётким, богатым, стройным;
- то, что узнал и выучил шестилетний ребёнок, узнает и выучит и 12-летний подросток, но его знания и умения будут чётче, богаче, стройнее. Те же знания и умения 18-летнего юноши, приобретаемые им в вузе, будут соответственно ещё более чёткими, богатыми, стройными;
- всё, что написано в книге на странице 100, было уже на странице 51, но не так развёрнуто и подробно; и всё то же самое можно прочитать на самых первых страницах;
- как сказал Эдгар Алан По, весь сюжет рассказа заключён уже в первом предложении. Применяя этот драматургический (методический) принцип к каждому конкретному уроку, можно утверждать с полной уверенностью: уже введение в урок (в тему) - форма - включает в себя всё содержание; всё последующее - только его развёртывание.

Проиллюстрировать изложенное можно следующим примером. Я.А. Коменский формулирует мысль: «*Deus creavit mundum*» – Бог создал мир. Эта фраза для *tirones* – начинающих; учитель только структурирует (формулирует более логично и последовательно) то, что ребёнок уже знает от своей матери. Он высказывает это знание на латыни, т.е. делает его «научным». Кратко, точно (лапидарно) учитель выражает то существенное, что нужно знать о Боге и о Мире, он даёт базу - *fundamentum*.

На второй ступени школы знания об этих феноменах расширяются, фраза о Мире и о создавшем этот Мир Боге приобретает структуру, становится более пространной, факты дифференцируются. Три слова, составлявшие утверждение для *tirones*, раздвигаются, предоставляя пространство для уточнений: «Deus - Бог, желая проявить своё могущество, мудрость и доброту, - creavit - на пустом месте, из Ничего, создал этот видимый нам всем - Mundum - Мир». Эти «три кита» фразы узнаваемы без труда: Deus, creavit, mundum. Они находятся в её грамматических центрах – субъект (подлежащее), предикат (сказуемое), объект (дополнение). Они гарантируют, что при любом расширении содержания структура знания заключённого в этой фразе - форме - останется неизменной. Она остаётся такой и на третьей ступени школы, где почти выпускники (*perficientes*) встречаются с той же мыслью - содержанием - о создании Мира Богом, но уже заключённой в форму длинного периода из 42 слов.

Таким образом, от простого знания ребёнок у Коменского «пошагово» - *gradatim* - достигает такого уровня информации, какой даёт *theologia* - теория религии. С восхождением к третьей ступени знание становится богаче, шире, полнее, развёрнутое, дифференцированное, но в основе, в общем и целом, оно всё то же. С самого начала оно было неизменным.

Если мы говорим: «Всё повторяется, становясь при этом более дифференцированным», - то мы смотрим на процесс с позиций дидактики. Содержание рассматривается в определённом аспекте и организуется вокруг некоей постоянной величины. Если мы говорим: «Развитие идёт по восходящей», - имея в виду спираль, то мы уже на позициях методики, а точнее, образовательной технологии; учебный процесс развивается поэтапно, «пошагово», и это развитие строго регламентировано во времени: за первым шагом следует второй, за вторым - третий, не обгоняя друг друга и не перепрыгивая друг через друга. О каком временном периоде идёт речь: о шести годах между этапами, об одном месяце или о двух строчках, – не имеет абсолютно никакого значения.

Возвращаясь к истории развития метода как процесса реализации технологии, отметим, что только в эпоху Просвещения профессиональная педагогическая деятельность стала до некоторой степени серьёзным социальным явлением. Деньги и происхождение всё ещё гарантировали привилегии, но эта гарантированность понемногу теряла свою абсолютность. Причина всё увеличивающейся шаткости родовых привилегий крылась в следующем: если человек оценивается по способности мыслить, т.е. иметь разум и пользоваться им, а наличие разума выражается в том, чтобы уметь помножить 2 на 2 и распознать, почему птица летит, а камень падает, и эти способности имеет каждый, кто учился, и если эта оценка применяется в реальной жизни, а не покоится в книгах, где она «прописалась» уже с давних пор, то сословные привилегии переходят в разряд конфессиональных отличительных признаков, всё ещё существующих. Но они скоро падут с признанием того, что не только человек как явление Универсума, но и сам Универсум построен по единому конструкционному принципу: разум, рацию.

В эту эпоху всеобщее распространение в Западной Европе получил так называемый «катехизисно-сократовский» метод обучения, точнее, научения. Однако в названии метода кроется недоразумение. Сократ, которому хотели подражать «просвещенцы», разумеется, далеко не демократ с позиций понимания демократии в XVIII–XXI веках. Обучая, он задавал вопросы, и придавал, как и его последователи из эпохи Просвещения, большое значение тому, чтобы спрашиваемый, отвечая, подтверждал только то, что он сам увидел, признал и познал. И этим исчерпывается параллельность с Сократом, с его индуктивным методом. Разложенная по миниатюрным полочкам, постигаемая мизерными шажками, экзегеза (толкование) природы и разума коренным образом отличается от сократовского метода познания. Драматургия псевдосократовского урока совершенно иная, она не имеет ничего общего с его «диалогами: ни перипетий афористичных ситуаций, ни строгой скупости средств театрализованных инсценировок.

Отграничение методов изучения катехизиса от педагогических технологий эпохи Просвещения довольно затруднительно, здесь можно провести параллели, если речь идёт о

работе над текстом. Структура и детали методов идентичны: учитель «катехизирует», т.е. выясняет с помощью вопросов, что написано в тексте. Однако цель, по крайней мере, подразумеваемая, совершенно иная: не знание или зазубривание текста, а тренировка «душевных сил» учащегося, развитие его способностей. Тем не менее, можно дифференцировать эти методы, подчеркнув их различия:

- метод катехизиса предполагает овладение репродуктивными умениями и является инструментом усвоения;
- метод «просветителей» способствует развитию конструктивных способностей и является инструментом для «проникновения в суть».

И всё же в практике эти различия стираются. В целом оба метода сводятся к вопросно-ответной работе: педагог спрашивает, дети отвечают. Точнее, знающий спрашивает, незнающий отвечает.

Заметим в скобках: этот принцип удивительно уютно чувствует себя во всей образовательной вертикали. Тот, кто знает, спрашивает того, кто не знает вообще или знает гораздо меньше. Это одна из наиболее странных, но мало кем замечаемых несуразностей образовательной системы.

Следующий тезис: структура метода педагогических «просветителей» как бы задаётся структурой предмета. Эта мысль важна, но также неверна.

Проследим за реализацией вопросно-ответного метода - он актуален и поныне. Педагог задает вопрос, формулируя его преимущественно с вопросительным словом: кто, что, где, почему, какой? Показывая классу, к примеру, чучело канарейки, он спрашивает: Что это за зверёк? Почему это птица? Какая это птица? Почему это канарейка? Каковы её размеры? Что у неё спереди на голове? Из скольких частей состоит клюв? Какую форму имеет его верхняя часть? Какой формы у птички носовые отверстия? Какова форма нижней части клюва? Зачем канарейке клюв? Каждая деталь предмета исследуется очень педантично, для каждой достойной внимания части готов вопрос. Если сравнить эту «драматургию» с несколькими искусственными обстоятельными построениями Коменского, то можно подумать (и думать!), что вся «соль» этого метода, наиболее характерное в нём, заключается именно в этой «объективной двухмерности», которая скрупулёзно исследуется шаг за шагом. Сначала то, что видно спереди, потом – сзади. Сначала изучается предмет (субъект), а затем его признаки. Прежде описание – информация о том, что можно увидеть в предмете, и только потом анализ: какие выводы можно сделать из увиденного.

Но нельзя запросто «перекидать» информацию о реальной действительности в мозг. Просветители должны были методически грамотно объяснять людям, как «устроена» объективная реальность, обучать их свободному от предрассудков наблюдению и мышлению: так устроен мир, и мы с этим ничего поделать не можем! Но исследовать то, что «сверху», а что «снизу», что «спереди», а что «сзади», какая деталь важнее и почему, почему «красота» канарейки менее значима, чем «польза» от неё – такие вопросы, находившиеся ранее в ящичке с ярлычком «историзм природного мироустройства», а сегодня заменённом на «социальная перцепция» (или «социальная структура реальности»), свидетельствуют о том, что речь здесь идёт не о «фотографировании» – отражении, а о программировании: происходит обучение мировоззрению.

Один из наиболее известных «просвещённых просвещенцев» Иоганн Генрих Песталлоцци считал, что человек как общественное существо органично входит в своё окружение, реальные обстоятельства, благодаря своему «индивидуальному положению», причём между его «силами» и «отношениями» есть диалектическая связь: «Обстоятельства делают человека; в то же время можно сказать, что человек сам творит обстоятельства. Внутри человека живёт сила, способная по его воле изменить его же» [5]. Песталлоцци называет своё утверждение «правдой мастера» (*Meisterwahrheit*). Оптимальное образование и воспитание, считал он, должно строиться в соответствии с естественным ходом развития человеческой природы: «Ход природы в развитии человеческого рода неизменен. Не может быть поэтому двух хо-

роших методов обучения. Только один метод хорош, и именно тот, который основывается на вечных законах природы» [5]. Тезис Песталоцци рождает логический вывод: если педагог хочет изменить человека, он должен способствовать становлению его «внутренних сил» – способностей – в динамике его отношений с реальной действительностью. Иными словами: кто хочет придать пластилину определённую форму, должен знать, что этот материал собой представляет и как с ним обходиться.

В своём универсальном методе Песталоцци ухватил и спрессовал воедино три гетерогенных мысли своего времени.

1. Познание нами мира происходит в процессе приобретения социального опыта, а не извлекается из накопленного опыта: ощущения, «поставляемые» нам органами чувств, приобретают пространственную и временную форму, не зависящую от опыта, с помощью мышления, интеллектуальных категорий. Можно ли этому научить? Имеет ли какое-либо значение то обстоятельство, в окружении каких форм – мебель, игрушки, интерьеры, рисунки тканей, обоев и т.д. – растёт ребенок: округлых, мягких или остроугольных, резко очерченных? Философ ответил бы «нет», педагог же твёрдо отвечает «да!» и изобретает оптимальную стратегию представления окружающего мира.

2. Во времена Песталоцци уже было совершенно ясно, что дети видят, обоняют, слышат, ощущают вкус и чувствуют иначе, чем взрослые, т.е. получают иные ощущения, или по-иному получают ощущения, по-иному познают мир. Но через какое-то время они станут взрослыми – совершенно очевидно, что это произойдёт не наутро после одной из новогодних ночей. Очевидно также, что педагог (и родитель!) должен учитывать это постоянно меняющееся незаметное «вползание во взрослость», выстраивая свои стратегии и определяя тактики в соответствии с этим процессом.

3. Амфитеатр происходящего, паноптикум реальной действительности не имеет границ: мир полон форм и предметов. Для того чтобы дать детям представление о классе насекомых, педагог не должен описывать каждый из 750 000 их видов: достаточно представить осу, блоху и майского жука. Понятие «окно» дифференцируется как «церковное окно», «кухонное окно», «подвальное окно». За презентацией формы «колесо» следует иллюстрация примерами: телега, почтовая карета, бричка, повозка, автомобиль, шасси, вагон и т.д. – тем самым педагог наиболее рациональными способами выводит учащихся на суть вещей.

Эти три обсуждаемых тезиса приводят к трём различным выводам. Обучение должно:

- давать представление о формах;
- соответствовать фазам развития;
- подкрепляться наглядными примерами.

Это не три аспекта одной проблемы, их нельзя «перекрыть» одним методом. Это самостоятельные проблемы, для решения которых необходимы самостоятельные же тактико-технологические действия.

Первое. Человеческий аппарат познания и мышления, Кант называет его «душой», располагает «формами», облекающими окружающий мир и синтезирующими его. Как научить этим процессам? Очевидно, наиболее оптимальной будет та техника, которая «нагружает» чувства и разум минимумом содержания: оно обыденно, привычно и даже скучно – гораздо важнее его взаимосвязи и взаимозависимости.

Второе. Дети видят и мыслят гораздо менее дифференцированно, чем взрослые. Педагог может им помочь, обращая их внимание на степени, особенности этих взаимосвязей и взаимозависимостей, всё более усложняя их с помощью применяемых способов дифференциации.

Третье. Мир полон самых разных явлений и вещей. Педагогу необязательно исследовать их каждое в отдельности. Достаточно научить находить, определять и чувствовать общее: жёлтое, круглое, прямоугольное, доброе, коварное, трудолюбивое – и тогда общие при-

знаки позволят распознать тыкву, колесо, стол, бабушку, змею, пчелу. Для этого вовсе не нужно идти в огород или лес, пробовать, катать, ощупывать и т.д. Обобщенная форма пробирует просеку в окружающих нас хаотичных и неведомых дебрях реальности.

Гениальная универсальность метода Песталоцци состоит в том, чтобы, собрав и обобщив опыт не только школьной, внутренней, но и внешней, реальной действительности, превратить этот опыт в инструмент обучения и взаимодействия, который значит и даёт больше, чем все конституции, святыне таинства и технические достижения.

Значительный след в истории развития образовательного метода оставил и Иоганн Фридрих Герbart. Он рассматривал душевную жизнь как единое целое и говорил: «Душа всегда находится в движении. В ней среди массы ассоциаций витают фантазии». Он исходил из того, что метод обучения должен основываться на психологических началах, так как всё развитие личности «совершается изнутри». Излагая свои мысли о воспитывающем обучении, Герbart начертал два направления образования: «ввысь», открывая учащемуся «самое прекрасное и достойное», и в противоположном направлении, анализируя действительность с её «недостатками и нуждами», чтобы подготовить человека к встрече с ними.

Герbart набрасывает четырёхкомпонентную схему деятельности и утверждает: так действуют субъекты образования – отдаются впечатлению, событию в своём опыте, новому делу. Они соединяют новое с уже известным им, соотносят новое и старое, «взирают» на них со стороны, с высоты птичьего полёта, рассматривая их связь и упорядоченность в перспективе, используя обогащенный опыт. «Единичное рассматривается детально, представляется углублённо, без туманно-расплывчатых примесей иных представлений. Душа, фантазия идут от представления к представлению, соединяют их, не позволяя им ни незаметно перетекать одно в другое, ни просто сосуществовать рядом. Разделённые и снова объединённые части целого, каждая на своём месте, образуют некий порядок, систему. Свободное движение в этой системе порождает новые образы и представления, которые можно проверить применением на практике» [4].

Цепочка Герbart:

Klarheit	+	Assoziation	+	System	+	Methode
Ясность	+	Ассоциация	+	Система	+	Метод

Эта цепочка выводит на его метод познания. В ней прозрачна параллель с аристотелевыми ступенями познания: ощущения – память – опыт – наука. В самом деле, через ощущения мы обретаем ясность об объектах окружающего нас мира, ассоциации идентифицируются в памяти, образуя стойкие связи, опыт систематизируется, а метод можно понимать как науку о том, как действовать. В «переводе» же на «образовательный» язык это означает: к обучающемуся «подключается» обучающий его субъект, они вступают во взаимодействие, а четыре звена цепочки раскрывают смысл и последовательность его, субъекта, деятельности, не отражая того, что в действительности происходит на «просцениуме социализации». При этом процессуальный характер социокультурного взаимодействия как бы затушёвывается, а термины

Darbietung	+	Verknüpfung	+	Zusammenfassung	+	Anwendung
Представление	+	Соединение	+	Обобщение	+	Применение

предложенные впоследствии школой взамен тех, которые ввёл Герbart, слабо его отражают. Кто соединяет? Может что-либо соединиться само по себе? Трудно это представить. На примере речевого взаимодействия это можно объяснить так: «Ты молодец!» - говорит Х. Этот звуковой сигнал Y идентифицирует со своим предыдущим речевым опытом, воспринимает его и осознаёт в соответствии с речевой ситуацией. Второе звено в цепочке, кажется, выпадает: смысл сказанного никто третий не должен растолковывать, он понятен адресату без посредников.

Недооценка образовательной системы со стороны общества, умаление её значения явилось, безусловно, одной из причин того, что концептуальная ясность метода познания Гербарта была на практике (речь идёт о периоде Реформации) руинирована. Взамен было предложено более свободное, «вольное» его толкование, структурированное уже в пять этапов, что, впрочем, в системообразующем аспекте не столь уж значимо:

Vorbereitung + Darbietung + Verknüpfung + Zusammenfassung + Anwendung
Подготовка + Представление + Соединение + Обобщение + Применение.

Увеличивая угол рассмотрения проблемы, мы получаем не только жёстко структурированную организацию деятельности во времени безотносительно объёма её содержания, будь то урок, цикл или учебный год, когда все пять этапов неукоснительно следуют один за другим, но и технологию, применимую всюду, в любой социальной сфере. По этому алгоритму работают Шекспир и иллюстрированный еженедельник, армия и реклама зубной пасты, кабинет министров и доцент, читающий лекцию. Эта технологическая цепочка порождает следующие вопросы: откуда берётся то, что мы связываем воедино, как мы связываем это с выводами, что мы обобщаем с целью применения, как мы применяем полученное? Исчерпывающих ответов на эти вопросы не даёт ни учебный текст, ни энциклопедия, ни психотерапевт, ни средства массовой информации. Но метод работает - познание (обучение) происходит.

Метод, предложенный Гербартом, предлагает «извлекать» представления, служащие основой мышледействий, из опыта и социального взаимодействия. Обучаемый уже имеет некоторый их запас, пусть неупорядоченный и неполный. Но без этого запаса обучение теряет под собой почву. Метод Гербарта, по сути, представляет собой каталог точек зрения. Технология управления процессом познания и взаимодействия может быть основана на этом методе при условии допущения расширяющих проблемное поле факторов, как то: «душа», «расположение духа», настроение, опыт в представлениях и в мыслительной деятельности.

И. Ф. Гербарт предложил концепцию полного акта мышления как образовательной цели. Проблемность образования в данном контексте заключена в вопросе: как индуцировать мысль? Оригинальную трансцендентальную дидактику разработал М.К. Мамардашвили, опираясь на собственные концепции человека и «живого знания». Он считал, что следует учить «правильному отношению» к акту мышления, но сознание трактовал в фундаментальном, онтологическом, а не эмпирически-психологическом смысле:

«Мыслить - значит быть причастным «вечному настоящему», которое и есть первичная структура сознания. Мы должны мыслить, так как бытие сознания, мысли неустранимо изначально, онтологически» [2]. Традиционная дидактика избегала «бытийной понимательной хромотопики сознательных явлений», ибо исходила из идеала инструментальной рациональности и концепции знания как «содержания». Идея Мамардашвили заключалась в определении порядка индуцирования физического образа мысли, её «метафорической арматуры» невербальными средствами, такими, как нагнетание, ускорение, интонация, пауза, обрыв, повторение, жесты, «харизма» лектора, а также особых стратегий речи, в том числе «психомоторных» глагольных форм. Он погружал слушателей в особое психомоторное состояние, дающее возможность «искать, находить, и следовать за физически-телесным продвижением Мамардашвили от одной мысли к другой» [3].

Он организовывал «кружение мысли» по закону феноменологической редукции возле точки – начала мысли, выбирая определённый угол зрения в перспективе «захвата» мира мыслью с помощью пластических, психомоторных, аффективных сил индивида. Мамардашвили сравнивал сознание со «всепроникающим эфиром», который подобен волне, распространяющейся и обнаруживающей «другого» как свою границу (узнавание «Я» в «Ты») и возвращающейся к своему источнику, обогатившись новыми смыслами [2]. Источником проблематизации при взаимодействии выступает экзистенциальное переживание, дополнен-

ное энергией внешнего участия. Мысли он соединял трансгрессивными глагольными формами, вбравшими в себя психомоторику субъектов взаимодействия. Те, кто слушал, научались «заскочить» на стадию персонификации и обретали умение привносить в повседневность и профессиональную деятельность дополнительные смыслы, связанные с трансцендентальными основаниями культуры.

Подчеркнём важность чувственного в процессе образования мысли, её кристаллизации: каждая мысль имеет свою эмоциональную матрицу. Поэтому память, «замешанная» на эмоциях (эмоциональная), быстро формируется, долго функционирует и сохраняет информацию, благодаря эмоциональному отношению к явлению.

Процесс обучения перманентен, он происходит везде и всегда: смотрим ли мы кино, читаем ли газету или рекламный щит, слушаем оперу или «болеем» за любимую команду, обедаем в кафе или сидим на уроке. В основе этого процесса лежит универсальная технология: *программирование*. Пластину придаётся определённая форма - он программируется. В музыкальное произведение закладывается определённое содержание - оно программируется. Этой деятельностью занимались Иисус и Геббельс, Ленин и Де Голль, Петр I и Столыпин; этим занимаются политик и пиарщик, диск-жокей и преподаватель.

Содержанием программы может быть таблица умножения и свастика, демократия и устав гарнизонной службы, антисемитизм и астрология, периодическая система Менделеева и противозачаточные пилюли, иностранный язык и методы обучения. Такая программа не «вырастает» в мозгу, как опухоль, не оседает в виде снега, не вырабатывается рефлексом на какой-либо раздражитель из окружающей действительности - она закладывается не естественным, но искусственным путём и является следствием реализации обучающих («программирующих») технологий в рамках управляемого образовательного процесса.

Основываясь на историческом анализе метода как основы современной образовательной технологии, подведём итог. Технологии взаимодействия в образовательном процессе выступают механизмом освоения человеком социокультурного пространства. Они имеют задачей не обучение действиям по алгоритму, но развитие у человека способности строить алгоритм социокультурных действий как основную потребность информационного общества. Духовно-творческий потенциал личности раскрывается только в инновационном образовании, базирующемся на принципах антропоцентризма.

Инновационные образовательные технологии (методы) объединяют научную теорию, профессионально-управленческую практику, методологию и методику взаимодействия в образовательном процессе в единое пространство и представляют собой механизм культурного развития человека, его внутреннего мира, ценностных ориентаций, мышления и речи. Они составляют идейно-организационную основу новой дидактики, соответствующей изменениям социокультурного пространства в информационном обществе.

На самореализацию взаимодействующего человека как языковой личности оказывают влияние не только социокультурная среда и специфика образования, но и национальные традиции, и инновационные тенденции глобализации социальных процессов. Совокупность способностей и свойств личности, развивающихся в образовательном пространстве, обеспечивают ей комфортное, духовно гармоничное и рационально организованное, национально обусловленное и интеркультурно диалогизированное взаимодействие в реальной действительности.

Библиографический список

1. **Мамардашвили, М.К.** Как я понимаю философию: сб / под общ. ред. Ю.П. Сенокосова. – 2-е изд., изм.и доп. – М.: Прогресс-Культура, 1992. – 414 с.
2. **Мамардашвили, М.К.** Неизбежность мысли // Человек. 1999. № 1.
3. **Подорога, В.А.** Феноменология тела. Введение в философскую антропологию / В.А. Подорога. – М.: Ad Marginem, 1995. – 339 с.

4. **Herbart, J.** Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Kleine pädagogische Texte 25. Weinheim: Beltz, 1960. S. 49-51.
5. **Pestalozzi, J.H.** Übergang zu dem Wesentlichen meines Buches. Edition Arnold Steuzel. Klinkhardts päd.Quellentexte. Heilbrunn: Klinkhardt, 1962.

*Дата поступления
в редакцию 27.04.2012*

J.V. Malakhova

ON THE ISSUE OF METHOD HISTORY

Nizhny Novgorod Institute of Management under the President of the Russian Federation RAGS

Purpose: The main subject of present article analysis is the historical development of methods as pedagogical phenomenon in West Europe of XVII-XVIII centuries. Design/methodology/approach. The theoretical-methodological base of the article combines descriptive and comparative analysis.

Findings: The approach described in this paper can be applied for theoretical interdisciplinary composing. It means new opportunities of humanitarian scientific methodology.

Research limitations/implications: The application field of this research results is the great diapason of theoretical and methodological base of various interdisciplinary research levels.

Originality/value: The main ideas of Ya.A. Comensky, I.G. Pestalozzi and I.F. Herbart are conceded which have made the main influence on the modern science.

Key words: method, methodology, teaching theory, historical analysis, pedagogic, educational technologies.