

Л2016
2486к

В.К.ДЬЯЧЕНКО, Г.М.КУСАИНОВ, Б.С.КАРИМОВА

ДИДАКТИКА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
для системы послесреднего, высшего,
послевузовского и дополнительного
образования

ТОМ I



В.К.ДЬЯЧЕНКО, Г.М.КУСАИНОВ, Б.С.КАРИМОВА

ДИДАКТИКА

Под научной редакцией академика А.П.Сейтешева

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

*для системы послесреднего, высшего,
послевузовского и дополнительного образования*

ТОМ I



ЗВЕРО

АЛМАТЫ - 2014

«ЗВЕРО»

УДК 371
ББК 74.202
Д 93

Рецензенты:

Сарыбеков М.Н., доктор педагогических наук, профессор;
Сагинов К.А., доктор PhD по педагогике.

Научный редактор:

Сейтешев А.П., действительный член Российской академии образования, действительный член Национальной академии наук РК, доктор педагогических наук, профессор.

Д 93 Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М., Каримова Б.С.

Дидактика: Учебное пособие в 2 т. /Под ред. А.П.Сейтешева – Алматы: Издательство «ЭВЕРО», 2014 г., т.1. – 573 с.

ISBN 978-601-240-484-5

В данном учебном пособии раскрываются теоретико-методологические основы современной дидактики, рассматривается ее статус как самостоятельной науки об обучении и образовании с позиций естественнонаучного подхода, предлагаются практико-ориентированные технологии обучения.

Книга адресована обучающимся колледжей и вузов, преподавателям педагогики (дидактики), методистам, учителям, руководителям организаций образования, научным работникам.

Рекомендовано Ученым Советом Казахского государственного женского педагогического университета (протокол №10 от 30 июня 2014)

УДК 371
ББК 74.202

ISBN 978-601-240-484-5

© В.К.Дьяченко, Г.М.Кусаинов, Б.С.Каримова, 2014
© ЭВЕРО, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сегодня государство делает ставку на «умную экономику», основой которой является развитие человеческого капитала. С первого дня Независимости развитие образования, совершенствование человеческого капитала выступает неизменным приоритетом нашей государственной политики. Как отмечает Президент страны Н.А.Назарбаев, «Нации конкурируют не только товарами и услугами – они конкурируют системами общественных ценностей и системой образования».

Современная реальность такова, что за счет интеллектуального капитала создаются национальные богатства развитых стран, обеспечивается ускорение общественного развития во всех направлениях, способствуя высокой конкурентоспособности стран. Глава государства поставил перед нами задачу – «превратить Казахстан в центр знаний мирового уровня», войти в число 30-ти конкурентоспособных стран.

Реализация этой масштабной задачи диктует необходимость качественно новой подготовки педагогических кадров, реформирования как содержания их образования, так и технологической основы обучения. Эти вопросы изначально решались в рамках дидактики, которой принадлежит ведущая роль в проектировании, формировании и воспитании духовно и нравственно богатой, высокопрофессиональной и конкурентоспособной личности.

В то же время традиционная дидактика уже не в силах справиться с возложенными на нее задачами. То есть назрела настоятельная необходимость в создании новой дидактики, преобразовании ее в науку об обучении и образовании для научно-методологического обеспечения перспектив развития, т.к. школа, колледж, вуз уже не могут работать по старинке, чтобы обеспечить эффективность и качество образования. Необходим настоящий инновационный прорыв. И здесь особенно ценным представляется опыт и практическая деятельность Назарбаев Интеллектуальных школ, других общеобразовательных организаций страны, в которых в настоящее время происходят кардинальные изменения, обусловленные фактически переподготовленными учителями и руководящим составом по программам повышения квалификации педагогических кадров и руководителей общеобразовательных организаций Республики Казахстан, разработанных Центром педагогического мастерства совместно с Факультетом образования Кембриджского университета (Великобритания), независимо от КСО, осуществляется внедрение идей *коллаборативного (совместного) обучения, раз-*

новоэрастного сотруауннчества, раавнтвва крнтнческоао мышленна и т.д. Это явлаетса лншнм потвржаденнем особао атуалнностн, наунно-теоретнческоао ценностн, практнческоао знаннностн новао дндактнкн.

Всем руковолтелам, ученым н практнческнм рааотннкам преллаааем ввтаться за модерннзацню всеа снстеме обраованна, за созанне новао моаелн обраованна на основе методнк укзанннх выше программ н теанологн КСО, направленннх на реалнзацню ндея, выаавннутнх Лндером наашей нацнн Н.А.Назарбаевым, - *компетентностноао потааода, раавнтвва функцноналноао грамотностн н полнзычноао обраенна* при потмоаи наунноао дндактнкн, преллаавленноао в настоащем нзданнн. Велд, как говорнл замечателноао кааахскнй фнлософ н мыслнтель Шакарнм Куаайберднев, «то, чего не знаете сеаоаа, автра моает стаа нзвестным; что сеаоаа невозможнн, автра моает стаа обычннм аелом».

Автора

Принятые сокращения

БС	- блок самопроверки
в.	- век
вв.	- века
вуз	- высшее учебное заведение
г.	- год
гг.	- года (-ы)
ГПИМ	- группно-парно-индивидуальный метод обучения
ГСО	- групповой (группно-индивидуальный) способ обучения
ДЕМСОС	- демократическая система обучения по способностям
др.	- другое
ДС	- диалогические сочетания
ЕГЭ	- Единый государственный экзамен
ЕНТ	- Единое национальное тестирование
ИПК РО	- Институт повышения квалификации работников образования
ИСО	- индивидуальный способ обучения
и т.д.	- и так далее
ИТШ	- интернациональная трудовая школа
КГПИМ	- коллективно-группно-парно-индивидуальный метод обучения
КСО	- коллективный способ обучения
КУЗ	- коллективные учебные занятия (парно-коллективные занятия)
(ПКЗ)	
КУС	- классно-урочная система обучения
КФО	- коллективная форма обучения
ЛСС	- лекционно-семинарская система обучения
НПТ	- новая педагогическая технология
НТП	- научно-технический прогресс
НТР	- научно-техническая революция
ПИМ	- парно-индивидуальный метод обучения
ПГК	- промежуточный государственный контроль
ППО	- передовой педагогический опыт
ПСС	- пары сменного состава
ПТ	- педагогическая технология

РБ	- расширяющий блок
РК	- Республика Казахстан
РФ	- Российская Федерация
СБ	- систематизирующий блок
СНГ	- Содружество Независимых Государств
т.е.	- то есть
т.к.	- так как
т.н.	- так называемый
УВП	- учебно-воспитательный процесс

І ПРЕДМЕТ И СОДЕРЖАНИЕ ДИДАКТИКИ КАК НАУКИ

СОДЕРЖАНИЕ

Понятие о дидактике как науке об обучении. Возникновение и развитие дидактики как теории обучения. Естественнонаучный подход к обучению как основа создания целостной дидактической науки. Современный кризис образования и значение дидактики в его развитии и реформировании. Причина и важнейшие признаки кризиса образования.

Основное понятие дидактики – «обучение» – и его место в системе других категорий. Различные концепции сущности обучения и их анализ.

Обучение – особая модификация материального межиндивидуального взаимодействия. Обучение – общение между имеющими знания и опыт и их приобретающими. Обучение и общение.

Процесс обучения и познания (гносеологический (эпистемологический, когнитивный подход к обучению). Предмет педагогической психологии (психологии обучения) и предмет дидактики. Обучение и труд (эргатический подход). Обучение и теория рефлексов (биологизаторский подход). Эклектический подход к сущности обучения.

Дидактика – наука, изучающая содержание обучения (образования), материальный механизм процесса обучения, его устройство, законы и принципы функционирования и изменения, исторические этапы развития, закономерности перехода от нижестоящего к вышестоящему историческому этапу.

Дидактика и смежные науки. Система дидактических наук. Функции дидактики. Гносеология и социология – методологическая основа современной дидактики. Методология, методы и методика дидактического исследования.

ПЛАН

- 1.1 Наука об обучении и современный кризис образования.
- 1.2 О донучной и научной дидактике.
- 1.3 Естественнонаучный подход к сущности обучения.
- 1.4 Основное понятие дидактики. Концепции сущности обучения и их анализ.
- 1.5 Дидактика и смежные науки.
- 1.6 Методология, методы и методика дидактического исследования.

1.1 НАУКА ОБ ОБУЧЕНИИ И СОВРЕМЕННЫЙ КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ

Дидактику принято определять как часть педагогики, которая занимается исследованием обучения и образования. Многие авторы определяли дидактику как теорию обучения, но, начиная с XIX в., всё чаще определяют её как теорию обучения и образования. Спор о том, является ли дидактика наукой или же всего лишь совокупностью, множеством разных теорий, взглядов, направлений и концепций, не прекращается до настоящего времени. Начиналось с того, что под дидактикой подразумевали **искусство обучения**.

Дидактика – это теоретическое руководство для образовательной практики учителей и для управления УВП в школах, колледжах и вузах. Традиционно считается, что дидактика дает научно обоснованные ответы на два главных вопроса образования: **чему учить** (содержание образования)? и **как учить** (методы и организационные формы обучения)? Однако, этого уже недостаточно. Чтобы дидактику – основную часть педагогики - можно было считать наукой, она должна дать ответы и на другие вопросы, имеющие ключевое значение для успешного функционирования и развития организаций образования: кого обучать? Для какой цели? Чем вызван современный глобальный кризис образования? Каковы пути его преодоления? Возможно ли качественное обучение всех обучающихся, если иметь ввиду массовую общеобразовательную школу? Почему в средней школе на протяжении всего XX столетия возникали перегрузки школьников и они только увеличились вопреки всем реформам и попыткам сокращения объема содержания образования? Есть ли объективные законы обучения? Как они были открыты? В чем их сущность? Можно ли современное обучение в школах, колледжах и вузах считать природосообразным, если уже установлено, что лишь 10% школьников к окончанию школы остаются здоровы? Чем объяснить, что все реформы и модернизации образования, все советы и рекомендации официально признанной педагогической науки (дидактики) не приводят к сколько-нибудь заметным улучшениям в системе образования?

Есть вопросы и чисто теоретического характера, на которые дидактика как наука должна дать четкие и ясные ответы: что такое обучение? Чем оно отличается от труда и познания? Чем отличаются формы организации процесса обучения от методов обучения? Чем объяснить, что современный УВП не обеспечивает для всех высокого качества образования? Могут ли реформы и модернизации образования, составляемые и осуществляемые в соответствии с официально признанной дидактикой, изменить к лучшему обучение в школах, колледжах и вузах? Чем объяснить, что все дискуссии по вопросам методов, организационных форм и принципов обучения, урока и КУС в целом, о перегрузках школьников и т.д. неизменно остаются безрезультатными?

Полный или исчерпывающий ответ на каждый из поставленных вопросов не может быть дан только одной дидактикой. Необходимо участие специалистов и других наук. Однако ни одна из перечисленных проблем не может быть решена без дидактики. Наибольшая сложность в решении указанных проблем состоит в том, что они не могут быть решены изолированно, независимо от решения других проблем. Они могут быть решены одновременно все или же вовсе не решаться, как это и происходит уже на протяжении целого столетия.

Рассмотрим такой актуальнейший вопрос, как перегрузка школьников. Казалось бы, все решается довольно просто: специалисты - предметники совместно с педагогами-дидактами и управленцами разных уровней взяли и пересмотрели учебные планы и программы, уменьшив их объем на 20-30%, а, если нужно, то и на все 50%. Программы сокращены и перегрузка школьников исчезла. Но такое прямолинейное решение является слишком поспешным, поверхностным и неприемлемым, т.к. сокращение программ затрагивает цели и задачи обучения, формы, методы, принципы и имеет свои пределы. Образование и в советское время отличалось фундаментальностью. Чтобы сохранить фундаментальность и многосторонность средней общеобразовательной школы, сокращения содержания делаются, как правило, минимальные. Но затем вводятся другие учебные предметы и перегруз-

ки учащихся не только не уменьшаются, но, напротив, растут, увеличиваются¹. Как выходить из такого тупикового состояния?

Долгое время нельзя было указывать на существенные пороки КУС. Но жизнь, перегрузки, многочисленные и хронические болезни школьников заставляют пересматривать отношение к классно-урочному обучению, настраивать педагогическую общественность на поиски новых методов обучения и НПП. Это влечет за собой большие изменения в подготовке педагогических кадров. Мелкие, частичные изменения в УВП оказываются недостаточными, они не могут поднять качество и уровень образования. Что же касается преобразований существенных, коренных, то это влечет за собой глубокие и всесторонние изменения как во всей педагогической теории, так и в образовательной практике. Нужны новые методические пособия, новые учебники и не только для переподготовки учителей, но и замена старых педагогических кадров новыми. Происходят столкновения интересов, конфликты между консерваторами и новаторами. Какое-то время старые кадры, как и старые, традиционные методы и ПТ продолжают главенствовать, подавлять ростки нового. Но новое пробивает путь к признанию и этому не в малой степени способствует наука об обучении – новая дидактика. Начало такого процесса уже наблюдается сегодня, но он затягивается на многие десятилетия.

Слово «дидактика» произошло от греческого «didaktikos», что означает «поучающий», «didasko» - «изучающий». Термин «дидактика» вошел в употребление в 1613 г. в Германии. Анализируя деятельность известного педагога, лингвиста и сторонника обучения на родном языке Вольфганга Ратке (1571-1635), Кристоф Хельвиг и Йохим Юнг составили «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия» («Kurrer Bericht von der Didactica Wolfgangi Raticihii»). Название работы указывает на то, что дидактика рассматривалась как искусство обучения, т.е. как совокупность практических умений [46, с.14-15].

¹ По ряду учебных предметов наблюдалось и такое явление: одни разделы программы сокращали, уменьшали их объем, а другие в это же время или несколько позже вынуждены были расширять.

Вскоре вышел в свет основной труд педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670) «Великая дидактика» (на чешском языке в 1632 г. и на латинском в 1657 г.), благодаря которому дидактика получила международное распространение и признание. Для Я.А.Коменского дидактика – это «универсальное искусство учить всех всему»². Идея всеобщего обучения приводит Коменского к необходимости разработки теории и практики массового школьного образования. В соответствии с четырьмя возрастными периодами разрабатываются содержание, методы и формы организации обучения:

- от рождения до 6 лет – материнская школа;
- от 6 до 12 лет – школа родного языка, с законченным кругом образования;
- от 12 до 18 лет – средняя школа, которую Коменский называет «латинская»;
- от 18 до 24 лет – юношество, способное к научному образованию, получает высшее образование по одной из четырех специальностей: богословие, философия, медицина и юриспруденция.

Реальные знания о мире и человеческих отношениях должны стать основой всех остальных знаний, включая филологическую и философскую образованность. Эпиграфом к педагогическим сочинениям Коменского служит высказывание: «Пусть все свободно течет, прочь насилие!». Школу Коменский называет «мастерской гуманности». Он осуждает суровую дисциплину, царившую в старой школе, и дает практические советы, «как строить педагогический процесс на приемах поощрения, возбуждения внимания и интереса учащихся к самостоятельному бодрому усвоению знаний и навыков» [37, с.7]. Коменский в деталях разрабатывает теорию и методiku классно-урочного обучения.

Швейцарский педагог И.Г.Песталотци (1746-1827) поставил задачу улучшить жизнь народа, крестьян и ремесленников с помо-

² Полное название: «Великая дидактика, заключающая универсальное искусство (artificium) учить всех всему или верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого где бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, учиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни».

щью школы и усовершенствованной методики преподавания учебных предметов. Первоначальное обучение грамоте могут осуществлять родители. Крестьянские дети могут учиться грамоте и одновременно участвовать в производительном труде. Этому были посвящены его книги «Лингард и Гертруда» (1781) и «Как Гертруда учит своих детей» (1801-1804).

Ребенок в процессе обучения восходит от чувственных восприятий к ясным понятиям. Этот процесс познания окружающего Песталлоцци называет созерцанием. В основу его дидактических взглядов было положено понятие элементарного образования, под которым он понимал разложение процесса обучения на элементы. Такими простейшими элементами являются 1) форма, 2) число и 3) слово. Каждый человек, желая выяснить что-либо непонятное, задает себе три вопроса: 1) сколько предметов у него перед глазами; 2) какой они имеют вид, какова их форма и 3) как они называются.

Число, форма и слово – это элементарные средства всякого обучения. Поэтому элементарное обучение должно состоять в развитии умения считать, измерять и говорить, что в свою очередь приводит к развитию ума и наблюдательности. «Только истина, вытекающая из наблюдений, дает человеку силу, которая мешает вторжению в его душу предрассудков и заблуждения» [67]. «Правильно видеть и слышать есть первый шаг к житейской мудрости» [68]. Песталлоцци был первым педагогом, разработавшим основы частных методик первоначального обучения родному языку, арифметике, началам геометрии и географии.

Дидактика вместе с методиками по-прежнему рассматривалась как искусство обучения, как множество приемов, правил и принципов, способствующих лучшему обучению. Такой взгляд на педагогику и ее главную отрасль – дидактику был в корне изменен немецким философом и педагогом **Иоганном Фридрихом Гербартом** (1776 - 1841), разработавшим теоретические основы педагогики вообще и дидактики в частности. Немецкие историки считают Гербарта основоположником педагогики как науки. Научная педагогика, по мнению Гербарта, должна, прежде всего, установить цель воспитания, к

которой затем приспособляются воспитательные средства. Вся полнота педагогической цели, по Гербарту, может быть обозначена одним словом – «добродетель». Эта цель – идеал, к которому стремились все великие педагоги.

Центром всей педагогической системы Гербарта является обучение – главное средство воспитания. Отсюда его всеохватывающая идея *воспитывающего обучения*. Процесс воспитания делится на три части: управление детьми, обучение и нравственное воспитание. Теория обучения у Гербарта строится на односторонней интеллектуалистской психологии. Вся психику он сводит к представлениям. Запас представлений у ребенка растет и регулируется обучением. Стержнем теории обучения у Гербарта служит многосторонний интерес, который сам по себе и есть духовная активность, умственная самостоятельность, которая проявляется как соединение старых и новых представлений, как их переработка в осознании, создание ассоциативных связей.

Процесс обучения, который происходит на уроках и вне уроков, проходит, по Гербарту, четыре стадии, которые являются всеобщими, обязательными и получили название «формальные ступени обучения»: 1) ясность, 2) ассоциация, 3) система, 4) метод.

Ясность. На этой ступени происходит спокойное и сосредоточенное углубление в учебный материал. Для этого необходимо расчленить этот материал на составные части. «В самом начале все искусство обучения состоит преимущественно в умении разложить предмет на малейшие части». Эта ступень характеризуется в психологическом отношении сосредоточенным вниманием ученика, в дидактическом – это рассказ учителя, демонстрация или показ, применение наглядности.

Ассоциация. На этой ступени идет углубление в новое путем установления связей новых представлений с уже знакомыми, создаются случайные, пока неупорядоченные соединения представлений, делаются некоторые пока предварительные выводы. «Для ассоциации наилучший способ – непринужденный разговор; таким образом, ученик получает возможность пробовать, изменять и повторять случай-

ное сочетание представлений, отчасти так, как для него легче и удобнее, и на свой лад усваивать заученное» [15, с.128-130].

Система. Полученные и переработанные представления и знания приводятся в единую стройную систему, выделяются главные мысли, вырабатывается связное их изложение, происходит всестороннее осмысление изученного. «В системе каждый пункт имеет свое определенное место и связывается с ближайшими пунктами... Выдвигая вперед главные мысли, систематическое обучение дает чувствовать преимущество упорядоченных знаний и, сообщая знания в большей полноте, увеличивает их сумму» [15, с.128-130].

Метод – осмысление в движении, в применении полученных знаний при выполнении упражнений, решении задач, сформированная в сознании ученика система проверяется в деле: от ученика требуется методическое мышление. «Навык в методическом мышлении ученик приобретает посредством задач, самостоятельных работ и исправления их по указаниям учителя». Эти упражнения должны показать, правильно ли понял ученик главные мысли и может ли он их применять на деле, уметь пользоваться так, чтобы «направлять мысли от любого пункта ко всякому другому вперед, назад или в сторону», чтобы он мог перегруппировать их к обсуждению новых случаев, к решению практических задач.

Ясность, ассоциацию, систему и метод Герbart называл также способами обучения, имея в виду последовательный переход от одного к другому. «При ближайшем рассмотрении оказывается, что эти различные способы обучения не должны исключать один другого, а должны следовать один за другим в каждом кругу предметов преподавания – малом или большом, безразлично – и при том в указанном порядке» [15, с.128].

Герbartовские формальные ступени обучения получили большую известность среди педагогов второй половины XIX - начала XX вв. Последователи Герbartа (Т.Циллер, О.Вильман, В.Рейн) не только пропагандировали эти ступени, но и вносили в них некоторые незначительные изменения. Так, Рейн расчленил первую ступень – ясность – на две ступени, и его схема приобрела следующий вид:

- 1) подготовка, т.е. постановка вопроса, выяснение целевой установки урока и пр.,
- 2) предложение, т.е. сообщение нового материала,
- 3) связывание,
- 4) обобщение,
- 5) применение.

Складывалось убеждение, что не только педагогика в целом, но и ее главная часть – дидактика, благодаря теоретическим обоснованиям Я.А.Коменского и особенно И.Ф.Гербарта оформились в целостную науку. Такое понимание утвердилось потому, что в трудах Гербарта были сформулированы цели воспитания и обучения, раскрыты задачи дидактики, предлагалось обстоятельное психолого-этическое обоснование содержания и методов обучения. Дидактика перестала быть набором приемов и рекомендаций, а становилась последовательной, непротиворечивой развернутой системой, в которой все части взаимосвязаны и даже приобрели некоторую законченность и полноту, например, формальные ступени обучения.

Появление дидактики как общей теории обучения красочно описывает известный дидакт П.Ф.Каптерев: «Пока дело не идет о коренной ломке школы, о перестройке ее сверху донизу, дидактика не появляется, на неё нет спроса: в школах тишь да гладь, да божья благодать, все идет благополучно, все довольны существующими порядками и их результатами, а потому и возбуждать новые и общие вопросы нет нужды. Но когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматриваются существующие методы преподавания, и вот в такое реформационное время зарождается дидактика, обещающая указать средства основательного, легкого и скорого обучения, обещающая открыть искусство учить всех всему» [34, с. 271-272].

Однако на рубеже XIX-XX вв. педагоги – сторонники т.н. нового воспитания не смогли согласиться с гербартовской дидактикой, ориентированной главным образом на деятельность учителя – преподавание. Они видели успех обучения и воспитания в активизации деятельности

учащихся. Ведущие представители этого направления, в частности Джон Дьюи (1859-1952), ставили ученика в центре УВП и не могли согласиться с концепцией гербартианцев о «передаче учащимся готовых знаний», апеллируя главным образом к памяти учащихся.

Воспитание рассматривается как приспособление к жизни. Школа должна ориентироваться не на будущее, а на настоящее, быть частью жизни ребенка. Труд – центр всей школьной работы. На первый план выдвигается опыт и практика ребенка. Дети учатся в процессе труда, «делания». Практика предшествует теории. Развитие важнее систематических знаний. Школа является продолжением жизни ребенка дома. Дети много времени должны проводить в мастерских, занимаясь обработкой дерева, металла, прядением, ткачеством, шитьем, на пришкольных участках и т.д. Недостаток знаний, возникающий в процессе трудовой деятельности («делания»), дети восполняют путем обучения и самообразования под руководством педагога. Подвергается критике КУС и систематические знания, получаемые путем изучения учебных предметов. Осуждается формализм и оторванность от жизни, от практики гербартианского направления. Разрабатываются основы теории и практики обучения, которое впоследствии было названо *проблемным*.

Все это потребовало другого понимания предмета и задач дидактики и пересмотра всего школьного обучения.

Дьюи и его последователи стремились обучение детей приблизить к жизни, сделать воспитание более естественным, более эффективным и современным, отвечающим запросам общественной и частной жизни. В то же время их не очень тревожила задача превращения дидактики в науку.

Примерно такая же картина всеобщего недовольства школой и принятого в ней УВП возникла в образовании в середине XX в. и стала усиливаться, возрастать в конце столетия. В 1972 г. вводится всеобщее десятилетнее обязательное обучение и «школу захлёстывают очковтирательство и процентомания. Нравственное разложение школьников (и педагогов!) принимает масштабы национального бедствия. С этого времени «лучшая в мире» советская школа превраща-

ется в кузницу кадров, для которых стали органичны безрукость, вороватость, пристрастие к выпивке, хамство, помыкательство (не отсюда ли берет начало и армейская дедовщина?), вандализм» [44, с.10].

В марте 1978 г. на страницы «Комсомольской правды» прорвался всесоюзный крик детей: «Дорогая редакция! Обращаемся к тебе с большой нашей тревогой. Мы учимся в старших классах - восьмом и девятом. И с учебой попали в тупик. Нам никак не одолеть программу по математике, физике, химии. Многого не понимаем, зубрёжкой не все возьмешь. К каждому параграфу по двадцать задач, одна мудренее другой. Решаем их дома до умопомрачения, они у нас не получаются. Приходим на урок, получаем двоек и – новую порцию непонятных задач. И так изо дня в день, из года в год ... Если так будет продолжаться, то школа будет выпускать психов, а не всесторонне развитую личность.

Нас гонят в ПТУ. А там специальность – штукатур да каменщик. А мы хотели бы стать воспитательницами, медсестрами. Но для этого нужно иметь среднее образование, которое нам никак не одолеть... Что это за юность, если голова вечно болит от непосильной учебы? Не хочется ни петь, ни веселиться. Непонятная учеба – это просто ка-торга» Вильнос, 13 подписей [73].

Письмо из Куйбышева: «мы учимся в 9-м классе. И что же? Среди нас вроде все добросовестные ребята, учим каждый день уроки (каждый день - шесть). Сидим до полуночи. А в результате – «трояк». Как же это объяснить?

Мы с 8⁰⁰ до 14⁰⁰ в школе. 14⁰⁰ - 15⁰⁰ обед. 15⁰⁰ – 19⁰⁰ делаем уроки. 19⁰⁰ – 20⁰⁰ – ужин. 20⁰⁰ – 1⁰⁰ делаем уроки. Вот наш режим! А ведь хочется не отставать от времени. Смотреть передачи по телевизору и читать книги, газеты, журналы. Нам хочется всё познать, но и хочется, чтобы голова была цела и не треснула от всего этого. Многие из нас не знают, куда пойти учиться, и вот почему: виноваты наши поверхностные знания (урывки из предметов). Мы войдем в жизнь какими-то поверхностными людьми.

Нам нужна реформа. Даже революция школьной жизни» [93].

Эту задачу попытались решить представители последующих поколений ученых-педагогов и, может быть, больше других, теоретики дидактики в Советском Союзе. Их усилия, огромная работа на протяжении более чем 70 лет не были напрасными. Происходит дальнейшее уточнение важнейших понятий дидактики, исследование многочисленных частных проблем теоретического и практического характера, содержание дидактики систематизируется, делаются попытки научно-теоретического обоснования дидактики как науки в целом и ее отдельных положений. Однако все это происходило на донаучном, вернее, квазинаучном уровне. Путь, по которому шло развитие советской дидактики, не гарантировал преобразования ее в подлинную современную науку, способную дать объяснение того, что происходило в УВП массовой школы, открыть законы функционирования и развития педагогического процесса в целом, предвидеть дальнейший путь его развития, освободиться от зависимости дидактической теории от той или другой идеологии и психологических концепций или установок. Считалось, что высшая истина дана в постановлениях о школе, которые подписаны руководителями коммунистической партии и советского правительства, а задача ученых-педагогов и, в частности дидактов, состоит в том, чтобы этим «истинам» дать теоретическое, научное (!) обоснование, а также в том, чтобы разработать такие методические рекомендации, которые помогли бы учителям общеобразовательной школы успешно решить задачи, поставленные «свыше». Такой подход лишал возможности педагогику (дидактику) становиться наукой. Она превращалась в служанку политики, лишалась главного: самостоятельности в исследовании своих важнейших проблем и развитии как теоретической науки, не зависимой от сиюминутной практики и настроений вождей, правительства и партий.

Не в лучшем положении оказывалось формирование дидактики как науки на Западе. В США такой науки вообще нет, ее заменяет *педагогическая психология (психопедагогика), психология обучения и философия образования*. Между тем ни философия образования, ни педагогическая психология проблем дидактики как науки не решают

и заменить ее как теоретическую науку не могут. Отсутствие дидактики как науки (или ее донаучный уровень) осложняло реформирование школы и всей системы образования. Реформы готовились и осуществлялись в основном на базе опыта систем образования в своей стране и за рубежом без достаточного научно обоснованного анализа, в значительной мере вслепую. Такой подход к реформированию школы был и остается характерной чертой т.н. реформ 1959, 1984 и последующих годов.

Такова была и остается деятельность управленцев-реформаторов и в дальнейшем. Все реформы образования в бывшем СССР, как известно, закончились полным провалом. Неудачи в реформировании системы образования объясняют отсутствием средств, хотя подлинная причина состояла в отсутствии понимания того, что и как нужно реформировать.

Авторы учебного пособия «Дидактика средней школы» (1982) писали: «Иметь представление о дидактике как одной из педагогических научных дисциплин нужно для того, чтобы глубже проникнуть в сущность задач и проблем, которые стоят теперь (!) перед советской (!) школой и педагогикой, и лучше подготовиться к участию в их практическом и научном решении. А задачи эти велики и ответственны. Магистральное (!) направление их решения (!), определенное (?) XXVI съездом КПСС, - это повышение качества обучения, трудового и нравственного воспитания учащихся» [19, с.6-7].

О том, что дидактика должна сама сформироваться как наука, а для этого ей предстоит выяснить сущность, прежде всего, обучения, т.е. предмета ее исследования, - речи нет. Этот главный вопрос дидактики как науки подразумевается уже решенным и даже не столь важным. Гораздо важнее «глубже проникнуть в сущность задач и проблем, которые стоят теперь (!) перед советской (!) школой», а «магистральное направление» решения этих задач определено XXVI съездом КПСС. Так специалисты - дидакты подходили к своим задачам и проблемам в СССР не только в 80-е годы, но и во все предыдущие. Их намерения выглядели вполне реалистичными и, на первый взгляд, бесспорно правильными. А между тем при такой позиции, ко-

торуую занимали советские дидакты, дидактику преобразовать в науку было невозможно, т.к. в результате получалась не наука, а лишь некое подобие науки.

Во-первых, когда речь идет о дидактике как науке, то имеется в виду ее теоретическое содержание, а не прикладная часть. Что значит «теоретическое содержание»? В данном случае, это понимание сущности обучения, его содержания и строения, законов функционирования и развития и т.д. Если всего этого нет, то и сама наука не существует, хотя она может находиться в стадии формирования. Рекомендации практического характера, сами по себе, наукой не являются. Опыт, практика могут дать обильный материал для теоретического анализа и обобщений. Конечно опыт, практические рекомендации и обобщения для создания науки об обучении – очень важны, крайне необходимы, но все это только предпосылка для создания науки, эмпирический материал, подлежащий дальнейшей переработке. Для педагогов, работающих в школе или имеющих частную практику, изучение опыта, описанного в педагогической литературе или изложенного устно, может быть весьма полезным (поучительным). Таким путем они многому могут научиться. Поэтому этот эмпирический этап в развитии дидактики (педагогики) и отождествлялся собственно с наукой.

Во-вторых, когда речь идет о науке, то имеются в виду такие ее положения, которые важны не только «теперь» для решения современных задач, но и для близкого и далекого будущего. Поскольку обучение – категория вечная, то и *законы обучения являются настолько вечными, насколько вечным является само обучение.* Это, конечно, не исключает положений, правил, законов дидактики, имеющих временный характер. Кстати, именно о них заботятся чаще всего теоретики дидактики, чтобы доказать ее актуальность. А результат: неразработанность, отсутствие самой науки об обучении, содержащей, прежде всего, то, что является вечным, непреходящим, хотя и применяется в разные исторические периоды по-разному. Безусловно, это конкретное применение более всего ценится практическими работниками.

В-третьих, об отсутствии подлинной науки, может быть, больше всего свидетельствует деление на дидактику «советскую» и «не-советскую». Авторы таких высказываний стремились подчеркнуть превосходство «советской дидактики» над американской, немецкой, японской, буржуазной и т.д. дидактикой. Если дидактика стала наукой, современной наукой, которая не ограничивается только обобщением практики обучения в каком-то отдельно взятом государстве или в какой-то период времени, то деление дидактики по национальному или социальному признаку теряет смысл. Оно лишь указывает на некомпетентность авторов. Возьмем, к примеру, алгебру, геометрию или любую другую науку, которая уже сложилась, оформилась и имеет статус науки. Никто из образованных людей не станет делить геометрию на румынскую, японскую, китайскую и т.д. Геометрия, алгебра, физика, химия, биология и т.д. – это науки, и они являются общечеловеческими. Треугольник и в Европе, и в Африке – треугольник, т.е. имеет три стороны, три угла, сумма внутренних углов в нем равна двум прямым, биссектрисы углов пересекаются в одной точке и т.д. Эти свойства остаются одними и теми же в США, России, Индии, Казахстане, Франции, - везде. Арифметику нельзя разделить на буржуазную и советскую. Дважды два везде и всегда равно четырем. Это относится и ко всем другим математическим действиям, законам и правилам.

Если же педагоги выделяли советскую дидактику и старались подчеркнуть ее исключительность, то этим самым они рубили сук, на котором сидели. Если дидактика, благодаря усилиям советских ученых, превратилась в науку, то это, значит, она стала наукой для всех: и для педагогов США, и для жителей Австралии, и для учителей школ ЮАР. Утверждать, что дидактика – это наука для советских педагогов и не является наукой для американских или японских педагогов, значит, доказывать, что мы имеем дело не с наукой, что науки об обучении еще нет. Нельзя создавать науку об обучении только для советских школ и в то же время доказывать ее непригодность для школ США, Италии, Пакистана, Китая, Индии. Конечно, там, в этих странах, могут быть свои учебники и учебные пособия по дидактике, но

езде, для педагогов всех стран, без исключения, наука об обучении одна и та же: сущность обучения не изменяется от того, где и когда это обучение происходит, также и все существенные признаки обучения. Конечно, содержание обучения в школах США, Германии, Индии, Китая, Японии может быть в чем-то разным, но сущность обучения остается везде одна и та же, и даже содержание образования в школах всех стран во многом является общим. Еще больше общего в формах организации и методах обучения. Задача дидактики как науки и состоит в том, чтобы раскрыть эти общие законы и формы организации процесса обучения даже тогда, когда есть некоторые различия в содержании образования.

В четвертых, особое внимание советские теоретики дидактики обращали на то, что считалось теоретической основой дидактики. «В высказываниях основоположников марксизма-ленинизма по вопросам воспитания, образования и обучения, в решениях Коммунистической партии и Советского правительства о школе, - писали авторы капитального труда «Дидактика» М.А.Данилов и Б.П.Есипов, - содержатся важнейшие принципиальные положения. Составляя основу (выделено нами – авт.) научного (?) освещения вопросов образования и обучения подрастающих поколений, они определили (!) методологические позиции авторов» [18, с.3].

«В содержании разделов дидактики у авторов разных учебников много общего, подчеркивали свое единство с другими теоретиками дидактики М.А.Данилов и Б.П.Есипов. – Так, все они рассматривают вопросы содержания образования, принципов, методов и организационных форм обучения с марксистских (?) позиций, все (!) имеют в виду определенные цели коммунистического воспитания, все (!) исходят из руководящих (!) указаний Коммунистической партии и Советского правительства... Гносеологической основой советской дидактики является марксистско-ленинская теория познания» [18, с.36-37].

«Итак, марксизм-ленинизм вооружает нас методом научного познания – диалектическим материализмом, а высказывания основоположников научного коммунизма и решения коммунистической пар-

тии по вопросам воспитания, образования, обучения служат важнейшим источником при решении проблем педагогики в целом и проблем дидактики в частности» [18, с.36].

«Основная задача дидактики состоит в том, - утверждает Н.А.Сорокин, - чтобы выявить закономерности, которым подчиняется процесс обучения, и использовать знание этих закономерностей для более успешного достижения целей образования. Дидактика занимается научным обоснованием содержания образования, определяя оптимальный объем знаний, умений и навыков, который необходимо дать школьникам в соответствии с общими задачами образования на данном историческом этапе развития общества, уровнем НТП и возрастными ступенями учащихся. Дидактика также дает ответ на вопрос как учить. А т.к. обучение «представляет собой особый вид познавательной деятельности», то, - делает вывод Н.А.Сорокин, - марксистско-ленинская теория познания является методологической основой советской дидактики, вооружает ее научным подходом к многообразным явлениям обучения и образования» [78, с.4].

Такого «научного подхода к многообразным явлениям обучения и образования» у представителей т.н. советской дидактики, как теперь всем известно, не было. Более того, не было у них диалектико-материалистического подхода к решению основных проблем дидактики. Напротив, во всех трудах по дидактике имело место единое всеобщее непонимание сущности обучения, путаница и противоречивость, пожалуй, по всем важнейшим вопросам теории обучения.

Почти все специалисты и авторы фундаментальных трудов по педагогике – дидактике указывают на чрезвычайную сложность и многогранность таких общественных явлений как обучение и образование: «Одним из двух главных процессов, составляющих педагогический процесс, является процесс обучения (учебный процесс). Это очень сложный процесс объективной действительности, уступающий, быть может, только процессам воспитания и развития, составной частью которых он является» [69, с.292].

Известный философ, педагог и психолог Г.П.Щедровицкий писал: «когда мы обращаемся к современной педагогике, чтобы взять там необ-

ходимые знания о процессах обучения и воспитания, то оказывается, что их там просто нет» [92, с.7].

Что же предлагается в трудах по дидактике и педагогике? В современной педагогике, уточняет свою мысль Г.П.Щедровицкий, - «есть довольно много методических (инженерных) разработок, но почти нет научных знаний в точном смысле этого слова. Выясняется, что до самого последнего времени педагогика не развивалась и не строилась как наука, что эта работа в ней только ещё начинается» [92, с.7] (выделено нами – авт.).

То, что до сих пор не построена педагогика как наука, описывающая и объясняющая процессы обучения и воспитания, утверждает Г.П.Щедровицкий, - «не случайно. Как объект изучения, система обучения и воспитания намного сложнее (!), чем объекты таких наук как физика, химия и биология; к анализу и описанию объектов такой сложности человечество только подходит. С этой точки зрения педагогика находится на самом переднем крае современной науки и поэтому наивно сетовать на то, что научная педагогика не была построена раньше, или предполагать, что это можно сделать в два счета. Построение науки педагогики (включающей как основную свою часть ДИДАКТИКУ³ - авт.) – одна из основных задач нашего времени, на решение которой уйдут, наверное, силы нескольких поколений» [92, с.9].

Возьмем основной вопрос дидактики, каковым является вопрос: что такое обучение? Вопрос о сущности обучения, от понимания которого зависит все дальнейшее построение дидактики. Если авторы правильно понимают сущность обучения, то и все дальнейшее построение дидактики должно соответствовать этому пониманию. То есть при правильном понимании сущности обучения теория обучения – дидактика может стать наукой: правильно объяснять то, что происходит в школах всех видов и типов и предвидеть их дальнейшее развитие. Правильно понимание сущности обучения – это первое и важ-

³ Согласно пониманию Г.П.Щедровицкого дидактика – неотъемлемая часть педагогики. Согласно нашим исследованиям дидактика – это наука самостоятельная и даже не является педагогической наукой, о чем подробнее будет сказано ниже.

нейшее условие создания науки об обучении. Конечно, одного этого условия недостаточно. Можно правильно понимать, что такое обучение, и не разбираться, путаться во всех последующих вопросах дидактики.

Советская дидактика в лице ее главных представителей не могла провести четкой и ясной границы между познанием, с одной стороны, и обучением, с другой. Для них обучение – это познание, хотя и особым образом организованное. А отсюда, отождествление основного вопроса гносеологии – теории познания с основным вопросом дидактики. Такая путаница была свойственна всем советским дидактам. Возможно, наиболее типично с «аргументацией» это проявляется у ее корифеев – М.А.Данилова и Б.П.Есипова.

«Коренным вопросом теории познания является вопрос о соотношении между бытием и сознанием, между вещами (?) и мышлением. Марксистско-ленинская теория познания исходит из того, что материя, бытие есть объективная реальность, существующая независимо от сознания, что материя первична, она является источником ощущений, представлений, сознания, а сознание вторично, производно, оно является отображением материи» (это то, что среди советских педагогов-теоретиков было общепризнанным, доказанным всем ходом развития науки – авт.).

«Исходя из этого материалистического положения теории научного познания, - продолжают авторы «Дидактики», - советская дидактика (далее Б.П.Есипов говорит от имени всех советских дидактов – авт.) стремится найти закономерности и способы обучения, которые обеспечивают правильное (?) отражение в сознании (?) учащихся изучаемых предметов и явлений реального мира.

Советская дидактика исходит из требования (кто это требование выдвигает? – авт.) о том, чтобы учащиеся усваивали знания не искаженные, а истинные, правильно отражающие действительность (этого требует любая наука и, прежде всего, логика и философия – авт.). Поэтому так важно, чтобы учитель обращался к самим изучаемым вещам и явлениям, к самим фактам, событиям, процессам как к источнику знаний для учащихся, подводил бы их к осознанию и усвоению

обобщений на прочной основе знания конкретного и заставлял бы своих учеников убеждаться в истинности усваиваемых знаний, проверяя их практикой» [18, с.37].

О том, что в процессе обучения важно, чтобы учитель обращался «к самим изучаемым вещам и явлениям, к фактам, событиям, процессам как источнику знаний для учащихся», - это «требование» или «положение» было известно давным-давно до появления марксистско-ленинской теории познания. «Начало познаний, - писал Я.А.Коменский, которому марксистско-ленинская теория познания была неизвестна, - всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях). А поэтому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними» [38, с.207].

Я.А.Коменский рекомендует педагогам при обучении начинать с рассмотрения вещей, которые обладают телесными свойствами: «то, что будет представляться юношеству для изучения, пусть будут вещи, а не тени вещей, вещи, говорю я, плотные, подлинные, полезные, хорошо действующие на чувство и воображение... Поэтому пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-нибудь предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами» [38].

У Я.А.Коменского мы находим также и требование, «чтобы учащиеся усваивали знания не искаженные, а истинные, правильно отражающие действительность». Кстати, такое требование можно найти и у И.Г.Песталоцци, И.Ф.Гербарта, К.Д.Ушинского... Его выдвигали не только великие педагоги и ученые, но и учителя-практики, пожалуй, во все времена. Здесь никакой заслуги советской дидактики нет. Напротив, последняя искажала многие факты, особенно те, которые относились к постановке обучения в советской и зарубежной школе, искаженно подавались такие факты и методы, как учение и школа М.Монтессори, С.Френе, Дальтон-план, белл-ланкастерская

система, метод проектов, бригадно-лабораторный метод. Односторонней, ошибочной была оценка КУС. Студентам педагогических вузов и училищ навязывалось неправильное, искаженное понимание сущности и принципов обучения, понимание ППО и т.д. Советские теоретики педагогики, провозглашая советскую дидактику высшим этапом в развитии науки об обучении, вводили педагогическую общественность в заблуждение.

Что же касается утверждений о том, что все советские дидакты едины и строят свою «науку об обучении», исходя из марксистско-ленинского учения – диалектического материализма, то они были просто лживы. Теперь, в XXI столетии, об этом можно открыто выступать в печати, обсуждать, находить общими усилиями истину, вскрывать и осуждать ложь. Но во времена советской власти критика советской педагогики, правда о том, что происходит в советской школе, рассматривалась как клевета на советскую школу и на советских ученых.

Мы не рассматриваем материалистический подход к обучению как ошибочный. Напротив, материалистический подход, материалистическое объяснение фактов, событий, процессов в данном случае (как и во многих других случаях) – это синоним научного. Противоречивость т.н. советской дидактики, прежде всего, в том и состоит, что многократно заявляя о том, что методологической основой ее является марксистско-ленинская теория познания, диалектический материализм, в то же время на самом деле в своей основе советская дидактика не была *материалистической*. И тем более не строилась в соответствии с диалектическим материализмом. Среди советских дидактов не было понимания того, что значит материалистический подход к обучению. Принято было считать: если дидакт признает, что объективная реальность, бытие является первичным, а психика, мышление, сознание – вторичным и процесс познания при этом начинается с того, что дают ощущения, восприятия и т.д., то, следовательно, это материализм. Материализм не только в теории познания, но и во взглядах на обучение. В процессе обучения учащиеся познают окружающий мир, который существует объективно, независимо от их сознания. Советская дидактика требовала, «чтобы учитель обращался к самим изучае-

мым вещам и явлениям, к самим фактам, событиям, процессам как к источнику знаний для учащихся, подводил бы их к осознанию и усвоению обобщений» и т.д. Вот этот подход, это понимание и рассматривалось как материалистическое, но оно встречалось до появления советской дидактики и до рождения К.Маркса и Ф.Энгельса.

Основной вопрос дидактики как науки не в соотношении мышления, познания к бытию, к объективной реальности, не в выяснении первичности сознания и вторичности бытия, материи, а в раскрытии сущности обучения, т.к. только при правильном понимании этой сущности возможна наука об обучении. При неправильном, искаженном понимании сущности обучения все остальные понятия дидактики оказываются ошибочными, путанными, а вся дидактическая теория обучения в целом оказывается неверной. Именно это и было характерной чертой т.н. советской дидактики. На протяжении многих лет приходилось объяснять, что можно быть материалистом в теории познания (гносеологии) и в то же время оставаться на идеалистических позициях в теории обучения.

Советские дидакты (как и их коллеги-единомышленники в странах социалистического содружества) выступали как материалисты в теории познания, нередко излагали основные положения марксистско-ленинской теории познания и при этом заверяли в своей преданности диалектическому материализму (вполне возможно, что они и сами верили в это), но как только они переходили к основному вопросу дидактики, к выяснению сущности обучения, с чем связано все последующее построение дидактической теории, они оставляли почву науки и становились, выражаясь их языком, «махровыми идеалистами», и вместо строгой науки об обучении вносили сплошную путаницу.

Наиболее характерная черта ведущих, в то время известных, прославленных теоретиков советской дидактики – это непримиримость к критике и другим взглядам и, может быть, главное, неспособность вникнуть и разобраться в них, особенно, если критика принципиальная, ведется по существу и вместо существующей и насаждаемой концепции обучения выдвигается в определенном от-

ношении концепция противоположная, отрицающая т.н. советскую дидактику в целом и по всем ее основным постулатам. Остро критикуя зарубежные педагогические теории, советская дидактика (педагогика) в целом оставалась многие годы внутри страны вне научной критики, что ошибочно считалось признаком ее истинности и жизненности.

Особое значение педагоги-теоретики при разработке педагогики (дидактики) как науки в целом придавали формулировке целей воспитания и обучения и ее «системности», точнее полноте рассматриваемых вопросов. Естественно, что вся педагогическая теория должна была подаваться так, как будто она вытекает и вполне соответствует марксизму-ленинизму, т.е. диалектическому материализму.

Чем отличается цель коммунистического воспитания – всесторонне и гармонически развитой личности – от представлений о всесторонне и гармонически развитой личности буржуазных идеологов и педагогов прошлого и настоящего? – так сформулирован вопрос в совместном труде «Педагогика» (1984) Академий педагогических наук СССР и ГДР [64, с.16].

Формулировка вопроса указывает на то, что составители этого фундаментального труда, т.е. ведущие теоретики педагогики СССР и ГДР, отлично понимали общность, даже одинаковость воспитательного идеала у идеологов и педагогов буржуазных и социалистических стран. Этот идеал воспитания, который в самом общем виде формулировался как всесторонне и гармонически развитая личность, является общечеловеческим и выдвигался как цель воспитания в развитом обществе и даже в любой высококультурной среде. Это цель воспитания, осуществление которой привлекательно для всех, но, к сожалению, в массовых масштабах пока цель недостижимая, может быть даже утопическая. Однако стремление к ней похвально, достойно всякого одобрения, если это не обман. Главное: такая цель – всестороннее и гармоническое развитие личности – прекрасно воспринимается, вызывает доверие к тем, кто ее провозглашает.

Идеал воспитания можно ставить как высшую и всеобщую цель воспитания в социалистическом или несоциалистическом обществе, т.е.

как цель практическую, но каковы средства ее достижения? Каковы реальные возможности ее осуществления в массовых масштабах? Еще важнее: каков уровень этой всесторонности и гармоничности? Каковы реальные результаты там, где такая цель ставится? И, наконец, кто ставит такую цель и кто ее реализует? Помнят ли те, кто работает с молодежью, подрастающим поколением, эту высшую цель или в процессе практической деятельности школы, семья, организации образования забывают высшую цель и подменяют ее текущей, реально достижимыми целями?

Какое отношение сказанное имеет к дидактике как науке? В чем отличительная особенность нашего подхода к цели воспитания?

Всестороннее и гармоническое развитие личности – это высшая, общечеловеческая цель воспитания. Ее ставят в основном теоретики педагогики, политики, социологи, реформаторы системы образования и общества, которые не ответственны за ее реализацию. Если же брать реальные результаты, которых добивается общество (школа, семья, другие общественные институты), то всестороннее развитие либо вовсе отсутствует, либо достигается на сравнительно низком образовательном уровне. Мы не берем исключения. Если следовать за Я.А.Коменским, который понимал дидактику как «всеобщее искусство учить всех всему», то дидактика как наука должна раскрыть законы и реальные пути поднятия образовательного уровня всех.

Поэтому цель воспитания в современном обществе в условиях НТП и социального прогресса – всестороннее и гармоническое развитие личности при высоком образовательном уровне. Пока в отдельных странах вводят законодательно всеобщее среднее образование. Формально оно осуществлялось и в СССР. Потом стали всеми путями и ухищрениями от такого уровня образования отказываться вместо того, чтобы отказываться от донучной и квазинаучной т.н. советской дидактики, точнее дидактики ГСО.

Сейчас наступило время, когда традиционная дидактика должна быть критически пересмотрена. Эта дидактика была и остается дидактикой группно-парно-индивидуального обучения, т.е. дидактикой ГСО и ИСО. XX век показал, что при реформировании школы и всей

системы образования ГСО и ИСО уже не срабатывают. Потребность современного общества во всеобщем полноценном среднем образовании не реализуется.

Преобразование дидактики из её донаучного состояния в современную науку, делающую не только описание и объяснение процесса обучения, но также и обоснованное предвидение дальнейшего развития как обучения, так и системы образования, теснейшим образом связано с кризисом образования, с пониманием причины этого кризиса и нахождением выхода из него.

«Говорить о кризисе в образовании, - констатируют как факт исследователи Л.В.Бондаренко и Д.И.Карпович, - у нас как-то не принято. Под любым предлогом педагоги избегают этого вопроса ... Мы устраняем следствия вместо того, чтобы устранять причину их возникновения. Главное доказательство кризиса в образовании – это постоянное возникновение проблем в любых аспектах системы образования. Сняли с повестки дня одну проблему – появилось с десятков других в том же месте.

Первопричина основных проблем в педагогике лежит в классно-урочной организации учебного процесса в школе и лекционно-семинарской в ВУЗе. Вот чем в первую очередь надо заниматься. Необходимо срочно (?) отказаться от классно-урочной организации учебного процесса. Вместо класса должны появиться учебные группы, вместо урока – учебные занятия (именно коллективные учебные занятия)... Прогулы, массовый отсев, низкая успеваемость, бродяжничество, наркомания, правонарушения – это уже «ягодки». И всё это вытекает, определяется именно классно-урочной системой обучения» [35, с.6].

Крупнейшие специалисты по проблемам образования (такие, как Ф.Кумбс и др.) на огромном фактическом материале показали, что во второй половине XX в. наступил всеобщий мировой кризис системы образования.

В октябре 1967 г. в Вильямсбурге (штат Вирджиния) состоялась международная конференция по вопросу о мировом кризисе образования, в результате которой в 1968 г. вышла книга Ф.Г.Кумбса «Кризис

образования в современном мире», в которой говорилось: «Сейчас мы наблюдаем мировой кризис образования, не столь ярко выраженный, как продовольственный или военный кризис, но чреватый серьезными опасностями» [45, с.10]. В чем же сущность этого кризиса?

Ф.Кумбс писал, что, начиная с 1945 г., во всех странах наблюдался огромный скачок в развитии и изменении социальных условий. Это было вызвано охватившей весь мир революцией в науке, технике, экономике, политике, демографии. «Системы образования тоже развивались и изменялись быстрее, чем когда-либо. Но они все же слишком медленно приспосабливались к стремительному темпу событий. Возникший в результате этого разрыв между образованием и условиями жизни общества, разрыв, принимающий самые различные формы и составляет суть мирового кризиса образования» [45, с.10].

В чем же этот кризис проявлялся? Исследователи и руководители системы образования указывают на то, что качество образования в массовой школе во всех странах мира вопреки всем реформам и преобразованиям остается низким, не соответствующим требованиям жизни, растет отсев учащихся, второгодничество, падает дисциплина школьников, среди молодежи усиливается преступность. В старших классах школьники обычно теряют интерес к учению, а у тех из них, которые проявляют прилежание и желание учиться, растут перегрузки, которые испытывают не только они, но и учителя. Количество вкладываемого в учение или преподавание времени и труда не приводит к высоким качественным результатам⁴.

Бросается в глаза повсеместная беспомощность руководителей и управленческого аппарата в их попытках коренным образом улучшить постановку обучения и воспитания в школах и других образовательных учреждениях. Им приходится либо издавать бесконечно много приказов, распоряжений, постановлений, указов, инструкций, вводить всякого рода новации, перестановки и даже «реформы», чтобы жестко регламентировать деятельность всех подразделений и особенно учителей, либо предоставлять «полную свободу» («действуйте по своему

⁴ Исключения в данном случае подтверждают, а не опровергают общее правило.

усмотрению»). Но и в том и в другом случае школа работает плохо, качество обучения и воспитания не улучшается. Частные и элитарные учебные заведения не смогли поднять интеллектуальный и культурный уровень населения.

Чем же объясняется низкий образовательный и интеллектуальный уровень выпускников большинства средних школ? Чем было вызвано такое всемирное бедствие, каким является школьный кризис – кризис образования?

Исследования Ф.Кумбса и возглавляемого им Международного института стратегии и планирования образования привели к выводу о том, что современный кризис образования вызван множеством причин, среди которых основными являются следующие четыре:

1) резко возросшая тяга народных масс к образованию, которую уже не могут удовлетворить существовавшие в то время (середина 60-х гг. XX в.) школы и институты;

2) остро ощущающийся недостаток средств, вследствие чего системы образования не могут в полной мере отвечать новым требованиям;

3) инертность, присущая системам образования, из-за которой они слишком медленно меняют свой внутренний уклад в ответ на поступающие извне запросы, даже тогда, когда проблема средств не является самой серьезной помехой;

4) инертность самого общества – тяжкий груз установившихся традиций, религиозных обычаев, соображений престижа и материальных стимулов – все, что мешает наиболее рациональному использованию образования и квалифицированных кадров в интересах национального развития [45].

Именно на эти четыре обстоятельства (фактора) ссылались все, кто высказывался о кризисе школы и путях его преодоления, несколько не подозревая того, что ни одно из них *не является причиной* кризиса. Ф.Кумбс назвал не причины кризиса школы и системы образования, а те *обстоятельства или условия*, в которых этот кризис происходил. Их можно назвать и *факторами*, которые оказывают определенное влияние на протекание кризиса. Это относится и к ко-

личеству желающих учиться, и к отпускаемым на образование средствам, и к инертности общества или системы образования.

Гораздо ближе к истине был заместитель Генерального директора ЮНЕСКО, профессор М.Адисешия: «В области обучения мы сталкиваемся с допотопной технологией, которая пожирает средства, не принося дохода и которая не просуществовала бы и дня в любом другом экономическом секторе, даже в примитивном крестьянском хозяйстве. Методы обучения и приемы заучивания...напоминают ржавую скрипучую телегу» [45, с.133-134]. М.Адисешия указал на связь между устаревшей педагогической технологией и низким уровнем образования: «Приемы заучивания остаются прежними: механическое запоминание, зубрежка, поспешное и бессистемное поглощение знаний и информации, полученных из вторых рук...» [45, с.133-134].

Можно согласиться с М.Адисешия, что технология обучения в школах и других образовательных учреждениях осталась «прежней» и она напоминает «ржавую скрипучую телегу». Но, чтобы устранить кризис образования в современном мире, мало констатировать связь между устаревшей педагогической технологией и низким образовательным уровнем выпускников школ и вузов. В лучшем случае это не только первый шаг на пути установления *непосредственной причины* современного кризиса. Нужен более точный ответ: что же именно пришло в негодность, вызвало кризисное состояние образования во всем мире? Что именно подразумевается под «устаревшей технологией обучения»? На этот вопрос мы даем точный, недвусмысленный ответ: **прямой, непосредственной причиной современного кризиса образования является ГСО.** Другой причины нет. Это единственная причина. Все остальное, перечисленное Ф.Кумбсом и другими последователями, не является причиной, а относится к числу обстоятельств, условий или факторов, которые так или иначе могут влиять на появление кризисной ситуации, усиливать или ослаблять протекание кризиса. Но сами по себе приведенные выше факторы, взятые каждый в отдельности, или же все вместе, не являются непосредственной причиной современного кризиса.

Таким образом, старая, традиционная система образования, строящаяся на ГСО и ИСО, забуксовала. Проведенные и проводимые во всех странах реформы образования не приводят к существенным сдвигам в деле образования и воспитания подрастающих поколений. Напротив, общее число неграмотных уже достигает одного миллиарда людей, и примерно столько же – функционально неграмотных. Миллионы молодых людей оканчивают средние школы, но их умственное развитие и реальный образовательный уровень мало чем отличается от малограмотных и совсем неграмотных людей. Современный кризис образования – прежде всего, кризис образования экономически развитых стран, где на образование выделяются огромные средства и где делаются попытки дать всем молодым людям среднее образование. Естественно, постановка образования в экономически отсталых странах, со слабо развитой экономикой, где значительная часть населения живет за чертой бедности, еще хуже.

В настоящее время многие известные и неизвестные педагоги выход из школьного кризиса видят в освоении и внедрении новых педагогических технологий.

Уже в 1989 г. В.П.Беспалько писал: «Обновление школы возможно только через научно (?) обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное (?) проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех (?) педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя» [10, с.3].

В том же году была опубликована статья Е.Беляковой и С.Аверенко под таким выразительным названием: «Зовем вперед, сидим на месте». В статье авторы возмущались тем, что до сих пор нет «научно обоснованной концепции общего среднего образования», что в документах о школе «нет прорывных идей», много декларативности и нет конкретных путей осуществления реформы школы [9].

С тех пор прошло более 20 лет, но положение в образовании остается в сущности прежнее: «Зовем вперед, сидим на месте». Почему же до сих пор нет «научно обоснованной концепции общего

среднего образования)? Почему нет «строго научного проектирования и точного воспроизведения в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов»? Почему учитель в классе до сих пор ориентируется *не на науку об обучении, а возлагает все свои надежды на педагогическое мастерство и на опыт* свой и своих коллег, близких и далеких? Возможен ли в школах ближнего и дальнего зарубежья «научно обоснованный педагогический процесс»? Если в школах и других организациях образования нет научно обоснованной технологии обучения, то сознательного выхода из кризиса никогда не произойдет.

Только в начале 2010-х годов начался выход из затянувшегося кризиса. Этому способствовала Программа повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, разработанная Центром педагогического мастерства Автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Факультетом образования Кембриджского университета (Великобритания).

СБ

Глобальный кризис, который стал усиливаться, развиваться во второй половине XX в., был вызван тем, что общество, его производительные силы, техника, наука, искусство, языки, политика стали развиваться невиданными для прошлых столетий темпами, что вызвало большие затруднения в обучении новых поколений. Объем знаний (информации), которые должны быть усвоенными новыми подрастающими поколениями значительно возрос и продолжает возрастать, а метод (именно МЕТОД, а не методы) остается старым. Это ГПИМ (ГСО), эффективность которого не соответствует обновленному и постоянно обновляющемуся и увеличивающемуся по объему содержанию. Попытки совершенствовать ГСО производились постоянно, на протяжении всего тысячелетнего периода его существования (для классно-урочной школы – это период в триста и несколько больше лет). Дальнейшее совершенствование ГСО не приводит к повышению качества знаний учащихся и поднятию уровня образования населения. Население не только СНГ, но и всего земного шара нуждается в более качественном, в полноценном образовании и более высоком его уровне. Чтобы это произошло, необходим более эффективный метод обучения, которым в настоящее время является КСО (КПИМ). Этого не могли понять представители старой, традиционной (советской тоже) дидактики, так как для них весь УВП в школах, колледжах и вузах ограничивался тремя формами: групповой, парной и индивидуальной. Вся их дидактика, теория и практика строилась на этих трех «китах», чего они сами чаще всего не осознавали.

Указываются и другие причины кризиса образования в современном мире: 1) недостаточное финансирование; 2) консерватизм системы образования как представителей управления, включая и министерское управление, так и массового труженика – учителя; 3) инертность, безразличие общества к проблемам образования, к его состоянию; 4) отсутствие науки об обучении и образовании, подмена ее психологией обучения, гносеологией и мелким практицизмом, сугубо эмпирическим подходом («куриная слепота» дидактики).

Этот перечень причин неполон. Существуют ещё причины, хотя их никогда не ставили и не обсуждали. В данном случае имеется в виду **вопрос об эффективных возможностях наемного учителя.**

Школьно-вузовское обучение, а также обучение семейное с привлечением гувернеров, репетиторов, осуществлялось **наемными учителями** разного уровня и разной квалификации. Во все времена родители или государство, община, земство или местные органы власти нанимали учителей, которые за определенную плату обучали детей, подростков, юношей и девушек всем премудростям наук, языков и искусств. Во многих случаях на них возлагались и функции воспитания. Так было в рабовладельческом и феодальном обществе, так осталось и даже усилилось в буржуазном обществе и при социализме.

Появление КФО (ПКЗ, КУЗ) все изменяет в корне. Если наемный учитель за определенную плату своей личной, непосредственной работой (деятельностью) обучал доверенных ему учащихся, то в условиях ПКЗ (КУЗ) основная работа по обучению и воспитанию выполняется самими учащимися и нередко даже без наемных учителей. Так происходило в «Диком вузе». На этой же коллективно самообразовательной основе строилась работа со студентами в сельскохозяйственной академии им. К.Е.Тимирязева и в Киевском педагогическом институте им. А.М.Горького.

Нынешний всемирный кризис образования есть кризис обучения наемным учителем. Наемный, оплачиваемый учитель как в средней, так и в высшей школе уже не в состоянии обеспечить высококачественное образование, в котором нуждается современное общество.

Прежде всего, система наемных учителей, потерпела полное фиаско (провал!) при попытке ввести всеобщее среднее образование, т.е. каждому школьнику дать качественное, полноценное среднее образование. Настойчивые усилия органов образования ввести всеобщее среднее десятилетнее образование обернулись не только усилением школьного кризиса, но и полной национальной катастрофой.

При ГСО всю образовательную работу выполняет наемный, оплачиваемый учитель. Он может либо всех обучать одновременно (всю группу), либо каждого в отдельности как при ИСО. Не исключается также его работа с отдельными небольшими группами. Но во всех случаях обучение осуществляет педагог, учитель, преподаватель, как правило, имеющий опыт, квалификацию, специальное образование. Все попытки при ГСО и ИСО поставить вместо опытного, профессионального педагога самих учащихся, как, например, при белл-ланкастерской системе или бригадно-лабораторном методе, приводили к резкому снижению качества и уровня обучения, т.е. падала результативность.

Казалось бы, что такое же резкое снижение качества, падение результативности должно было бы произойти и при ПКЗ (КУЗ), когда все учащиеся становятся учителями, начинают обучать друг друга в ПСС. Существует абсолютная уверенность в том, что наемного учителя никто и ничто заменить не может. Однако опыт «Дикого вуза» заставляет думать иначе. Если коллективная организация учебных занятий хорошо подготовлена, учащиеся освоили соответствующую методику, имеется необходимый дидактический материал, то такой коллектив может работать эффективно, добиваясь высоких результатов и без учителя-профессионала. Именно это обстоятельство больше всего напугало профессорско-преподавательскую публику в начале 30-х гг. XX в., когда появился «Дикий вуз» и по его примеру захотели работать тысячи студентов разных вузов Советского Союза.

Многолетний опыт и исследования показывают, что при КУЗ школьники или студенты действительно длительное время могут обходиться без учителя-профессионала и добиваться высоких результатов. Конечно, это происходит далеко не всегда. Чтобы избежать ненужного риска, педагог-профессионал **необходим** и благодаря его правильной деятельности образовательные коллективы школ, колледжей и вузов, в которых обучение строится на коллективно-индивидуальной основе (т.е. вводится КСО-ДЕМСОС), смогут добиваться **еще более высоких результатов**. Однако деятельность учителя-профессионала, наемного учителя должна быть существенно изменена. Без переучивания всех учителей и преподавателей образовательных учреждений, достижения высоких результатов и общего подъема образования ни в нашей стране, ни в других странах, где осуществляется переход от ГСО к КСО, вероятно, может не произойти. Но такое переучивание – это задача не из легких.

Для учителя-профессионала, сформировавшегося в условиях ГСО (КУС, ЛСС), существуют большие **внутренние затруднения**, ему нужно не только овладеть методиками КУЗ, но **перестраиваться и психологически**. Он привык к тому, что, например, весь новый материал (новую тему) он должен объяснить всему классу сам, чтобы у него была уверенность, что все его ученики все поняли правильно и дальше могут работать самостоятельно в классе или выполнять его задание дома. Затем он должен проверить ответы учащихся или письменные упражнения, откорректировать их. Только после этого он «успокаивается», появляется уверенность в положительном результате. Однако эти результаты давно уже общество не удовлетворяют.

При ПКЗ (КУЗ) школьники или студенты в большинстве случаев предварительных объяснений или лекций не слушают, а сразу приступают к изучению новой темы или нового текста. Это они могут делать индивидуально (самостоятельно), в паре с кем-то или в ПСС. Новый для учащегося материал подвергается обсуждениям, в которых учитель-профессионал не участвует, что еще больше усиливает его неуверенность в правильности и полноте тех знаний, которые его учащиеся получают без его предварительных объяснений и его личного контроля. Естественно, такой педагог старой школы начинает вмешиваться в работу пар, нарушая не только их работу, но и работу всего класса. Нередко это заканчивается тем, что КУЗ прерываются и учитель начинает обучать всех по

старой (много раз «им проверенной») методике. Его не убеждает то, что эта, много раз «им проверенная» методика уже на протяжении ряда столетий почти всюду дает 40-50% (и даже больше!) брака, не обеспечивает значительной части школьников (большинству!) полноценного качественного образования, да еще к тому же их калечит физически и в не меньшей мере нравственно и психически. Не все учителя старой школы, школы ГСО (КУС, ЛСС) могут преодолеть свои внутренние затруднения и овладеть умениями и навыками работы в условиях КСО-ДЕМСОС. Получается нередко по Крылову: мужик нарубит вздор, а виноват во всем топор. Педагоги-профессионалы старой школы не освоили теории и практики работы в условиях ПКЗ (КУЗ, КСО) и, естественно, у них не сразу появляется успешное обучение по-новому, а всю вину («причину») они усматривают в КУЗ и КСО, которые чаще всего они путают и даже отождествляют.

Поскольку наемный учитель уже не может обеспечить качественное, полноценное среднее образование для всех, процент неуспевающих не убывает, напротив, даже возрастает, то в школе происходит всеобщее разложение, массовая потеря интереса к учению, систематические нарушения дисциплины, конфликты между учащимися и учителями, также между родителями и учителями, вместо прилежного обучения и высоких результатов распространяется алкоголизм, наркомания, проституция, воровство и насилие старших ребят над младшими и т.д. Переход к КСО открывает объективную возможность использовать в целях достижения высоких результатов в обучении и воспитании коллектив учащихся каждого класса и всех тех, кто может быть в этом полезен (родителей, старшеклассников, шефов, пенсионеров и т.д.). Только так можно преодолеть кризис наемного учителя, преодолеть беспомощность массового учительства, которое даже при самоотверженной, часто героической работе, не в состоянии поднять уровень и качество образования. Вот почему мы утверждаем: либо переход к КСО (ДЕМСОС, ИТШ), либо усиление кризиса наемного учителя, который уже не в состоянии только собственными силами обеспечить дальнейший прогресс образования.

РБ

ПРИЗНАКИ КРИЗИСА ОБРАЗОВАНИЯ

Дидактические:

- 1. Снижение качества образования от начальной до высшей школы. Этот признак является аксиоматическим и доказательств не требует.*
- 2. Перегрузка учебных планов и программ, домашними заданиями и, как следствие, потеря интереса к учению.*

Многочисленные исследования показывают, что в школьном возрасте неблагоприятное влияние оказывает перегрузка учебными занятиями. Общая продолжительность учебной нагрузки в течение дня (уроки в школе и самоподготовка), соответствующая возрастным возможностям здоровых учащихся, составляет по оценкам специалистов, (с учетом перерывов через каждые 45 минут работы) в астрономических часах: в 1-ом классе – 2,5 часа, во 2-ом – 3,5 часа, в

3-4-х – 4,5 часа, в 5-6-х – 5,5 часов, в 7-9-х – 6,5 часов, в 10-11-х классах – 8 часов.

Своего апогея учебная нагрузка достигает в старшем звене школы: в 9-11 классах, особенно у лицейстов и в классах с углубленным изучением некоторых предметов. По данным многих ученых, рабочая неделя старшеклассника-лицейста превышает рабочую неделю взрослого служащего в 1,5-2 раза. Т.е. образ жизни и внутришкольная среда при ГСО не дает всего необходимого для формирования положительной мотивации к учению, а также благоприятных условий для роста и развития молодого организма.

Выборочный анализ социологических данных, проведенных в Восточно-Казахстанском госуниверситете, показывает, что систематически, в течение семестра работает лишь 26,5 % студентов, время от времени – 63,1% и почти не работает 10,6% (несмотря на введение модульно-рейтинговой системы, кредитной технологии и пр. новшеств).

3. Увеличение отсева (отчислений) и второгодничества, чаще всего в скрытом, завуалированном виде; при их отсутствии – формализм и процантования.

4. Перегрузка практических работников при сравнительно низких конечных результатах.

Материалы проведенного нами опроса в школах Алматинской и Восточно-Казахстанской областей свидетельствуют, что 81,2% учителей оценивают свою работу в среднем на 3,62 балла, 86,8% деятельность своих коллег – в 3,45 балла при наивысшем 5 баллов. Учителя готовы винить в своих бедах кого угодно, но только не себя, ссылаясь на самоустранение семьи от воспитания детей (59,9%), падение престижа образования (50,2%), бюрократизм системы управления образованием (47,7%), слабое финансирование школы (47,7%), незаинтересованность школьников в усвоении знаний (47,5%) и др.

Социокультурные:

5. Низкий уровень дисциплины и рост преступности среди подростков и молодежи.

Отсутствие интереса к учению, конфликты с учителями способствуют уходу учащихся из школы, безделью и вовлечению в правонарушения и преступления. Так, по данным Комитета по правовой статистике и специальным учетам Генеральной прокуратуры Республики Казахстан, ежегодно выявляют около 7000 несовершеннолетних, совершивших преступления, из них почти половина привлекается к уголовной ответственности.

Кроме того, отмечается последовательный рост количества выявленных преступлений, в которых участвовали несовершеннолетние за последние годы: с 6614 преступлений в 2003 году, до 7948 преступлений в 2004 и более 8000 преступлений - в 2006 году, в 2007 - около 5000.

Сегодня в Казахстане наблюдается устойчивая тенденция роста преступности, особенно наиболее тяжелых и опасных ее видов.

Так, за 11 месяцев 2009г. органами внутренних дел зарегистрировано 5 тыс. преступлений, совершенных несовершеннолетними, в том числе порядка

1,2 тыс. тяжких и особо тяжких правонарушений (около 117 убийства, 290 разбойных нападений, а также более 780 грабежей). В настоящее время, в органах полиции на учете стоит свыше 18 тыс. несовершеннолетних, из них более 1 тыс. ранее судимых, около 4 тыс. - подростки, потребляющие наркотики, около 2 тыс. - подростки, потребляющие спиртные напитки.

По данным PRI (организация «Международная тюремная реформа»), в Казахстане функционируют четыре воспитательных колонии и один локальный участок для девочек. Всего в воспитательных колониях содержится 471 несовершеннолетний, из них, в возрасте от 14 до 16 лет - 33 человека, от 16 до 18-ти - 375 человек, от 18-ти лет до 21 года - 63. В настоящее время, в республике выявлены свыше 20 тысяч детей с девиантным поведением, находятся более 16 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В социально неблагоприятных условиях, не получая необходимого воспитания и образования, проживают более 34 тыс. детей.

Рост подростковой преступности вкупе с интенсивным вовлечением молодежи в ряды организованных преступных групп становится одной из самых злободневных проблем, стоящих перед Казахстаном. В 2009 году до 207 (61% от общего числа) возросло количество преступлений, совершенных в группе несовершеннолетними. Из них смешанными группами, в состав которых входят учащиеся школ, совершено 94 преступления (45%), 113 (54,5%) - группами, состоящими только из числа несовершеннолетних, в том числе учащихся школ.

В целом, молодыми людьми в возрасте 14–29 лет совершается 57% преступлений в Казахстане. Около половины преступлений совершаются несовершеннолетними после 22 часов, от четверти до трети – в учебное и рабочее время, в процессе неконтролируемых уходов из учебных заведений и предприятий или непосредственно по месту работы или учебы. В некоторых местностях отмечаются сезонные колебания преступности несовершеннолетних в период каникул, сельскохозяйственных работ. Значительно чаще, по сравнению с лицами старших возрастов, они совершают преступления с мая по ноябрь. В последние годы в связи с ухудшением организации их летнего отдыха (особенно в крупных городах) уровень преступных проявлений в этот период среди несовершеннолетних заметно возрос [2; 32].

В Российской Федерации также на протяжении ряда лет отмечается тенденция роста преступности среди несовершеннолетних. По сравнению с 1990-м годом почти на 30% возросло число выявленных несовершеннолетних преступников. Подростками ежегодно совершается свыше 300 тысяч преступных деяний, из них около 100 тысяч - детьми, не достигшими возраста уголовной ответственности.

Помимо этого регистрируется более миллиона административных правонарушений, совершаемых ими. Количество «приводов несовершеннолетних» в милицию ежегодно возрастает в среднем на 12-15%. В российских мегаполисах до 30% социально опасных деяний совершается людьми моложе 14 лет. За 5 лет на 25% увеличилось число несовершеннолетних, находящихся в розыске.

Возрастает доля тяжких и особо тяжких преступлений в общем числе правонарушений, совершенных малолетними преступниками. Причем среди

них стали преобладать уголовные деяния с использованием различного оружия. В настоящее время число школьников, вооруженных разными видами холодного оружия и средствами самозащиты, составляет около 35%.

Подростковая преступность начинает приобретать глобальный для российского общества характер. Следует отметить, что приведенные выше показатели характеризуют отнюдь не фактический, а только лишь регистрируемый уровень подростковой преступности. Для учета латентности необходимо показатели официальной статистики увеличить, как минимум, в 4 раза.

Но интересно отметить, что такая тенденция динамики правонарушений со стороны подростков характерна не только для России, переживающей глубокий социально-экономический кризис. За последнюю пятилетку в европейских странах число преступлений, совершенных несовершеннолетними, также возросло от 40 до 70%. Ни в одной из европейских стран не наблюдается сокращения количества малолетних преступников. Разгул детской и подростковой преступности в современной Европе - явление отнюдь не временного характера: кривая правонарушений неуклонно идет вверх на всем ее пространстве на протяжении последнего десятилетия. Не лучше положение дел и в США. В большинстве стран мира в вопросе о детской преступности нет отката назад, спада, сокращения числа преступлений.

Таким образом, рост детской преступности в России соответствует общемировой тенденции, которую можно рассматривать в качестве мегатенденции - направленной, длительной и глобальной динамики развития социального феномена. Субстанциальные причины мегатенденции должны быть одинаковыми независимо от пространственных и временных различий. Они являются постоянно действующими факторами.

Рост подростковой криминогенности в процветающих европейских странах, в США опровергает утверждения о непосредственной зависимости ее от экономического состояния общества. В современном мире криминальная активность подростков нарастает вне зависимости от материального благосостояния населения. Социально-экономические причины не доминируют в мире среди факторов, обуславливающих рост детской преступности.

Такая особенность позволяет предположить, что и после преодоления экономического кризиса острота проблемы, связанной с ростом подростковой преступности в России, не снизится [91].

Касаясь состояния преступности среди несовершеннолетних, первый замгенпрокурора РФ Александр Буксман подчеркнул, что в прошлом году (в 2010 г. - авт.) по сравнению с предшествующим подростковая преступность в России сократилась на 17%, уменьшилось количество преступлений, совершаемых несовершеннолетними, на 10% сократилось количество подростков, пострадавших от криминальных посягательств.

«Тем не менее, число криминальных деяний, совершаемых подростками, остается внушительным - 71 тысяча. Запредельным является количество детей, ставших жертвами преступных посягательств, - около 100 тысяч», - заявил А.Буксман.

По его словам, серьезной социальной проблемой среди несовершеннолетних является распространенность алкоголизма и наркомании. На учете в специализированных наркологических учреждениях находится свыше 140 тысяч несовершеннолетних. Особую тревогу, подчеркнул А.Буксман, вызывает распространение фактов вовлечения молодежи в потребление наркотиков [71].

6. Функциональная неграмотность, культурная деградация высокообразованных людей, массовая неспособность к самообразованию.

Кризис образования вызвал к жизни грозное и тяжелое явление – функциональную неграмотность. С ним встретились даже страны, в которых обязательное обучение существует не одно столетие. В США, по официальным данным, насчитывается 25 миллионов функционально неграмотных, в Германии – два, во Франции – три, а в целом в странах ЕЭС – 15 миллионов человек. Эти люди завершили школьное обучение, но, придя на производство, не могут понять содержания простой письменной инструкции, заполнить необходимый в банке или страховой компании бланк, неспособны изложить смысл информации, полученной по телевидению, сделать простые расчеты в повседневной жизни [81, с.99]. Отсюда, безработица, аварии на производстве, производственные и бытовые несчастные случаи и травмы и т.д.

Исследователи прогнозируют снижение уровня грамотности и распространения функциональной неграмотности (т.н. «вторичной неграмотности») тех, кого учили, но не научили читать, не сделали настоящими читателями. Функциональная неграмотность страшна и опасна. Халатность, небрежность, недосмотр, аварии: там не дочитали инструкцию, здесь чего-то недопоняли, недодумали. Недаром первыми забили тревогу по поводу функциональной неграмотности военные. К сожалению, функциональная неграмотность удел не только тех, кто не мог учиться, но (что еще страшнее) и тех, кто закончил школу и вуз.

Развивается она в раннем возрасте, а именно с 1 по 3 класс, после того, как детей научили читать и писать. Словом, третьеклассник, который никогда не приходил в библиотеку и ничего не читает, кроме учебника, – еще один завтрашний потенциальный безграмотный. По данным ученых, в 8 классе 60% учеников не владеют необходимыми навыками чтения и письма. Треть выпускников не может пользоваться таким основным инструментом информации, как чтение [72].

Данные по Казахстану отсутствуют, хотя «ликвидация функциональной неграмотности людей... является одной из стратегических целей системной реформы общего среднего образования Республики Казахстан» [39]. В своем ежегодном Послании Глава государства одной из приоритетных задач выдвинул «повышение функциональной грамотности» [56], в соответствии с которой разработан Общегосударственный план.

7. Массовое незнание мировых языков и языков межнационального общения.

По данным ЮНЕСКО, в мире широко распространено двуязычие – билингвизм. Двуязычными считаются эльзасцы, бельгийцы, швейцарцы и др. [66]. До недавнего времени утверждалась идея о билингвизме в СССР, в частности в

Казахстане. Билингвизм в Казахстане является интеллектуальной составляющей модернизации страны. Наличие более 130 наций и народностей является достоинством нашего государства.

Президентом страны выдвинута программа триединства языков, чтобы каждый казахстанец в перспективе свободно владел тремя языками.

«Если великий Абай в конце 19 века видел в билингвизме будущее казахского народа, и его мечта осуществилась, то наш Президент в 21 веке считает, что будущее Казахстана, и это очень важная составляющая конкурентоспособности нации в эпоху глобализации, – это знание трех языков», - заявлял экс-министр культуры и информации Республики Казахстан Е.Ертысбаев.

При этом он отмечал, что данная программа обращена не к старшему поколению, а главным образом к подрастающему. «Сейчас русская молодежь изучает казахский язык, то чего не было раньше», - говорил он [28].

Однако реальность свидетельствует об обратном. Социологические данные [5; 6] говорят о том, что о билингвизме как массовом явлении не может быть и речи. Аналогичная ситуация и с иностранными языками.

Валеологические:

8. Увеличение хронических заболеваний среди детей, дидактогенизм.

Известно, что за последние годы в состоянии здоровья школьников произошли существенные изменения. На фоне некоторого снижения инфекционных заболеваний возрастает распространенность хронических неспецифических заболеваний, разнообразных по своей природе и обусловленных в большей степени влиянием неблагоприятных факторов окружающей среды. Сегодня из проживающих в республике пяти миллионов детей три учатся в школах. Пребывание в школе занимает у них большую часть всего времени. По мнению исследователей, среда, формирующаяся в учебно-воспитательных учреждениях, является сложным комплексом физических, химических, биологических и социальных факторов. Переуплотненность, снижение высоты классных помещений, плохая вентиляция создают условия, когда в воздушной среде классов накапливаются токсические продукты обмена. Отсюда, одна треть из них уже хронически больна и состоит на диспансерном учете в поликлиниках.

В большинстве случаев у детей поражены органы дыхания, нервная система и органы чувств, пищеварение, мочеполовая, эндокринная системы, нарушен обмен веществ. В 1997 году в начальных классах в 16-18 раз возросло число детей, больных вегетососудистой дистонией, в 10-12 раз – близорукостью, в 5 раз – эндокринными заболеваниями, в 4 раза – заболеваниями органов пищеварения. Здесь также сказывается влияние перегрузки учебными занятиями, о чем уже было сказано выше.

В школах повсеместно нарушаются гигиенические условия обучения (пресловутая политика оптимизации) – недостаточная освещенность, недостаточное питание и др. Отсюда, к восьмому классу у 30% учащихся ухудшается зрение. Нервно-психические расстройства наблюдаются у 40%, осанка искривляется также у 40% подростков. Росту сколиозов способствует то, что около половины всей школьной мебели не соответствует необходимым общепринятым стандартам [11; 13].

В 2002 году заболеваемость школьников выросла на 22 %. В том числе: анемии – в 2,5 раза, болезни органов дыхания – в 1,5 раза, эндокринные болезни и расстройства питания – в 1,4 раза, болезни нервной системы – в 1,5 раза, травмы, отравления, несчастные случаи – в 1,2 раза .

При диспансеризации около 1 млн. 700 тыс. учащихся общеобразовательных школ Казахстана в возрасте 12-18 лет выявлено, что 44,6% из них имеют различную патологию. Лидирующее место занимают болезни органов пищеварения, которыми страдает каждый шестой учащийся. Далее следуют болезни органов дыхания, нервной системы и опорно-двигательного аппарата.

Растет заболеваемость психическими и поведенческими расстройствами у детей и подростков. На сегодня из всех страдающих психическими и поведенческими расстройствами каждый четвертый – это ребенок. При этом, темпы прироста этой патологии у подростков в 2 раза превышают таковые у взрослых.

По данным Республиканского научно-практического центра психиатрии, психологии и наркомании (2002 год) в Казахстане число психических и поведенческих расстройств составляет 322 671 случаев, в том числе: у взрослых – 240 729 случаев, у подростков – 23 487 случаев, у детей – 58 455 случаев в год. Каждый восьмой подросток имеет различную патологию со стороны психики и нервной системы [85].

В 2010 году по данным медиков к моменту окончания школы, более чем у 40% детей выявляются те или иные хронические заболевания и еще у 36% морфофункциональные отклонения. В связи с этим до 35% учащихся имеют ограничение в выборе профессии по состоянию здоровья. Причин этому много, одна из основных – нехватка витаминов и микроэлементов в организме детей.

По результатам медицинского обследования в ряде областей Казахстана свыше 70% детей имеют нарушения опороспособностей стоп, у 20% - прямое плоскостопие и только у 10% детей сохранено сводчатое строение стоп с достаточной степенью амортизации. Эти дети и по окончании школы испытывают дискомфорт – ограничение в выборе профессии. Достаточно сказать, что ежегодно увеличивается количество молодых людей призывного возраста, не пригодных для службы в армии, страдающих от плоскостопия, а ведь это одна из форм инвалидности. Сколько разочарования несет с собой этот недуг. Физические дефекты вызывают у подростков психоэмоциональную неполноценность [27].

По данным Министерства здравоохранения Казахстана лишь 14% детей практически здоровы, 50% имеют функциональные отклонения, 35 – 40% - хронические заболевания.

У многих школьников наблюдается дисгармоничное физическое развитие (дефицит массы тела, снижение показателей мышечной силы, емкости легких), что создает проблемы с общей работоспособностью подрастающего поколения.

Пагубное влияние на здоровье оказывают алкоголь, наркотики, табак. Дети страдают заболеваниями нервно - психической сферы. За последние годы заболеваемость психическими расстройствами у детей школьного возраста выросла на 15%. Основная масса таких детей обучается в обычных классах.

Как же обстоит дело на самом главном направлении школьной жизни – сохранения и укрепления их здоровья?

По данным Министерства образования Казахстана, среди причин, влияющих на здоровье школьников, 21% составляют факторы внутришкольной среды:

- уровень освещенности в школах значительно занижен;
- перегруженность учащихся основными и дополнительными занятиями;
- неблагоприятия психологического климата школьных коллективов;
- неоправданная интенсификация образования на фоне ухудшения социально-экономической и экологической обстановки.

Неоправданно завышенный объем учебных программ, учебников, их качество и полиграфическое оформление резко увеличивают число больных учеников. К этому же ведет несоответствие мебели и оборудования гигиеническим нормам, что является одной из причин нарушения осанки, сколиозов и других заболеваний опорно-двигательного аппарата. Усугубляет положение отсутствие у учителей специальных знаний по элементарной диагностике состояния здоровья детей, по организации учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими различные отклонения в состоянии здоровья.

Уже при поступлении в 1 класс отмечается первая группа здоровья только у 12-19% учащихся. Дети, имеющие хроническую патологию – в 1 классе составляют около 22-35%.

В 4 классе число практически здоровых детей резко снижается. Отклонения в состоянии здоровья обусловлены нарушениями в деятельности сердечно-сосудистой системы, нервной, эндокринной, дыхательной систем, органов зрения. В результате обучения в начальной школе, количество детей с патологией зрительной системы увеличивается в среднем до 35%. Это главным образом близорукость (миопия), связанная, прежде всего со значительной зрительной нагрузкой.

Обучение в школе к 11 классу завершается резким уменьшением числа здоровых по зрению детей и ростом патологии в 52% случаев. Преобладает близорукость слабой и средней степени.

Среди других патологий высок процент вегетососудистой дистонии, астеноневротического синдрома, аллергического дерматита, заболеваний желудочно-кишечного тракта.

Особенность школьного обучения состоит в том, что ребенок должен обязательно достигнуть определенного результата. Ожидание педагогов, родителей и самого ребенка приводит к росту психической нагрузки, нервным потрясениям, школьным стрессам. Это приводит к тому, что у ребенка пропадает всякое желание учиться и просто активно жить. Он уходит в себя, бежит от проблем, которые начинают накапливаться по мере развития собственной бездеятельности, становится зачастую злым и агрессивным [40].

Не лучше ситуация в Российской Федерации. По данным главы Минздрава Т.Голиковой, общая заболеваемость детей в возрасте до 14

лет в течение последнего десятилетия возросла на 9,3 процента. В настоящее время здоровыми признаны чуть более 20 процентов российских школьников. Две трети из 16,3 миллиона российских детей школьного возраста имеют различные отклонения по состоянию здоровья. Среди российских школьников лишь 21,4 процента имеют первую группу здоровья, в то же время у 21 процента выявлены хронические, в том числе инвалидизирующие, заболевания.

Среди современных первоклассников вдвое меньше абсолютно здоровых детей, чем среди их сверстников конца прошлого века (4,3 против 8,7 процентов). Учащиеся 1-х классов имеют худшие показатели готовности к обучению, а доля детей, имеющих недостаточный уровень развития при поступлении в школу, возросла по сравнению с концом 90-х с 21,2 до 41,4 процента.

Одной из причин наблюдаемой тенденции, по оценкам министерства, является интенсификация учебного процесса. Так, первая группа здоровья определена у 17,3 процента детей дошкольного возраста, однако к концу 1-го класса процент здоровых детей снижается до 4,3. Особенно высока распространенность функциональных нарушений среди детей, приступивших к обучению в возрасте до 6,5 лет.

Т.Голикова отметила также высокий уровень распространения заболеваний, способных повлиять на репродуктивные функции подростков. В частности, задержка полового созревания выявлена более чем у 30 процентов российских юношей [86].

Управленческие:

9. Проведение множества реформ, не приводящих к успеху.

10. Беспомощность органов образования, управленческого аппарата по изменению положения дел в школе и системе образования.

11. Консерватизм педагогической прессы, уход от конкретных решений актуальных проблем образования, увлечение «инновациями» и некомпетентность представителей так называемой психолого-педагогической науки, их неспособность выполнить прогностическую функцию, «вечное» отставание от нужд образовательной практики.

Схематически взаимосвязь между причиной и обстоятельствами (условиями) протекания кризиса образования можно представить следующими образом (рис. 1).

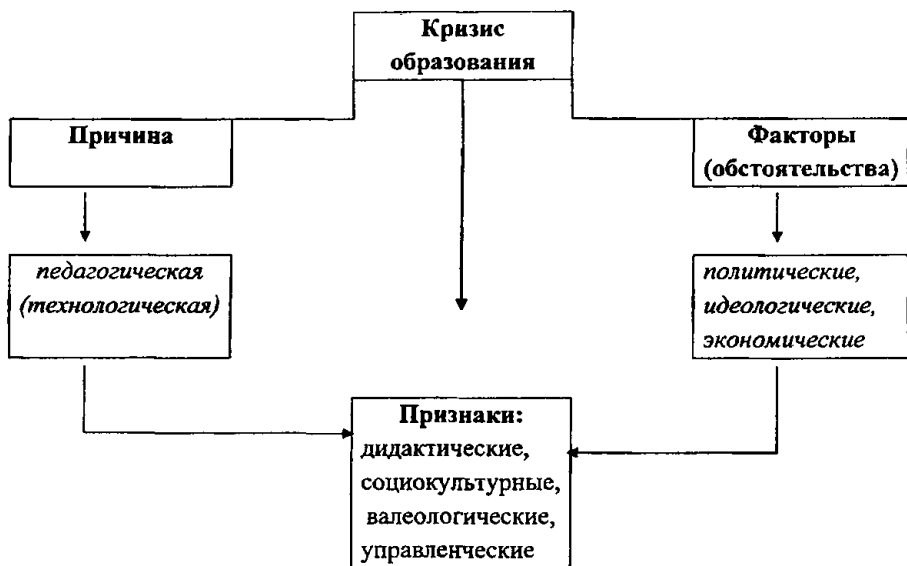


Рисунок 1. Взаимосвязь между причиной и обстоятельствами кризиса

Нынешний кризис образования потому и произошел, что был только опыт, но еще не было науки об обучении.

Реформировать школу и всю систему образования во всех странах независимо от состояния их экономики, добиться более высокого уровня образования всего населения, - такова насущная потребность всего мирового сообщества. Эта задача, как мы утверждаем, неразрешима без создания науки об обучении, т.е. преобразования дидактики в науку, которой необходимо руководствоваться, чтобы преодолеть современный кризис и добиться всеобщего успеха в постановке образования. Та многоликая педагогическая теория, которую пытались выдать за науку, как известно, никто не считал наукой и даже ее авторы, иначе бы не появлялись такие опусы, как учебное пособие для студентов, преподавателей и аспирантов Т.А.Стефановской «Педагогика: наука и искусство» (1998), выпущенный московским издательством «Совершенство», рецензию на которое дали академик РАО З.И.Васильева и доктора педагогических наук, профессора В.И.Петрова и М.Е.Дуранов [80].

Конечно, это не означает, что все дидактические или педагогические идеи были неверны, ошибочны. Напротив, не только практического опыта обучения и воспитания подрастающих поколений, но и идей, мыслей об обучении и воспитании за многие сотни и тысячи лет накоплено предостаточно, чтобы на их основе, как на фундаменте, начать строить науку об обучении.

Попыток создать науку об обучении было немало. Чтобы усилия в этом направлении были не напрасны, необходима такая теория обучения, которая смогла бы объяснить, что происходит в образовательном процессе, почему при нем главные задачи современной школы только ставятся, но не решаются? Какой должна быть дидактика как наука, чтобы, благодаря ей, можно было решить основные фундаментальные проблемы теории и практики обучения?

1.2 О НАУЧНОЙ И ДОНАУЧНОЙ ДИДАКТИКЕ

При изучении педагогических (дидактических) теорий и различных направлений на протяжении XVII-XX и начала XXI вв. возникает один и тот же вопрос, от решения которого зависит всё построение дидактики как науки и возможность преодоления современного мирового кризиса образования: есть ли граница между донаучным состоянием дидактики и дидактики научной, способной дать обоснованное объяснение тем преобразованиям УВП, которые происходили в прошлом, происходят в настоящее кризисное время и в соответствии с законами его развития должны произойти в ближайшее и даже в сравнительно отдаленное от нас время? Короче: можно ли разграничить дидактическую теорию донаучную от теории обучения научной, т.е. способной верно объяснять и прогнозировать развитие образования как в рамках СНГ, так и во всех странах мира? О чем свидетельствует история педагогики (дидактики) и школы с древнейших времен до наших дней? Есть ли начало отсчета научной дидактики – дидактики как науки?

Такое начало отсчета дидактики как науки действительно существует и именно по этому критерию можно более или менее четко раз-

граничить дидактические теории и взгляды донаучного периода и теории и взгляды формирования дидактики как современной науки, о чем пророчески писал философ и педагог, автор организационно-деятельностной игры Г.П.Щедровицкий.

Исследования показывают, что все дидактические теории, претендовавшие на достоверность и научность, не могли преодолеть барьер эмпиризма и субъективности. Они ограничивались описанием явлений педагогической деятельности, давались некоторые объяснения, делались обобщения и иногда высказывались гениальные догадки и предсказания.

Какой же важный критерий разделяет все донаучные (и чаще всего ошибочные) теории обучения от науки об обучении?

Таким началом науки об обучении, критерием, благодаря которому можно провести границу между донаучным состоянием теории обучения и дидактикой как наукой, является **понимание и признание материальности процесса обучения**⁵. Науку об обучении можно построить только тогда, когда наступает понимание того, что обучение – материальный (физический!) процесс и в соответствии с этим пониманием раскрыть его сущность и строить дидактику как науку.

Почему долгое время отсутствовало понимание материальности процесса обучения и вместо признания материальности этого процесса делались попытки создания науки об обучении и образовании без этого фундаментального для построения дидактики понимания?

Самое парадоксальное и поразительное в истории появления и создания дидактики как науки, строящейся на таком прочном фундаменте как понимание и признание материальности процесса обучения то, что материальность (физическая природа) этого процесса **абсолютно очевидно**. Если вселенная и всё, что нас окружает, включая и нас самих – это природа, то каждый человек – часть природы. Это относится также к людям, выполняющим функции обучающихся (учителям, преподавателям) и к обучаемым (учащимся, студентам). Учитель и учащийся – части природы. Если обучение – это их взаимо-

⁵ Понимание и признание материальности процесса обучения – это важнейший критерий научности дидактической теории, но это еще не гарантия того, что эта теория и есть уже дидактика как наука в целом.

действие, при котором обучаемые усваивают, овладевают тем содержанием, которым владеют обучающие, то такое взаимодействие есть, прежде всего, физический (материальный) процесс. Без физического (материального) взаимодействия, происходящего между учителями и учащимися (или между учащимися), обучение не осуществляется, оно не может ни появиться, ни существовать.

Простейший анализ и наблюдения показывают, что между обучающимися и обучающими происходит, прежде всего, **звуко-знаковое взаимодействие**, т.е. **общение**. Если нет общения, то и нет обучения. Есть общение, то возможно и обучение.

По-видимому, великие педагоги в прошлом и все специалисты-дидакты в настоящее время на это важнейшее обстоятельство существования процесса обучения просто не обращали внимания и не придавали значения. Считали, что если это самоочевидно, то нечего это явление или факт исследовать и доказывать. А в нем-то и заложен фундамент той всемирно значимой науки, которую вполне обоснованно Я.А.Коменский назвал «Великая дидактика».

Почему понимание и признание материальности процесса обучения имеет решающее (ключевое!) значение для создания науки об обучении – дидактики как науки?

Если исследователь или педагог-теоретик (специалист по проблемам дидактики) пытается создать научную дидактическую теорию и при этом не понимает или недооценивает значения материальности процесса обучения, то у него в лучшем случае может получиться дидактика эмпирического уровня, а в большинстве случаев псеводидактика, квазинаучная теория, наукообразие вместо науки. Таковы были все попытки создания науки об обучении в XIX - XX вв. Видимо по исторической инерции и в новейших трудах по педагогике и дидактике по-прежнему преподносится вместо науки – сплошное наукообразие, ошибочные дидактические теории [см.: 12; 16; 17; 30; 43; 52; 63; 69; 75; 77; 88; 90].

Здесь приведена только незначительная часть тех книг, учебников и учебных пособий по педагогике и дидактике, в которых отсутствует понимание материальности процесса обучения и, главное, не

раскрывается значение этого признания (понимания) для построения науки об обучении, в соответствии с которой должен строиться УВП и осуществляться развитие, т.е. реформирование образования как в СНГ, так и в других странах мира.

Если обучающий и обучаемый – части природы и их взаимодействие представляет собой материальный (физический!) процесс, то создание науки об обучении представляет собой последовательное и системное развитие принципа природосообразности, провозглашенного Я.А.Коменским. Такой подход к исследованию обучения является **единственно научным** и его можно назвать **естественнонаучным**. Только такой подход может обеспечить правильное понимание всех важнейших компонентов, составляющих содержание дидактики как науки, а также их взаимодействие или взаимосвязь. К числу таких компонентов относятся: сущность обучения, содержание, формы и методы обучения, исторические этапы развития УВП школы и системы образования, урок и КУС, компьютеризация учебного процесса, средства обучения и дистанционное обучение и т.д.

Какая же важнейшая проблема дидактики не решается без понимания (признания) материальности обучения? Если процесс обучения – это что-то неясное, непонятное или он нематериален, т.е. не имеет физического строения, то он либо неизвестно что, либо явление виртуальное. А это означает, что на таком фундаменте, как на песке, дом не построишь. Поэтому все попытки построить дидактику как науку были заранее обречены на провал. «Современная дидактика» А.В. Хуторского [90] начинается фразой: «Современной школе – новую дидактику» (с.5). Дальше идет первая глава «Дидактика как наука», в которой вместо признания материальности процесса обучения сообщается, что «одни педагоги под дидактикой понимают теорию обучения. Другие – искусство обучения» (с.13). «В дидактике как науке, - рассуждает А.В.Хуторской, - выявляются (?) закономерности обучения, определяются (?) ключевые понятия, устанавливаются (?) принципы обучения, формируется (?) его содержание, предлагаются (?) технологии, формы и методы обучения, позволяющие

осуществлять образовательный процесс в целом и в конкретных условиях, контролировать и оценивать его результаты» [90, с.14].

Если специалисты по дидактике не смогли разобраться в материальности процесса обучения, то все их рассуждения о законах или закономерностях обучения чистейшее наукообразие и пустословие. Эти т.н. законы или закономерности обучения не «выявляются», а скорее прячутся, остаются непознанными. Еще хуже обстоят дела с ключевыми понятиями дидактики: они все не только не определяют-ся, а запутываются так, что в них никто не может разобраться. Это относится, прежде всего, к понятиям «обучение» и «образование», «организационные формы» и «методы обучения». «Принципы обучения» не устанавливаются, а списываются у авторов донучной дидактики, которые вообще не являются «принципами обучения» и к дидактике как науке никакого отношения не имеют, например, «принцип сознательности» или «принцип прочности» - по содержанию они относятся не к дидактике как науке, а к психологии, точнее, педагогической психологии. Вопросы о новых и старых образовательных технологиях, целесообразности их применения и перспективности не решен и не может быть решенным, т.к. его решение зависит от правильного понимания форм и методов обучения, а научная теория форм и методов обучения целиком зависит от понимания материальности процесса обучения и его сущности.

А.В.Хуторской заверяет, что «от знания и владения теорией обучения зависит его практический успех» [90, с.14]. Дальше: «*Вопросы теории и практики обучения относятся к дидактике – педагогической (?) науке(?), изучающей закономерности, пути и средства обучения, воспитания и развития учащихся*» [90].

А существует ли «педагогическая наука»? Если верить Г.П.Щедровицкому, то педагогики как науки еще нет и, по всей вероятности, она нескоро будет создана. Это мнение было высказано около сорок лет назад. Есть и другой вопрос: если педагогика изучает воспитание и развитие подрастающих поколений, то можно ли дидактику относить к «педагогической (?) науке»? Как в таком случае рассматривать обучение на курсах повышения квалификации учителей,

руководителей школ, врачей, инженеров и т.д.? Не отсюда ли появление дида斯科ологии и андрагогики?

Дидактика, очевидно, давно уже переросла тесные рамки педагогики и является самостоятельной, независимой от педагогики, хотя также; как и педагогика, еще не поднялась до уровня подлинной науки, не освободилась от наукообразия, схоластики, слепого эмпиризма и пустого теоретизирования. В дидактике, как и в педагогике вообще, есть действительно нечто общее: постоянное, навязчивое стремление выдавать желаемое за действительное. Например, А.В.Хуторской заверяет, что от знания теории обучения (какой?) зависит «практический успех» [90].

Учебник А.В.Хуторского справедливо было бы назвать «Современная дидактика без науки». Но такова участь всех учебников, учебных пособий и монографий по дидактике (педагогике), если их авторы еще не осознали значение понимания материальности процесса обучения для создания дидактики как науки. «Дидактика, - пишет В.А.Ситаров [75], как особый педагогический (?) способ теоретического (?) понимания (?) мира (?) является научной (?) областью педагогики (?), исследующей (?) принципы, ценности, закономерности (?) функционирования и развития (?) процесса образования и обучения» [75, с.5]. Что означает «особый способ теоретического понимания мира»? Что подразумевается под «особым способом»? О каком понимании мира идет речь? О вселенной, космосе или есть еще какой-то мир? Какой же вывод делает автор из такого «определения» дидактики как науки («научной области педагогики»)? «Вывод» делается сразу, незамедлительно: «Таким образом (?) объект исследования дидактики как науки (?) представляет собой взаимосвязь (?) собственно процесса образования (?) и обучения как явлений объективной педагогической (?) реальности, где обучение выступает в качестве образовательного (?) средства» [75, с.5].

Можно согласиться, что образование и обучение суть явления объективной реальности. Но это не снимает вопроса о материальности процесса обучения. Напротив, обязывает автора подчеркнуть зна-

чение материальности такого процесса, т.к. без этого дидактика не может стать наукой.

Если обучение средство, а образование – результат, то остается тайной: как образование одновременно смогло быть и результатом обучения и процессом? Здесь явное нарушение основного закона логики: закона тождества. Что же изучает дидактика как наука: «взаимосвязь собственно процесса образования и обучения»? Из текста получается, что дидактика – это, прежде всего, наука об образовании, т.к., - объясняет В.А.Ситаров: «образование представляется более широкой категорией», чем «обучение».

И снова вывод, который вовсе не следует из текста и свидетельствует лишь о том, что его автор, не поняв сущности процесса обучения пытается дать «научное» определение понятия «образование»: «таким образом (?), в современной (?) дидактике под термином «образование» понимают *специальную сферу(?) социальной жизни, уникальную (?) систему (?), своеобразный (?), социокультурный феномен (?!) способствующий накоплению знаний, умений и навыков и интеллектуальному развитию (?) человека*» (с.5) [75]. Такое «определение» понятия «образования» не способствует пониманию его сущности, скорее наоборот: запутывает настолько, что можно сказать с уверенностью: сам автор не сможет сказать, что же он хотел выразить? Каждое слово (выражение) в его «определении» менее понятно, чем определяемое, например, «специальная сфера социальной жизни», или «своеобразный социокультурный феномен»? Вместо выяснения смысла термина «образование» автор преподносит множество загадок.

Но главная загадка состоит в том, как можно понять сущность образования, если еще нет понимания сущности обучения? Образование без обучения не бывает. А если образование – это результат обучения, то сначала нужно выяснить, что такое обучение. Но обучение опять же не существует без обучающихся и обучаемых, без их **материального, физического** взаимодействия с помощью звуков, словом, языка, речи⁶. Таким образом, вместо науки об обучении и образова-

⁶ Речь может быть не только словесная, звуковая, но также и кинетическая, ручная и с помощью мимики и пантомимики.

нии преподносится некое наукообразие, квазинаука. И это ошибка не только В.А.Ситарова, но и всех других авторов трудов по дидактике, если они не исходят из понимания материальности процесса обучения, игнорируют или обходят этот вопрос, пытаясь создать дидактику как науку об образовании, не выяснив сущность процесса обучения, без которого образование вообще не может появиться. Все образованные люди где-то, когда-то и как-то учились и без этого они не могли бы стать образованными.

По той же причине мы обнаруживаем противоречивость и несостоятельность «определений» основных понятий дидактики у В.И.Загвязинского. Обучение у него «взаимодействие того, кто учит, и того, кто учится (учебный процесс)» [30], что представляет собой не научное определение, а всего лишь тавтологию, круг в дефиниции: в логике эта ошибка называется *idem per idem* – тоже же самое, через тоже же самое. Что значит «учит» или «учится»? Это – учебный процесс или обучение? Эти слова не раскрывают содержания понятий «обучение» и «взаимодействие».

Причина здесь не только в том, что автор не в ладах с логикой, правилами такой логической операции как определение понятий, но в гораздо большей степени в том, что автор не осознает, что обучение существует, прежде всего, как **материальное (физическое) взаимодействие – общение** между теми, кто имеет знания и опыт и теми, кто их приобретает, усваивает. А ведь от определения понятия «обучение» зависит построение всей теории обучения: если автор неправильно, ошибочно определяет (понимает) сущность обучения, то и вся его теория обучения окажется ошибочной, ненаучной. К сожалению это относится не только к автору книги «Теория обучения: современная интерпретация» (2001), но и ко всем другим авторам учебников, учебных пособий и монографий по дидактике, в силу чего дидактика, кстати, как и вся педагогика, не стала и не могла стать наукой.

Таким образом, наш подход к созданию дидактики как науки коренным образом отличается от того подхода к обучению, который был характерен представителям т.н. советской дидактики, которая, как и

вся мировая дидактика (или психологические теории, которые ее заменяли) – была и есть дидактика ГСО. Она другой и не могла быть, т.к. и теория и практика строились только на группо-парно-индивидуальной основе процесса обучения. Поэтому организационная структура УВП во всех школах и организациях образования должна быть расширена. Всеобщего кризиса не преодолеть без перехода на КСО, что означает переход на коллективно-группо-парно-индивидуальную структуру организации УВП. Попытки осуществить такой переход предпринимаются отдельными педагогами с начала XX столетия (Н.Мак-Менн, А.Г.Ривин), и они особенно усилились в последние два десятилетия. И в этом **первое** отличие.

Второе существенное отличие нашего подхода к процессу обучения, а, следовательно, и к созданию дидактики в целом, состоит в том, что процесс обучения – это, прежде всего, определенная объективная реальность, он по своей природе материален, имеет, как и все сущее, свое физическое строение. Все дидакты, включая и представителей т.н. советской дидактики такой подход к обучению считали механистическим, вульгарным, а если и признавали материальность процесса обучения, то при этом заявляли, что это очевидная вещь. Признание материальности процесса обучения – вопрос далеко не простой. Если обучение – материальный процесс, то, следовательно, это и должно составить основное содержание дидактики как науки, хотя до сих пор имело место смешение дидактики и психологии обучения (педагогической психологии). Вместо дидактики как науки преподносили учителям в основном психологию обучения, смешанную с идеологией.

Третья особенность нашего подхода заключается в следующем. Предполагалось, что создание качественно новой дидактики, принципиально отличной от буржуазной, произошло благодаря творчеству нескольких поколений ученых-педагогов, которые руководствовались марксистско-ленинской теорией и трудами таких выдающихся деятелей просвещения, как П.П.Блонский, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, С.Т.Шацкий. Естественно, в создании советской дидактики принадлежит определенная роль и передовым учителям, их положительному

творческому опыту. Таким образом, советская дидактика – это творение коллективного труда. Чтобы убедиться в этом, достаточно заглянуть в учебники и учебные пособия по педагогике и дидактике. Например, «Основы дидактики» (1967) под редакцией Б.П.Есипова. Книга была подготовлена довольно большим авторским коллективом: Ш.И.Ганелин, Е.Я.Голант, А.К.Громцева, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, Н.А.Менчинская, И.Т.Огородников, В.И.Помогайба, М.Н.Скаткин и др. Они полагали, что советскую дидактику создавали по частям многие специалисты и что ее методологическая основа – марксизм-ленинизм, диалектический материализм служит гарантией ее качественного своеобразия, делающего ее высшим этапом в развитии науки об обучении. Однако всего этого не получилось. Т.н. *советская дидактика вообще не является наукой и даже не была таковой*. Это эклектическая смесь классической дидактики с бесконечным количеством разнообразных ссылок на труды К.Маркса, Ф.Энгельса, В.И.Ленина, И.В.Сталина, на постановления ЦК ВКП (б) (КПСС) и советского правительства. Педагогический процесс (его организация и даже методики) в дореволюционной гимназии, также на Западе и в советской школе 30-90-х гг., в постсоветское время, в принципе, в своей основе один и тот же.

Можно без преувеличения сказать: произошел коллективный сговор по сохранению старой, традиционной системы обучения с новым словесным, марксистско-ленинским «обоснованием». Этот сговор подкреплялся, получал законное положение вне критики благодаря директивным документам ЦК ВКП (б) и правительства. Между тем основу науки об обучении любой коллектив авторов создать не мог, это было абсолютно исключено. Ее мог создать только один человек. А уже более детальная разработка всей науки об обучении – это работа многих авторов, малых и больших коллективов и даже нескольких поколений специалистов и исследователей по педагогике, дидактике, методикам и т.д. Так было в прошлом, когда великий Я.А.Коменский создавал свою дидактику, включавшую (охватывавшую) не только основные проблемы обучения в школах своего времени, но и многие вопросы воспитания, а также психологии обуче-

ния. То же самое можно сказать и о И.Ф.Гербарте, который положил начало разработки педагогики как науки. «До него было немало педагогических трактатов, педагогических романов, статей, высказываний и т.д., но систематической, научно-философской разработки педагогической теории не было».

Известно, что автором концепции проблемного обучения был Джон Дьюи. Создание единой, целостной, последовательной концепции, охватывающей большое количество вопросов – первоначальное дело одного автора. В науке так было всегда. Таковыми были Ч.Дарвин, А.Эйнштейн, К.Маркс, Н.Винер, Д.И.Менделеев, И.П.Павлов. Коллектив этого сделать не мог хотя бы потому, что такое последовательное и системное творчество строится на каком-то открытии, еще не известном другим людям, человечеству, а такое открытие не может прийти в голову одновременно многим людям. Оно делается всегда одиночками. Исключения бывают чрезвычайно редко. Строго говоря, их вообще не бывает, они просто невозможны, если речь идет о каком-то открытии эпохального значения.

Существовало мнение, что советская дидактика как высший этап в развитии науки об обучении как-то сформировалась незаметно. В 20-е гг. были труды по отдельным проблемам дидактики и даже обобщенные работы, например, книга Ш.И.Ганелина, М.Н.Салтыкова, О.Е.Сыркина «Основные вопросы советской дидактики» (1929), но это была лишь проба пера. А вот в конце 50-х гг. и в 60-е гг. такая наука сформировалась, и у нее много авторов. Сформировалась незаметно, путем количественного накопления новых и новых подвижек.

Наша позиция принципиально иная. Если нет конкретного автора, то нет и самой науки. Возможно формирование науки на протяжении нескольких поколений, но опять же: есть конкретные авторы и есть их выдающиеся открытия, как было в физике – Г.Галилей, И.Ньютон, М.Фарадей и т.д. В советской дидактике всего этого не было и отсюда результат: вместо высшего этапа в развитии науки об обучении – псевдонаука. Трудились выдающиеся специалисты, исследователи, теоретики педагогики и бесконечное количество передовых учителей-

практиков и даже новаторов-экспериментаторов, а приступили к реформированию системы образования в 90-е гг. без науки об обучении: дидактика оказалась ненужной, УВП изменить в его основе даже никто не попытался. Это касается и российских, и казахстанских реформаторов. Так, в составе огромного коллектива разработчиков «Основных положений очередного этапа реформирования системы образования» (В.Г.Кинелев, Э.Д.Днепров, А.И.Адамский и т.д.) ни одного дидакта. Реформа, конечно, провалилась, как и должно быть, т.к. **современная реформа системы образования, реформа школы – это, прежде всего, коренное преобразование всей постановки УВП. Это отказ от ГСО и постепенный переход на НПТ – технологию КСО. А для этого нужна новая дидактика – дидактика КСО⁷.**

1.3 ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ ПОДХОД К СУЩНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время дидактика представляет собой весьма разветвленную сферу знаний и направлений, чему способствует развитие науки, средства научного познания в целом, закономерный для всех отраслей знания на разных этапах их эволюции, переход от эмпирического уровня (познания явлений) к теоретическому (познанию сущности).

«В наши дни, - пишет В.В.Краевский, - нельзя определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения на глазок. Дидактика призвана разрабатывать способы предсказания, прогнозирования последствий введения в практику школы новых методов, новых учебных материалов. А учителя нуждаются в твердом научном основании для своей деятельности» [19, с.6]. Таков призыв, таково желание, но для этого наука об обучении должна существовать, должна быть кем-то создана.

⁷ Новая дидактика создавалась В.К.Дьяченко в течение более 60 лет, а сейчас разрабатывается в целом и в деталях десятками ученых и исследователей и сотнями передовых учителей-практиков и руководителями школ СНГ. См. об этом в списке литературы [20-26, 47] (прим. ред.).

Известный советский дидакт М.Н.Скаткин считал, что «школа может избежать отставания, если будет ориентироваться не только на сегодняшние, но и на завтрашние запросы жизни». А для этого «дидактика должна тщательно анализировать тенденции общественного развития с педагогических позиций и на основе такого анализа определять будущие требования к образованию и обучению подрастающего поколения. Именно на эти будущие требования она и должна ориентироваться при разработке целей, содержания, методов и организации обучения в школе» [76, с.5]. Это при условии, что уже наука об обучении существует, в противном случае снова одни лишь пожелания.

Следовательно, настало время, когда дидактика из науки эмпирической, в основном описательной, содержащей бесконечное множество практических рекомендаций и требований (часто противоречащих и порой взаимоисключающих друг друга) должна превратиться в фундаментальную, теоретическую науку, опирающуюся на знание сущности обучения, а следовательно, и законов его функционирования и развития. Только в этом случае можно говорить о дидактике как современной науке, способной выполнить как дескриптивную функцию, т.е. объяснения существующего УВП, так и прогностическую и конструктивную функцию, т.е. предвидения и построения более эффективного педагогического процесса, соответствующего целям информационной цивилизации.

Строго говоря, современная дидактика еще не стала наукой. Как уже отмечалось, она проходит стадию своего преднаучного формирования: с одной стороны, на протяжении веков собран обширный фактический материал, связанный с практикой школьного и внешкольного обучения, с развитием системы образования, а с другой – все или почти все основные теоретические и прикладные проблемы обучения современной школы остаются нерешенными. Например, дидакты не могут ответить на вопросы: что такое обучение? По каким законам оно происходит, каковы законы его развития? Есть ли вообще такие законы? Почему школа переживает периодические кризисы? Какова роль дидактики в эти трудные для школы периоды? Чем отличается

предмет дидактики от предмета психологии обучения? Почему в США нет такой науки как дидактика, а практическая постановка обучения в школах не уступает тому, что делают учителя школ стран СНГ? Нельзя ли вообще дидактику заменить педагогической психологией (психопедагогикой)?

Как известно, школьная практика существует и даже как-то развивается, совершенствуется, чаще всего не прибегая к помощи дидактики. Зачем, в таком случае, вообще дидактика? Какую помощь оказали дидакты школьной практике в последние несколько десятилетий, когда обучение и воспитание в школах вступило в полосу кризиса? Какое отношение имеет дидактика к традиционной организации образовательного процесса в школе, т.е. к тому, что профессор М.Адисешия назвал «ржавой скрипучей старой телегой»? Почему до сих пор дидактика (если ее считать наукой) не смогла ответить на вопрос: какой должна быть организация УВП в школе? Если КУС устарела (а это действительно так), то чем она должна быть заменена? Есть ли реальный путь прогрессивного преобразования школы, путь, который гарантировал бы существенное улучшение качества обучения и воспитания? Если такой путь действительно существует, то почему на этот путь еще не стала массовая общеобразовательная школа?

Все эти (и многие другие) вопросы имеют прямое отношение к дидактике. Чтобы на них ответить, мы начнем с главного: с рассмотрения сущности обучения.

Приступая к изучению какой-либо науки, нужно выяснить, осознать то, что является ее предметом. Определение предмета дидактики – отнюдь не тривиальная процедура. Оно не сводится только к дефиниции. Выявить предмет дидактической науки – это, прежде всего, дать сущностную характеристику объекта исследования дидактики, причем в тех его особенных чертах, свойствах и отношениях, которые более никакой наукой не изучаются.

Таким образом, для превращения дидактики в фундаментальную науку необходимо определить ее предмет, т.е. раскрыть сущность обучения.

Без правильного понимания обучения дидактика как наука оказывается невозможной. Наука об обучении при неправильном понимании сущности обучения не может быть создана. Это зависит уже не от материальных затрат на школу и педагогические исследования, и не от количества и острепенности научных кадров по дидактике, а от того, что положено в основу всего здания дидактики, верное или неверное теоретическое положение принято за исходное. Понятие «обучение» в категориальной системе дидактики является основным. Если его содержание оказалось не раскрытым или раскрывается неправильно, то и все остальные понятия дидактики (*преподавание, учение, цели и задачи обучения, содержание обучения, принципы и законы, методы и формы организации обучения* и т.д.) становятся путанными, неопределенными, сбивчивыми, как правило, ошибочными. **Наука** - это, прежде всего, *стройная система понятий, в которой все понятия взаимосвязаны и взаимообусловлены, и все вместе представляют собой единую целостную систему, в основном верно отражающую действительность.*

В противном случае вместо науки в строгом смысле слова мы имеем только область знаний об обучении, грубо говоря, получается какая-то «куча» знаний об обучении, которые плохо согласуются между собой. К примеру, мы сегодня читаем лекцию о сущности обучения и, допустим, даем какое-то определение. Потом читаем лекцию о содержании или принципах обучения, об уроке или методах обучения, но нам при этом даже не приходится пользоваться определением сущности обучения, оно оказывается ненужным. Таким было изложение курса дидактики в традиционных учебниках педагогики и, соответственно, в лекциях.

Какое понимание сущности обучения мы принимаем как исходное? Мы исходим из того, что все, происходящее в мире, есть материя и различные формы ее движения. Другой, какой-то особой духовной сущности нет, т.к. все т.н. духовные или познавательные процессы не существуют отдельно от материи, независимо от нее. «Материалистическое мировоззрение означает просто понимание природы такой, какова она есть, без всяких посторонних прибавлений» [55, с 513]. У нас

нет никаких оснований исключать процесс обучения из общей системы природы, представлять обучающего и обучаемого не как части природы, которые могут взаимодействовать с помощью материальных средств, а каким-то еще особым, никому не известным образом, каким-то нематериальным путем.

Обучение – явление общественной жизни, но оно представляет собой в объективной действительности особый случай материального, можно сказать, физического взаимодействия. Без этого материального взаимодействия обучение не существует и существовать не может. Именно это материальное (физическое) взаимодействие, - хотя оно и не исчерпывает всего, что происходит в процессе обучения, – определяет построение процесса обучения в целом. Для нас материальность обучения не подлежит сомнению. Мы считаем, что наука об обучении возможна потому, что процесс обучения есть материальный процесс. Материальность процесса обучения заключается в данном случае не в том, что в понятиях, суждениях, мыслях учащихся и учителей отражается объективно существующий мир, что их понятия, суждения, мысли приблизительно верно отражают окружающую их действительность, а в том, что процесс обучения сам по себе есть материальное взаимодействие. В этом состоит смысл основного положения всей науки об обучении. До сих пор мысль о том, что обучение - материальный процесс, не признавалась, игнорировалась. Для тех, кто занимался дидактикой или психологией обучения, казалось, что такое понимание обучения является механистическим, вульгарным, ошибочным. К счастью, сегодня такое игнорирование материальности процесса обучения встречается уже гораздо реже. Чаше мы слышим недоумение: если мы признаем, что процесс обучения материален, то, что это дает для теории и практики обучения в организациях образования?

На первый взгляд ничего. На самом же деле только последовательное развитие тезиса «обучение - материальный процесс» создает впервые в истории дидактики возможность превращения ее в науку в самом строгом и полном смысле слова. Любой другой подход к обучению приводит, в конце концов, к путанице, неразберихе в теории и

полной беспомощности в деле практической перестройки УВП в школах и вузах, т.е. к невозможности осуществления реформы образования.

Если обучение – материальный процесс, то, естественно, возникает вопрос: а как это материальный процесс устроен? Но именно потому, что обучение – процесс материальный (физический), его построение может быть точно установлено, математически точно представлено. Если же мы разберемся в материальном механизме (устройстве) процесса обучения, то, следовательно, сможем установить принципы и законы его функционирования. Это уже первая часть всякой строгой науки. Дальше логически следует вопрос: является ли этот, ныне действующий материальный механизм процесса обучения вечным и неизменным, или же изменяется, развивается? Если этот механизм (или устройство) является не вечным, а изменяется, развивается, то нужно установить, каким он был в прошлом, каким он стал сегодня и почему именно таким, а не иным. И, наконец, каким этот механизм обучения в силу внутренних, имманентных законов и законов развивающегося общества должен стать завтра, т.е. в ближайшем будущем. А это значит, мы сможем прогнозировать его развитие, понимать, в чем должна состоять реформа образования и как ее осуществлять.

Существенные изменения в материальной структуре (механизме, или устройстве) учебного процесса, которые происходят в соответствии с потребностями общественного производства и интересами правящей элиты, приводят, в конце концов, к образованию исторических этапов (или стадий) развития УВП. Смена одного этапа другим, переход от структуры менее развитой к более развитой происходит не случайно, а закономерно, имеет характер естественно исторического закона. Знание исторических этапов развития, материального развития механизма обучения, его структуры, становится важным инструментом в руках работников образования. Создается реальная возможность научно обоснованного прогнозирования УВП в школах и вузах. А это в свою очередь, возможность направить педагогическую общественность на действительно прогрессивное преобразование педаго-

гического процесса в соответствии с условиями НТР с целью существенного обновления всего общества.

До сих пор такой возможности не было и не могло быть, т.к. отсутствовало объяснение, как и в каком направлении развивается УВП, его формы организации, методы и принципы. Неразбериха, разногласия, отсутствие единства и вообще научной теории обучения приводило в массовой педагогической практике в школах и вузах к легкомысленным увлечениям всякими «инновациями» типа липецкого опыта, бесконечными манипуляциями с учебными программами и планами, перевода учащихся с «двойками», перевода всех студентов на индивидуальное обучение, к шараханию от одной крайности к другой, а чаще всего к топтанию на месте и в конце концов к застою.

Качество и эффективность педагогического процесса в школах и вузах, которые уже давно не удовлетворяют не только отечественную, но и всю мировую общественность, обусловлено, в конечном счете, тем, что в основе этого процесса лежит устаревший материальный механизм, который не соответствует новым, более сложным задачам, стоящим перед учебными заведениями. Превращение дидактики в науку и овладение ею массовым учительством делает ее непосредственной материальной силой, необходимой для успешного осуществления реформы образования. Это путь, гарантирующий развитие школы, поднятие всей ее работы на новый качественный уровень.

1.4 ОСНОВНОЕ ПОНЯТИЕ ДИДАКТИКИ. КОНЦЕПЦИИ СУЩНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Основным понятием, от которого зависят все остальные понятия дидактики, как уже говорилось выше, является понятие «обучение». Чтобы раскрыть содержание этого понятия, дать обоснованное определение, остановимся на некоторых наиболее распространенных концептуальных подходах к обучению, которые нашли отражение в советской и современной педагогической литературе.

Эмпирический подход

1. Обучение – вооружение знаниями и т.д.

Обучение еще в 50-60-е гг. XX в. понималось как целенаправленное воздействие учителя на учащегося, посредством которого у учащихся формируются знания, умения, навыки, способности и даже мировоззрение. Эта концепция иногда излагалась таким образом: «обучение - это вооружение учащихся знаниями и связанными с ними навыками, умениями, методами их приобретения» [58, с.83].

«Обучением называется педагогически целенаправленная организация процесса вооружения учащихся знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими (?) надлежащий (?) уровень и идейную направленность образованности и воспитанности» [59, с.7].

Если обучение – «целенаправленное воздействие на учащихся» или «вооружение их знаниями, умениями и навыками», то, следовательно, ученики есть только объекты воздействия со стороны учителя. Эта теория игнорирует активность обучаемого как субъекта, преобразующего окружающую действительность. Она противоречит общечеловеческим целям и сущности человека как активного субъекта. Осуществление этой концепции на практике приводило не к проявлению школьника как активного существа, а к подавлению его естественной активности. При этом и функция учителя («вооружать учащихся») осталась нераскрытой.

С точки зрения логики, приведенные выше определения понятия «обучение» являются ошибочными, т.к. выражение «вооружение знаниями, умениями и т.д.» является метафорическим и в качестве научного термина служить не может. Такого рода «определения» не раскрывают содержания понятия «обучение», напротив, вносят неясность, двусмысленность, путаницу. Действительно, если признать, что «обучение - вооружение», то в таком случае «дидактика – это наука о вооружении», а это уже нелепость.

2. «Обучение - передача социального опыта»

Согласно этой концепции учитель *передает* учащимся знания, умения и навыки, опыт старших поколений.

«Обучение - это единство преподавания и умения по ПЕРЕДАЧЕ содержания образования» [41, с.52].

«Обучение представляет собой социальную функцию по передаче и усвоению накопленного социального опыта» [51, с.6]. Л.Клингберг в книге «Проблемы теории обучения» объясняет: «Интерпретации преподавания как процесса передачи знаний и учения как процесса освоения знаний - это традиционная позиция дидактики» [36, с.11]. «Обучение – процесс непосредственной передачи опыта» [42; 43].

Убедительная критика концепции «обучение - передача знаний, умений, опыта» была дана М.Н.Алексеевым: «Крайне упрощенным выглядит теория так называемой «передачи» от учителя к ученику. Передать что-нибудь – значит совершать отчуждение того, что передается. Когда одно лицо передает книгу другому лицу, то отчуждает от себя книгу, лишается ее, а другое лицо, напротив, приобретает. Передача всегда связана с таким отчуждением. Каждому очевидно, заключает М.Н.Алексеев, - что ничего подобного при обучении и усвоении знаний не происходит. Еще не было ни одного случая в истории обучения, чтобы учитель научив учащихся, «передав» им знания, потерял бы их для себя, лишился бы этих знаний. Выражения «передача знаний», «перенимание знаний» – всего лишь метафорические, образные выражения. Тракуемые буквально, они оказываются ошибочными. При усвоении знания не «передаются» учащемуся, а **формируются у него**, причем при целенаправленной деятельности последнего, при изъявлении им своего желания и воли. Если ученик не пожелает, то никакой, даже самый талантливый учитель не сумеет сформировать у ученика знание» [4, с.24]. Слово «передача» в данном случае является метафорическим и сущности обучения не раскрывает. Напротив, вводит в заблуждение, создает ложную видимость понимания, хо-

тя на самом деле авторы этой «концепции» уходят от раскрытия сущности обучения, действуют вопреки логике.

Проверим, что произойдет, если мы согласимся с авторами концепции «обучение - передача». Предположим, они правы... Какой вывод вытекает в таком случае о дидактике как науке? Если «обучение - передача», то дидактика – одна из наук, которая изучает «передачу», притом главная наука. Абсурдность заключается еще и в том, что при обучении, строго говоря, вообще нет передачи, а есть только некая видимость передачи. Вполне понятно, что дидакты, которые считали, что «обучение - передача», науки об обучении создать не могли. Их рассуждения и «доводы» могут служить образцом донаучного или псевдонаучного мышления в дидактике. К сожалению, именно таких «ученых» было очень много, подавляющее большинство. Это заблуждение в дидактике до конца не искоренено [12, с.25; 16, с.48; 63, с.28;].

Признание концепции «обучение – передача» не ведет к каким-либо изменениям в практике обучения. Что же касается теории, то такая установка приводит к упрощению, вульгаризированному пониманию процесса обучения. Концепция «обучение – передача» ничем не обогатила дидактику как науку об обучении и, естественно, в силу своей не может оказать какого-либо положительного влияния на развитие УВП в школах и вузах.

Эргатический подход

К категории этого подхода относится концепция «*обучение – труд*». Она подается также с ограничением: «*учение - это труд*».

Прежде чем перейти к анализу данной концепции, необходимо предварительно установить сущность труда как социального явления, имеющего исключительное значение в возникновении, существовании и развитии человечества, вся история которого «есть не что иное как образование человека человеческим трудом...» [55, с.126].

Труд является целесообразной деятельностью человека, направленной на создание материальных и духовных благ, которые необхо-

димы для полноценного существования и функционирования индивида и общества, важнейшее условие обмена веществ с природой. При этом следует рассматривать «труд в такой форме, в которой он составляет исключительное достояние человека» [54, с.189] (выделено нами – авт.). Чтобы установить специфические характеристики труда, его сущностную основу, эволюцию и закономерности, важно рассматривать процесс труда в его высшей форме. Аналогично следует подойти и к вопросу сущности обучения.

Процесс труда человека состоит из следующих взаимосвязанных структурных компонентов: 1) целесообразная деятельность; 2) предмет труда, т.е. материал, воздействуя на который человек получает продукт заданного качества и количества; 3) средства труда, которыми человек действует на предмет труда; 4) результат труда, т.е. то, что получилось в конце труда.

Рассмотрим, согласно, приведенных компонентов единство и различие между процессом труда и процессом обучения.

Объектом труда выступает *природа* во всем ее бесконечном многообразии своих проявлений. *Объектом обучения* является *человек* независимо от возрастных границ (как обучающийся).

Средства труда и средства обучения также имеют существенные различия. В качестве проводника воздействий человека как субъекта деятельности (труда) на природу служат *вещи* (либо *комплекс вещей*), которые он помещает между собой и предметом труда. Человек пользуется механическими, физическими, химическими свойствами вещей для того, чтобы в соответствии со своей целью заставить их действовать в качестве орудия его власти [54, с.190].

Основным *средством обучения* и причем постоянно действующим, является *язык*, который в учебно-воспитательной работе реализуется также посредством устного и письменного *слова*.

Обучение коренным образом отличается от труда не только предметом и средствами его осуществления, но и по целям и результатам. В процессе труда производятся необходимые *материальные и духовные ценности*, без которых общество не может существовать и функционировать. *Целью обучения* является *подготовка* подрастаю-

щих поколений к необходимому обществу видам деятельности: производственной, социальной, творческой, познавательной, педагогической и др. Для обучающегося обучение еще не труд, а то, что ему предшествует, т.е. то, что трудом еще не является, но без чего труд невозможен или неэффективен. Учащийся только *готовится* к трудовой деятельности, формируя у себя необходимые знания, умения и навыки.

Когда говорят, что «главный труд ученика (студента) – учение», то слово «труд» употребляют в смысле «деятельность», т.е. так, как оно употребляется в бытовой разговорной речи. Действительно, и для ученика, и для студента основной деятельностью является учение, т.е. *подготовка* к будущей трудовой деятельности. Но *подготовка* к труду и сам труд, хотя вещи и взаимосвязанные, однако не тождественные. Напротив, они принципиально отличаются друг от друга: учение (т.е. подготовительная деятельность) не может собой заменить труд, который является непосредственным источником всех богатств. Те, кто учится, как правило, ничего не создают. Те, кто трудятся, работают, уже закончили свое учение, поэтому и могут создавать материальные и духовные ценности. Другими словами, учащийся – это потребитель деятельности других людей, в первую очередь учителя, иждивенец, живущий за счет общества. Учебная деятельность общественно необходима, социальна значима, но общественно полезной она является только потенциально. Поэтому понятно, что привычка жить за счет других на протяжении 9-11, а иногда и 13-16 лет, сказывается в дальнейшем и в зрелом возрасте, когда у многих людей преобладают настроения и психологические установки на то, чтобы иметь большие деньги, не повышая производительности труда, не увеличивая выпуск продукции и не улучшая ее качества.

Преподавательская деятельность изначально является общественно полезной и необходимой, т.к. направлена на воспроизводство «человеческого фактора», подготовку людей к участию в производстве.

Суммируя вышесказанное, можно отметить, что обучение и труд – категории взаимосвязанные, но принципиально отличающиеся по всем параметрам (см. табл.1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика обучения и труда

Параметры	Обучение	Труд
<i>Цель</i>	Подготовка к профессионально-трудовой и др. видам деятельности	Производство материальных и духовных ценностей
<i>Объект</i>	Человек (школьник)	Природа в целом
<i>Средства</i>	Язык, речь, слово	Вещь, комплекс вещей
<i>Результат</i>	Образование (квалификация, специальность)	Продукт (материальные и духовные блага)

Таким образом, труд имеет свои цели, задачи, способы осуществления и конечные результаты. Они принципиально отличны от целей, задач, методов и форм организации обучения. Обучение имеет свои законы, отличные от законов труда на производстве. Первоначально обучение фактически происходило в трудовой деятельности. Однако с развитием орудий труда и усложнением самого трудового процесса, с появлением письменности обучение постепенно выделилось из него.

Труд на производстве и обучение в школе уже многие тысячелетия совершаются раздельно. Обучение стало осуществляться не на рабочем месте (хотя и это практикуется), а в специальных социальных институтах и занимался этим специально подготовленный для данного рода деятельности человек. Ни один социальный институт не подменяет обучение в функции подготовки новых поколений к воспроизводству социальной жизни, материальной и духовной культуры, хотя образовательные формы и учреждения могут быть и были различными.

Сторонники анализируемой концепции считают, что обучение – это специфический вид труда, в данном случае – умственного. Это утверждение справедливо лишь в отношении деятельности учителя. Для учащихся же обучение тоже связано с умственной деятельностью

и даже состоит из тех же компонентов (действий и операций), однако, это не сам труд, являющийся источником благосостояния общества. Хотя по напряжению и выполняемым действиям учащегося обучение и труд могут совпадать.

Тот, кто считает, что обучение, учение - это труд или вид трудовой деятельности, тот не видит, не понимает специфики обучения и учения. Если обучение (учение) – труд, то дидактика как особая педагогическая наука невозможна, она должна быть частью микро- или макроэкономики или эргономики.

Дидактика как особая педагогическая наука потому и возможна, что обучение, как было сказано, уже тысячи лет как выделилось из труда, стало особой сферой общественной жизни, предшествующей труду, специально готовящей к нему. Чем сложнее и многообразнее становится общественное производство и трудовая деятельность людей, тем сложнее и длительнее необходима подготовка к этой деятельности. Значение подготовки к труду (т.е. прежде всего обучения) особенно возрастает в наше время - время рыночной экономики, время НТР, которая изменила характер труда на производстве и в управлении им, а это приводит к необходимости вносить изменения в подготовку к труду, т.е. в обучение.

Концепция «обучение, учение - вид труда» с особой настойчивостью выдвигалась американским педагогом Джоном Дьюи, который сформулировал и основной принцип, в соответствии с которым должно осуществляться обучение - learning in doing («обучение через делание»). Эта концепция не могла привести к созданию науки об обучении. Она не могла и не может служить научной теорией, руководствуясь которой, необходимо перестраивать УВП в организациях образования в соответствии с требованиями современной жизни.

В то же время концепция «учение - труд» имела и положительное значение в деле накопления знаний об обучении и совершенствовании самого обучения. Естественно, ученик, выполняя какую-то работу, одновременно и учится: тот, кто рисует, учится рисовать; кто делает чертежи, осваивает черчение; кто производит математические вычисления, овладевает, если не полностью, то частично математи-

кой; тот, кто ставит опыты по физике, химии, биологии, приобретает определенные познания по естествознанию. Однако, само по себе, **делание** процесса обучения не охватывает и его сущности не выражает. Кроме того, понятие «делание» не является достаточно ясным и однозначным.

Биологизаторский подход

К данному подходу относится концепция *«обучение как образование условно-рефлекторных связей»*, в основе которой лежит поведенческая теория (бихевиоризм), начало которой положили американские психологи Э.Торндайк, Д.Уотсон, Э.Толмен, К.Халл и др.

Как известно, бихевиористы механически распространяли на человека наблюдаемые ими действия животных методом «проб, ошибок и случайного успеха» и понимали сложный процесс обучения как простое установление связи между созданием определенных условий (стимулов) (S) и вызываемых ими движений (реакций) (R). Например, при обучении животных стимулом является удовлетворение таких биологических потребностей, как голод, жажда. Стремясь к их удовлетворению, животные соответственно и реагируют, т.е. выполняют различные действия.

С этих позиций бихевиористы рассматривают и обучение человека. Сущность развития личности сводится при этом к накоплению навыков на той же основе, что и у животных, т.е. отвергается роль сознания функции мозга, полностью игнорируются такие умственные действия, как анализ, синтез, обобщение и т.д.

Биологизаторский подход стал методологическим фундаментом теории и практики программированного обучения (Б.Ф.Скиннер, Н.А.Кроудер и др.), в дальнейшем компьютерного, в т.ч. дистанционного обучения.

Разнообразные модификации бихевиоризма отличаются лишь различным подходом к исследованию процесса образования связей между стимулами и реакциями. Все они сводят учение к аккумуляции и формированию определенных навыков, рассматривают обу-

чение как тренировку (дрессировку), отождествляя обучение животного и человека.

Поэтому можно согласиться с мнением В.В.Краевского, считающего, что действительно, «с наиболее общей точки зрения свойство обучаться принадлежит к числу фундаментальных свойств всех живых систем... Но в рамках педагогики обучение ...не может рассматриваться иначе, как явление социальное, а не какое-либо иное...» [84, с.20]. Даже, если животное было бы наделено человеческим разумом, то его организм не приспособлен для передачи знаний друг другу, способностью говорить, как человек. Только человек «обладает исключительной силой – разумом, изумительно сложным телом, и это сочетание определяет его многогранность и высокий талант» [1, с.77].

Таким образом, биологизаторский подход означает отказ от понимания обучения как социального явления, присущего только человеческому социуму. В данном случае следует говорить о *физиологическом аспекте* обучения, основой которого служат условно-рефлекторные связи. Поведенческая теория не вскрывает социальной природы процесса обучения. Напротив, биологическое стоит над социальным, вытесняет его. Это противоречит тому, что «сущность человека одна – социальная, а биологическое, точнее, социально-биологическое, но не биосоциальное ... органически включено в нее и имеет подчиненное, опосредственное (диалектически снятое и трансформированное) содержание» [83, с.36]. Следовательно, биологизаторский подход не раскрывает сущности обучения, его социально-исторических законов развития.

Гносеологический (эпистемологический) подход

Концепция «*обучение, учение – познание*» в последние десятилетия является наиболее распространенной. Самыми активными ее представителями были М.Н.Алексеев и С.П.Баранов, мнение которых разделяют многие дидакты.

Поскольку обучение, учение – вид познавательной деятельности, то задача дидактики усматривалась в нахождении путей и средств активизации этой деятельности. Реальный по своей сути материальный процесс обучения представлялся как нечто вторичное, как то, что существует только в сознании учеников и учителей, как **отражение** объективной действительности, а не сама действительность. «Обучение, провозглашал М.Н.Алексеев, - есть, бесспорно, познание, и как любое познание оно отражает действительность» [3, с.40]. Согласно этой теории, если быть последовательным, обучение (учение, преподавание) превращалось из реального бытия, из практической (материальной) деятельности ученика и учителя в некое «отражение», в явление сознания. Концепция, говоря словами М.Н.Алексеева, **бесспорно, идеалистическая**: в ней все перевернуто вверх ногами. Материального процесса обучения нет, следовательно, *даже речи не могло быть о материальном взаимодействии обучающихся*, о том, как это взаимодействие происходит, каковы законы его функционирования и развития.

Концепция «обучение, учение – познание» выдвигалась как теоретическая основа проблемного обучения. Это, кстати, одна из причин того, что проблемное обучение так и осталось неосуществленным в массовой практике. Те, кто брались за него, не осознавали материальности самого процесса обучения и, следовательно, не могли раскрыть механизма его функционирования и развития.

Если признать, что «обучение, учение – познание», то, окажется, что дидактика – это наука о познании, т.е. какая-то вторая гносеология или ее раздел. Поэтому данная концепция приводила к ликвидации дидактики как педагогической науки. В настоящее время бесплодность и бесперспективность данной концепции становится очевидной и почти общепризнанной, однако ее корни до конца не изжиты [69, с.294; 77, с.186; 88, с.143-144 и др.].

Естественнонаучный подход

«Обучение – общение, процесс организованного общения»

Если реальная сущность обучения есть материальное и звуко-знаковое взаимодействие и другой сущности обучения нет, то обучение – это общение или особый вид общения между людьми. Отличительной особенностью этого общения является то, что кто-то из его участников обладает определенными знаниями и опытом, а кто-то их еще не имеет, но в процессе обучения их приобретает, усваивает. Поэтому обучение – это особым образом организованное общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает.

Естественно, возникает вопрос: а что такое общение? Как оно определяется? Под *общением* мы понимаем *речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого осуществляется обмен информацией, установление и формирование отношений и управление деятельностью*.

Сущность обучения следует отличать от содержания обучения. Обучение всегда направлено на овладение какой-то деятельностью: деятельностью врача, агронома, инженера, менеджера и т.д. Чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью (чтение, решение задач, работа за станком, приготовление пищи и т.д.) необходимо эту деятельность тому, кто ею овладевает, показать, ее нужно полностью и по частям воспроизвести. Отсюда, обучение – это общение, в процессе которого и посредством которого происходит воспроизведение и усвоение конкретной деятельности или ее компонентов⁸.

Компонентами всякой деятельности являются определенный круг знаний, умений и навыков, иногда опыт творчества, новаторства. Все виды деятельности и их компоненты, которыми овладевают учащиеся в процессе обучения, представляют собой **содержание** обучения, т.е. то, что в процессе обучения должно быть учащимися усвоено. Это содержание обычно определяется программами, дается в

⁸ Это понятие можно сформулировать и по-другому: «обучение – общение, в процессе которого и посредством которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности».

учебниках и учебных пособиях; чтобы учащиеся, школьники усваивали это содержание, организуется обучение, т.е. вводится общение между обучающими и обучаемыми, между теми, кто владеет какой-то деятельностью, и теми, кто этой деятельностью только овладевает.

Если обучение - это общение или вид обещания между людьми, то дидактика - это одна из наук, которая изучает общение, раскрывает, как оно происходит в процессе обучения, как оно должно происходить, совершенствоваться и развиваться. Чтобы темпы общественного прогресса не уменьшались, общение между людьми должно неустанно развиваться, т.к. это одно из главных условий того, что подрастающие поколения будут все успешнее и совершеннее овладевать опытом предшествующих поколений, т.е. общественно-историческим опытом. Для этого совершенствуются старые механизмы (структуры) общения между обучающими и обучаемыми, вводятся новые структуры общения, ТСО и т.д.

Такая позиция соответствует последовательно материалистическому, естественнонаучному пониманию процесса обучения и его развития [20; 22; 23; 25].

Определение обучения как особый вид общения между людьми с описанием 4^х структур и соответственно 4^х организационных форм обучения (индивидуальной, парной, групповой и коллективной – согласно нашей классификации) было приведено первый раз в учебном пособии «Педагогика» под редакцией А.М.Алексюка [60, с.133 и 169-172] и затем воспроизведено в учебнике «Педагогика» под редакцией П.И.Пидкасистого [63, с.151]. Однако, авторы указанных книг не смогли преодолеть свою привязанность к традиционной дидактике и во всем дальнейшем тексте излагают только устаревшие взгляды дидактики донаучного уровня. Это и понимание урока и классно-урочной системы, методов и принципов обучения, деятельности учителя и учащихся в учебном процессе и т.д. и т.п. Одним словом, их понимание сущности обучения оказалось формальным, поверхностным и, видимо, чистой случайностью, т.к. на построении курса дидактики в целом оно никак не отразилось.

В контексте рассматриваемого подхода вызывает значительный научный интерес получивший особую популярность и распространение в западной педагогике социоконструктивистский (кембриджский) подход к обучению.

На конструктивистской теории базируется Программа повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Данная теория основывается на утверждении о том, что развитие мышления учащихся происходит в условиях взаимодействия имеющихся знаний с новыми, либо со знаниями, полученными в классе из различных источников, в качестве которых могут выступать как учителя, сверстники, так и учебные издания.

Большинство сторонников конструктивистской теории считают, что подходы в преподавании, основанные на передаче готовых знаний, не способствуют ни успешному их усвоению, ни развитию глубокого их понимания, ни взаимодействию с уже имеющимися знаниями.

Знания, получаемые в рамках «традиционной», основанной на трансляции готовых знаний, методики преподавания не могут быть эффективно интегрированы в имеющуюся у ученика базу знаний, и, следовательно, в данной ситуации имеет место только механически запоминающееся, поверхностное обучение. Получаемая подобным способом информация может быть успешно продемонстрирована на экзаменах, но, при этом, прочно не усвоена учениками, малополезна после завершения ее изучения и не используется в дальнейшем, в жизненных ситуациях. Цель преподавания, основанного на конструктивистской теории, состоит в том, чтобы достичь учеником более осознанного понимания предмета, обеспечив использование и применение знаний в ситуациях вне класса.

Конструктивистская теория в области преподавания требует от учителя сосредоточенности на ученике, организации занятий в соответствии с задачами, способствующими развитию знаний, идей и навыков у учеников. Подобные задачи разрабатываются таким образом, чтобы ученикам была предоставлена возможность продемонстрировать свои знания по изучаемой теме, подвергнуть сомнению

определенные предположения, скорректировать убеждения и сформировать новое понимание. Важным аспектом деятельности учителя является стремление понять способы постижения отдельными учениками темы; осознание необходимости работы с учениками в целях улучшения или модификации их понимания, а также понимание того, что отдельные ученики могут воспринимать учебный материал довольно уникальным способом.

Данная трактовка конструктивистского обучения предполагает наличие у учителя определенного образа мыслей и убеждений, а также знаний альтернативных действий, сообразных этим убеждениям [Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Первый (продвинутый) уровень. 2-е изд. - Астана, 2012.].

Таким образом, предлагаемый подход очень тесно связан с естественнонаучным подходом к обучению и рассматривает его как процесс организованного общения.

Эклектический подход

«Эклектика – нарушение объективного единства противоположностей, произвольное соединение принципиально различных сторон, явлений, взглядов, принципов.

...Подделка эклектизма под диалектику легче всего обманывает массы, дает кажущееся удовлетворение, якобы учитывает все стороны процесса, все тенденции развития, все противоречивые влияния и прочее, а на деле не дает цельного и революционного понимания процесса общественного развития» [48, с.21].

Эклектическая концепция сущности обучения возникает тогда, когда в качестве единой сущности обучения выдвигаются различные аспекты, под углом зрения которых можно рассматривать обучение. Для эклектики обучение не имеет единой объективной сущности, а имеет определенное количество сущностей: их может быть две, три, десять и т.д. Эклектики считают, что обучение это труд, и вид познания, и общение, и целенаправленное воздействие учителя на учащихся-

ся, и передача социального опыта. Свой подход они выдают за более широкое понимание сущности, а потому, якобы, и более правильное. Кто видит сущность в чем-то одном, тот, по их представлению, односторонен, его понимание предмета неполное, недостаточное. Так, в «Педагогике школы» под редакцией Г.И.Щукиной (1977) обучение, прежде всего, двусторонний процесс, единство деятельности учителя и деятельности учеников, «направленные к общей цели - вооружению обучающихся знаниями, умениями, навыками и их развитию и воспитанию» [65, с.252]. Потом, оказывается, «в центре процесса обучения находится познавательная деятельность ученика» [65, с.252]. Стало быть, обучение - это познание или вид познавательной деятельности и поэтому «методологической основой обучения в советской дидактике является гносеология (философия познания)... Постоянный переход от незнания к знанию характеризуют также процесс обучения» [65, с.253]. Наконец, «процесс обучения происходит в постоянном общении учащихся с учителем» [65, с.253]. Следовательно, обучение - это еще и общение. Такая «разносторонняя позиция» помогает им избегать критики, т.к. на всякий случай у них всегда есть какая-то сущность, т.е. имеется готовый ответ.

Эклектический подход к дидактике иногда выражается также в том, что автор при выяснении вопроса, что такое обучение, вместо раскрытия его сущности пытается дать разные характеристики обучения, избегая прямого ответа. Естественно, что характерных черт обучения можно указать много, но сколько бы характеристик обучению и его конкретным случаям не давали, они - ни каждая в отдельности, ни все вместе - не могут заменить сущности обучения. Так, в курсе педагогики дается характеристика обучения как специфического процесса познания. Потом дается дополнение: «При раскрытии сущности учебного процесса обычно останавливаются лишь на характере его особого вида познавательного процесса. Но в последние годы дидактами (Х.Й.Лийметс и др.) показано, что такое описание сущности обучения нельзя признать достаточно целостным (?). Необходимо всемерно подчеркнуть, то учебный процесс - это специфический социальный процесс, в протекании которого весьма существенную роль играет общение, межличностное взаимо-

действие учителя и учеников и их коллектива» [64, с.258]. В данном случае полноту описания обучения авторы путают с установлением сущности обучения.

Полнота описания действительно обеспечивается тем, что обучение-нужно рассматривать со всех сторон, в том числе и его познавательный аспект, т.е. как в процессе обучения осуществляется познание. Но целостность характеристики, полнота описания и раскрытие сущности обучения – это вовсе не одно и то же. *При описании, или характеристике, нужно охватить все стороны предмета и даже все его детали. При раскрытии сущности, напротив, можно ничего не описывать, совсем не нужно рассматривать все стороны и все особенности предмета.* Достаточно указать только на то, что является сущностью обучения и от чего зависят видоизменения обучения, все его другие стороны и свойства, включающее и последующее его развитие. Сущность не охватывает всех свойств предмета, но обуславливает или не исключает их существование.

При выяснении сущности понятия необходимо раскрывать не все признаки предмета, которые охватываются, отражаются в понятии, а только существенные. Для этого существует классическая структура определения, содержащая ближайший род и видовое отличие. Кто этого не понимает и действует вопреки логике, т.е. вопреки науке, тот стремится указать как можно больше признаков, что вносит сумбур и путаницу, но, якобы, показывает большую эрудицию автора.

И.Ф.Харламов приводит определение: «Обучение - целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся» (Ильина Т.А.Педагогика. – М., 1984, с.202) и ставит вопрос: «Можно ли это определение считать достаточно исчерпывающим (!) и ясным?» Далее он отвечает: «Думается, что нельзя. Дело в том, что хотя в процессе обучения действительно имеет место тесное взаимодействие педагога и учащихся, но основу и суть этого взаимодействия составляют организация учебно-воспитательной деятельности последних, ее активизация и стимулирование, о чем в приведенном определении не говорится»[88, с.149].

И.Ф.Харламов считает «более правильным» следующее определение: «Обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-этических взглядов и убеждений» [88, с.149].

И.Ф.Харламов в свое определение обучения стремится внести все то, что он считает важным в обучении, чтобы оно (обучение) было успешным, а в результате: к ошибкам, которые содержались в определении Т.А.Ильиной, он прибавил свои ошибки, на этот раз уже собственные. Определение Т.А.Ильиной является логически неграмотным, неправильным, т.к. содержит ошибку *idem per idem*, т.е. «круг в определении» или «то же самое через то же самое». В определяющей части у нее термины «учитель» и «ученику», которые могут быть объяснены только через понятие «обучение», вне обучения не существует ни учителя, ни ученика. Есть и другие ошибки.

И.Ф.Харламов всего этого не замечает и получает нечто громоздкое и непонятное, но вполне удовлетворяющее его. Так он вводит выражение «педагогический процесс», которое само по себе нуждается в объяснении и определении. Непонятно - какую деятельность он считает «активной деятельностью» и чем она отличается от неактивной? Вообще неизвестно, что такое «учебно-познавательная деятельность»? Возникает вопрос: какая еще бывает учебная деятельность? Непознавательная? Если учебная деятельность бывает только познавательной, то зачем тогда вводится ненужное слово «познавательная»? Достаточно сказать, «учебная деятельность». Но в таком случае возникает «круг в определении» или полнейшая неразбериха: чем отличается «учебная деятельность» от обучения? Может быть, это одно и то же? Или только то, что существует в процессе обучения и без термина «обучение» не может быть выяснено? Непонятно - зачем приводятся термины «организация и стимулирование активной учебной деятельности»? Что они, собственно, означают? Получилось не выяснение сущности обучения, а, напротив, потеря ясности, сущность обучения исчезла, как бы растворилась в многочисленных пожеланиях И.Ф.Харламова: каким бы он

хотел видеть идеальный процесс обучения, где бы сформировались мировоззрение и высокие нравственно-этические качества, развивались творческие способности учащихся и т.д. и т.п. Вместо четкого и ясного определения получилось что-то аморфное, громоздкое, одним словом, сплошное недопонимание.

Эклектический подход к предмету никогда не помогал раскрыть его сущность, его законы и последующее развитие. Напротив, такой подход всегда противоречил требованиям науки, т.к. вводил всех и вся в заблуждение своей мнимой, скорее показной, «глубиной» и «всесторонностью». Примером того может служить и «выяснение» сущности обучения на «всех» уровнях по В.В.Краевскому: «На уровне педагогики мы рассматриваем обучение как один из аспектов педагогической деятельности в целом - деятельности по передаче (!) общественного опыта подрастающим поколениям.

На уровне дидактики обучение предстает (?) как единство преподавания и учения в деятельности по передаче (!) содержания образования.

На уровне методики обучение - это совокупность форм (?) реализации деятельности преподавания и учения на материале конкретного предмета.

На уровне психологии обучения рассматривается как совокупность (?) взаимодействия (?) учителя и ученика, в результате которых происходит обогащение интеллекта учащегося, его психическое развитие» [41, с.52].

Из сказанного выше следует, что уровней рассмотрения много, а сущность обучения так и остается невыясненной. Фактически вопрос о сущности обучения остался запутанным и самое большое, что можно извлечь из всех «уровней», так это то, что обучение – это передача социального опыта, что, как было уже объяснено, является ошибкой. Представители эклектического подхода к сущности обучения стремились показать свою «эрудицию», но они не смогли решить ни одного сколько-нибудь важного вопроса в теории и практике обучения. Эклектический подход - одна из причин стагнации в развитии теории

обучения, что, в конечном счете, приводило к сохранению застоя в обучении в массовой школьной практике.

Не удалось преодолеть эклектический подход и известному польскому дидакту Ч.Куписевичу, который попытался объединить, синтезировать два противоположных направления, созданных И.Ф.Гербартом и Д.Дьюи. Согласно гербартианской концепции, основной задачей дидактики, писал Ч.Куписевич, должен быть анализ действия учителя, нацеленных главным образом на ознакомление учащихся с новым для них учебным материалом. Д.Дьюи и его единомышленники отводили ученикам более активную роль в процессе обучения, они отбросили гербартианскую концепцию «передачи знаний», апеллирующую главным образом к памяти учащихся, отстаивая требование формирования и развития способностей к интеллектуальной и практической деятельности. Поэтому дидактика стала отождествляться не столько с теорией преподавания, сколько с теорией учения.

По Ч.Куписевичу, дидактика наука о преподавании и учении, «система корректно обоснованных утверждений и гипотез, касающихся явлений, зависимостей и закономерностей преподавания - учения, а также способов преобразования их человеком. Дидактика как наука дает знания о закономерностях, действующих в сфере ее исследований, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения: на этой основе она устанавливает соответствующие закономерности, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных перемен у учащихся» [46, с.16].

Из этого не вытекает, что преподавание - учение есть общение и, что дидактика – это наука, которая изучает содержание и структуры общения в учебном процессе, что ее особым, главным предметом является материальный механизм образовательного процесса, посредством которого подрастающие поколения осваивают науки, языки, различные виды человеческой деятельности. Вместо единого, целостного и последовательного материалистического подхода к УВП у Ч.Куписевича получается рассмотрение действий ученика и действий учителя, конечно,

без учета того, что материальный механизм педагогического процесса находится в развитии и проходит ряд стадий своего общественно-исторического формирования, что дает возможность не только понимать, почему процесс обучения и воспитания сегодня находится в состоянии кризиса, но и каким образом школа и другие учебные заведения могут выйти из этого состояния, поднявшись на более высокую ступень развития УВП.

Таковы основные подходы в решении вопроса о сущности обучения.

Почему для построения дидактики так важно выяснить, чем является обучение – «передачей», «вооружением», «трудом», «познанием», «целенаправленным воздействием», «общением»? Потому что только точное знание сущности обучения дает возможность в дальнейшем разобраться во всех других сторонах и особенностях обучения, прежде всего в таких фундаментального значения вопросах, как строение процесса обучения и его законы. Поэтому объединение в одну кучу таких понятий как «труд», «передача», «вооружение», «общение», «познание», «педагогически целесообразное воздействие» не способствует выяснению сущности обучения. Напротив, сбивает с толку, вносит путаницу. Если обучение – это труд, то, следовательно, наука об обучении является наукой, изучающей труд. Процесс обучения в таком случае есть трудовой процесс и полностью происходит по его законам, все обучение осуществляется так и только так, как труд столяра, плотника, тракториста, летчика, врача и т.д. Если же обучение – это только для учителя труд, а для ученика – подготовка к труду, то, следовательно, необходимо выяснить различие между трудом и подготовкой к нему. Если это различие существенное, то в таком случае труд не является сущностью обучения и, стало быть, выясняя законы труда, мы не выясняем законов обучения, т.к. сущность труда и сущность обучения не одно и то же.

Проводимый нами анализ вовсе не является формально логическим. Напротив, это анализ по существу, по содержанию, по выяснению сущности основного понятия дидактики. Почему мы не считаем труд сущностью обучения? Потому что в процессе труда рабочие или

крестьяне производят лопаты, сковороды, трактора, самолеты, строят дома, железные дороги, выращивают пшеницу, рис, кофе, чай, лен и т.д.; в процессе же обучения учащиеся ко всему этому *готовятся*. Если бы учащиеся уже могли производить то, что необходимо обществу – пищу, жилье, орудия труда, средства передвижения и т.д. – тогда бы обучение было ненужным. Обучение потому и возникло, что дети, подростки, молодежь долгое время не могут производить того, что нужно обществу для его существования и развития, их к этому нужно готовить, обучать.

Из сказанного ясно, что тот, кто сущностью обучения считает труд, ошибается. И если это дидакт, специалист, то он вводит (сознательно или несознательно) в заблуждение всех, кого он «просвещает». Если же такой «специалист» начинает утверждать, что обучение не только труд, но и еще «передача знаний» и «познание», то в этом случае он не приближается к выяснению сущности обучения, а скорее удаляется, запутывает вопрос о сущности обучения. К первому ошибочному утверждению присоединяется второе, не менее ошибочное, т.к. слово «передача» является метафорическим, иносказательным.

Здесь возможны возражения: «В процессе обучения ученики познают мир, окружающую среду, науки. Разве это не существенно?» Верно, в процессе обучения учащиеся действительно много познают. Но значит ли это, что сущностью обучения является познание? Конечно, когда мы даем определение понятия «обучение», то познание подразумевается. Кое-кому хотелось бы сказать: «Обучение – это познание». Но элементарно грамотные люди так не говорят: «В процессе обучения учащиеся познают мир, науки и т.д.». Таким образом, все отлично понимают, что познание – это то, что происходит в *процессе* обучения, но это еще не сущность обучения. Все понимают, что познание происходит в головах учащихся, в их сознании, а обучение предполагает практическую деятельность учителя, обучающего их. Если нет взаимодействия между обучающими и обучаемыми, то нет и обучения.

Итак, дидактика изучает не деятельность ученика или учителя, а их взаимодействие, общение, структуры этого взаимодействия, что и составляет материальный механизм УВП, как этот механизм устроен, как он под воздействием общественных потребностей изменялся, совершенствовался, по каким законам развивается – на все эти вопросы отвечает дидактика.

1.5 ДИДАКТИКА И СМЕЖНЫЕ НАУКИ

Дидактика как наука тесно связана с разными общественными и гуманитарными науками, первенство среди которых принадлежит *педагогической психологии*, изучающей особенности и закономерности психического формирования личности обучающихся и обучаемых на разных этапах ее развития. Здесь мы не останавливаемся на рассмотрении содержательной стороны этой взаимосвязи, т.к. это будет сделано в ходе дальнейшего изложения теоретических аспектов дидактики.

Дидактика использует данные и других наук, в частности педагогической и возрастной (дифференциальной) психологии, логики, генетики, демографии, дефектологии, кибернетики, культурологии, семиотики, социологии, физиологии, философии и т.д. Она имеет непосредственное влияние на формирование частных (предметных) методик. Все эти взаимосвязи подробно представлены в любом учебном издании по дидактике. Поэтому мы не затрагиваем этой стороны вопроса.

РБ

Отрасли дидактики как науки

Социальный и научно-технический прогресс оказывают существенное влияние на расширение интеллектуального фонда во всех сферах человеческой деятельности, в т.ч. и в образовании. Рост и проникновение новых знаний происходит и в дидактике, что ведет к появлению новых отраслей, совершенствованию уже имеющихся. Отсюда, есть смысл включить т.н. науки, исследующие проблемы обучения и образования, в состав дидактики как ее специфические отрасли. К ним можно отнести дидакологию, эдукологию и андрагогику.

Дидакология (от греческого «дидаскл») трактуется как комплексная наука о педагоге, об индивидуальной профессионально-педагогической подготовке учителя-преподавателя.

Дидаскологическая работа рассматривается в двух аспектах: диагностика и коррекция профессионального сознания и диагностика и коррекция профессионального поведения, т.е. дидаскология педагогизирует сущностную функцию человека.

Дидаскология занимается проблемами формирования и развития педагогической техники, т.е. комплекс умений и навыков, которые определяют успешность педагогического взаимодействия, обеспечивающих глубокую и яркую самореализацию и самовыражение педагогу, помогающих достичь оптимальных результатов в работе.

Очень активно дидаскология развивалась в 20-30-е гг. XX в., но в настоящее время она стала рассматриваться, как попытка в истории педагогики осуществить выход за ее пределы. Вопросы дидактической подготовки педагогов находят отражение в таких понятиях, как «педагогическая техника», «педагогическое мастерство» и т.д.

Эдукология понимается как широкий междисциплинарный комплекс интегрированного научного знания об образовании.

Как комплекс наук эдукология включает в себя: собственно изучение вопросов образования – философию образования, историю образования, сравнительную педагогику; цикл прикладных научных дисциплин – антропологию, психологию, социологию, экономику, географию, политику, управление; цикл образовательных наук – теорию образования, структуру, планирование, цели, содержание, изучение пользователей и персонала систем, методiku, проблемы консультирования, ресурсов и финансирования. В рамках эдукологии подлежат разработке гуманитарные науки, объектом которых является человек и общество, и те науки об образовании, объектом которых является воздействие образования на общество.

Необходимость разработки основ *общей и прикладной сравнительной эдукологии* (сравнительной педагогики) обусловлена тем, что, по мнению специалистов, она позволяет составить более глубокое и адекватное представление о данной системе образования, лучше понять ее и внести вклад в реформирование образования исходя не из прихотей и пристрастных волевых решений или идеологических абсолютов, а из тщательно собранных данных и анализа национальных проблем [см.: 89].

Андрогогика (от греч. anēr andros – «взрослый человек», «зрелый муж» + agō – «веду»), т.е. наука обучения взрослых. Становление андрогогики как самостоятельной науки об обучении взрослых происходит в 1950-1970-е гг.

Андрогогика исходит из двух основных посылок: 1) ведущая роль в процессе обучения принадлежит самому взрослому; 2) обучение происходит в процессе совместной деятельности обучающегося с обучающим.

Основные принципы обучения взрослых:

- примат самостоятельного обучения, являющегося основным видом учебной работы;
- организация совместной работы, связанной с планированием, реализацией и оценкой процесса обучения;

- индивидуализация обучения, т.е. создание индивидуальной программы обучения, ориентированной на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающей опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности каждого;

- системность обучения, предполагающая соблюдение соответствия целей, содержания, организационных форм, методов, средств обучения и оценки результатов;

- контекстность обучения, преследующая, с одной стороны, конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой, строящаяся с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий);

- актуализация результатов обучения, предполагающая безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств;

- элективность обучения, означающая предоставление определенной свободы при выборе целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения и оценки результатов;

- развитие образовательных потребностей, т.е. осуществление оценки результатов обучения путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения того минимума, без освоения которого невозможно достижение поставленной цели [31].

В последние годы активно вторгаются из зарубежной педагогики такие научные дисциплины как *социология образования* и *философия образования*.

Объектом социологии образования, и это, очевидно, является сфера образования, т.е. та социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий (обучая, учась, поддерживая процесс учения) в ситуациях, складывающихся в ходе таких занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной и неинституциональной организацией.

По поводу же предмета социологии образования единого мнения нет. Здесь исследователи расходятся во мнениях [см. 57]. Это и понятно, т.к. отраслевая социологическая наука находится лишь в зачаточном состоянии, также, как и философия образования.

Как отмечает Л.А.Степашко, философия образования – это область педагогических исследований на стыке наук о человеке. Их результаты – интегративное знание, фундаментальная основа решения проблем теоретического и конструктивно-проектировочного характера. В отечественной педагогике исследования такого уровня относили к методологии педагогической науки [79, с.6].

Не претендуя на исчерпывающее изложение сущности и содержания двух последних отраслей дидактического знания, отметим, что они еще ждут разрешения своего статусного положения в системе дидактических наук, а также исследования различных аспектов своего содержания.

Если предметом гносеологии (теории познания) является познание, отношение наших знаний, мыслей, представлений, ощущений и т.д. к объективной действительности, вопрос об адекватности наших знаний предметам и явлениям, которые в них отражаются, то предметом дидактики является вовсе не процесс познания, который происходит в головах учащихся и учителей, а, как было сказано выше, **содержание обучения и материальный механизм** процесса обучения, его функционирование и развитие.

В обучении всегда имеет место и познание: ученики по всем учебным предметам то и дело переходят от незнания к знанию, от знаний первоначальных, неточных и неполных к знаниям все более точным и более полным. Поэтому на познавательные процессы, происходящие в головах учащихся и учителей, целиком и полностью распространяются все законы познания, устанавливаемые теорией познания (гносеологией) и психологией.

Однако обучение - это в целом явление социальное, общественное, которое не сводится к процессу познания. А если так, то считать, что «методологической основой процесса обучения в школе является гносеология (философия познания)» - [65, с.253], нельзя. Такое понимание методологической основы дидактики как науки является слишком узким, односторонним и неверным. **Методологической основой научной теории обучения является философия в целом, т.е. гносеология и социология. Обучение есть процесс одновременно и материальный, и социальный; обучение - очень важная часть общественной жизни, от которой зависят все стороны общественного бытия и сознания.**

Чтобы разобраться в процессе обучения, недостаточно рассмотрения процесса, который происходит в головах обучающихся. Этот процесс обычно рассматривается по известной формуле пути познания: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к **практике** – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности» [49, с.152-153].

Этот путь познания соответствует и тому познанию, которое происходит в сознании учащихся в процессе их учебной деятельно-

сти, хотя, конечно, и имеет свои специфические особенности. Однако нужно брать не только познавательный процесс, происходящий в сознании учащихся, а процесс обучения в целом. И рассматривать этот вопрос не только таким, каким он стал сегодня, в наше время. Общеизвестно, что процесс обучения в организациях образования во многом уже не соответствует требованиям современной жизни и нуждается в коренных преобразованиях. Эти требования могут быть выяснены, если рассматривать процесс обучения как явление историческое, т.е. необходимо рассмотреть исторические этапы развития процесса обучения. Без исторического подхода к процессу обучения невозможно научно обоснованное предвидение (прогнозирование) его дальнейшего развития. А все это вместе взятое и составляет предмет дидактики. Дидактика, построенная на последовательно материалистических позициях, т.е. в полном соответствии с современной философией, может и должна доказательно объяснить, как, в каком направлении должен преобразовываться УВП в организациях образования. А успешное выполнение данной задачи делает ее (дидактику) одной из важнейших социальных наук нашего времени.

Поскольку предмет дидактики долгое время оставался не определен, то в курсах дидактики обычно излагались не столько вопросы дидактики, сколько вопросы педагогической психологии, точнее, психологии обучения. Все вопросы, касающиеся мышления, внимания, интереса, эмоций, памяти учащихся и т.д. не являются предметом дидактики. Это все вопросы педагогической психологии. Как ученики в процессе обучения воспринимают изучаемый материал или наглядные пособия? Как вызвать интерес к предмету? Как управлять вниманием учащихся? Как формировать их волю и характер непосредственно на уроках? Каким является мышление учащихся при изучении математики в первом, втором и т.д. классах? Когда и как идет формирование творческого мышления учащихся? и т.д. – все это дидактика учитывает в своих исследованиях, но получает ответы на эти вопросы от другой науки – психологии обучения.

Предметом дидактики является только обучение, взятое в целом, содержание обучения и материальный механизм взаимодей-

ствия обучающихся и обучаемых: его устройство, принципы и эффективные законы функционирования, формы организации и методы обучения, законы развития механизма взаимодействия обучающихся и обучаемых, исторические стадии (этапы или фазы) развития процесса обучения, управление и самоуправление в УВП, учет, контроль, условия, в которых формируется коллектив и личность в конкретном общественно-историческом способе обучения.

СБ

Функции дидактики

Дидактика как общественная наука выполняет свои специфические функции, к которым можно отнести:

- **научно-теоретическая**, включающая в себя дескрипцию (анализ), объяснение (диагноз) и предвидение (прогноз) мегатенденций и законов развития УВП, системы образования в целом, места в нем человека;
- **социологическая**, т.е. поиск оптимального сочетания социальных факторов, которые наилучшим образом содействуют процессу формирования человека, включенному в институциональные структуры – в школу (вуз) и контактные социальные общности;
- **культурологическая**, т.е. формирование общей и педагогической культуры у каждого субъекта УВП;
- **аксиологическая**, т.е. плюрализм в оценке любого педагогического явления; формирование ценностных ориентаций у субъектов педагогического процесса; преемственность, сохранение и отрицание старых ценностей и традиционных постулатов и догм;
- **гуманистическая (антропологическая)**, призванная сыграть адаптационную и лично утверждающую роль для каждого субъекта педагогического процесса, способствовать созданию благоприятных условий для формирования гуманистических и утверждения приоритета нравственно-образовательных ценностей и идеалов, т.е. гуманистически ориентированное обучение и воспитание, совершенствование человеческой природы;
- **регулятивная, нормативная (конструктивно-техническая)**, т.е. моделирование и конструирование проекта деятельности обучающихся и обучаемых по преобразованию педагогической действительности;
- **критическая**, т.е. критический подход по отношению к существующему педагогическому знанию, нравственным и социокультурным ценностям. Реализация этой функции позволила бы избежать догматизации постулатов традиционной дидактики. При этом позитивная роль критики состоит не в абстрактном нигилизме, а в диалектическом отрицании, конструктивной критике.

Главная функция дидактики – объяснить, как и почему УВП стал таким, какой он есть в современной школе, каким он должен стать в ближайшем будущем и почему таким, а не иным.

На эти вопросы дидактика сможет ответить только в том случае, если она исследует обучение таким, каким оно есть в действительном мире, в котором все может быть измерено и подсчитано, где все имеет свою физическую величину, где все происходит в пространстве и времени, а не в мире идеальном, созданным сознанием. Чтобы дидактика стала такой же наукой, как математика, физика, химия, биология, необходимо ее освободить от психологии. Пока такого четкого разграничения между педагогической психологией и дидактикой не проведено, дидактика будет оставаться в донаучном состоянии, как это и происходило на протяжении столетий.

Когда Я.А.Коменский писал свою «Великую дидактику», перед ним не стояла задача дифференциации предмета дидактики и предмета педагогической психологии. Напротив, все, что было связано с обучением и его совершенствованием, он включал в свою «дидактику». Приведем некоторые из его напутствий и правил обучения:

«Все должно быть распределено пропорционально между *разумом, памятью и языком*».

«Какие бы занятия не начинать, нужно прежде всего возбудить у учеников серьезную *любовь* к нему, доказав превосходство этого предмета, его пользу, *приятность* и что *только можно*».

«Все преподаваемое, правильно *понятое умом*, должно быть *закрепляемо* также и в *памяти*»

«Для того, чтобы все воспринималось легче, надо, насколько это возможно, *привлекать к восприятию внешние чувства*, например, слух постоянно нужно соединять со зрением, язык (речь), надо не только рассказать, чтобы это было *воспринято* слухом, но это же следует зарисовать, чтобы *через зрение предмет запечатлелся в воображении*».

«Ничего нельзя заставлять заучивать, кроме того, что хорошо *понято*. Ничего нельзя требовать от *памяти* ребенка, кроме того, что, по несомненным признаниям, он усвоил».

Мы привели только незначительную часть рекомендаций и высказываний Я.А.Коменского, в которых он вновь и вновь обращается к чувствам, памяти, способностям учащихся, что составляет вовсе не предмет дидактики, изучающей объективную сторону процесса обучения, а то, что относится к субъективной стороне обучения, т.е. к психике учащихся, их способностям.

Такая сращенность дидактики с психологией обучения сохранилась до настоящего времени. Чтобы в этом убедиться, достаточно раскрыть любую книгу по дидактике. В «Основах дидактики» (1967) сформулированы вопросы, которыми должна заниматься дидактика:

- как обеспечить сознательное, активное и прочное овладение знаниями, умениями, навыками;
- как на базе знания основ наук развивать у детей **познавательные интересы** и способности и формировать мировоззрение [58, с.7].

Если же взять такие разделы дидактики, как «Принципы обучения» и «Методы обучения», то их содержание у многих авторов – сплошная психология. При объяснении принципа сознательности и активности М.Н.Скаткин, к примеру, пишет: «Активное усвоение знаний и развитие самостоятельности ума школьников происходит тогда, когда в ходе учебного процесса выдвигается *познавательная задача, возникает проблема*, обдумывание которой вызывает сомнения в истинности привычных представлений и обобщений, возбуждает поиски новых решений, т.е. творческую работу мышления» [19, с.65].

Если исключить выражение «в ходе учебного процесса» их приведенной выше цитаты, то рассуждение окажется чисто психологического характера. Но его содержание не перестает быть психологическим и в том случае, когда это выражение сохраняется. Читая разделы о принципах и методах обучения, можно подумать, что авторы решили вообще упразднить дидактику как особую науку, изучающую специфические законы обучения, и заменить ее педагогической психологией. Это можно проиллюстрировать на примере объяснения любого метода обучения: «Для полноценного усвоения опыта творческой деятельности и одновременно усвоения знаний, умений...необходим

исследовательский метод... Он призван, во-первых, обеспечить творческое применение знаний, во-вторых, овладение методами научного познания в процессе поиска этих методов и применение их. В-третьих, он формирует описанные ранее черты творческой деятельности. И, в - четвертых, является условием формирования интереса, потребности в такого рода деятельности, ибо вне деятельности мотивы, проявляющиеся в интересе и потребности не возникают» [19, с.202-203].

Дидактика должна изучать объективную сторону учебного процесса, т.е. то, что называется материальным механизмом УВП, но в рассуждениях многих дидактов этот механизм отодвигается на второй план и даже вовсе исчезает, растворяясь в рассуждениях и объяснениях психологического характера. Вместо того, чтобы объяснять особенности материального, объективно действующего механизма взаимодействия обучающихся и обучаемых, раскрывать его устройство и законы, специалисты - дидакты переключаются на субъективный мир учащихся и стремятся, как можно больше сказать о том, что происходит или должно происходить в сознании учеников: как и что они должны воспринимать, мыслить, чувствовать, желать, интересоваться, любить, какие мотивы и потребности должны преобладать и т.д.

Проблема не в том, что дидакты постоянно обращаются к мышлению, памяти, желаниям, интересам и склонностям, способностям и мотивам учащихся (без этого тоже нельзя), а в том, что у них либо полностью выпадают, либо не решаются свои проблемы – проблемы основополагающего, фундаментального значения: сущность обучения и его физическое (объективное, материальное) строение, объективные законы функционирования и развития, организационная структура учебного процесса и ее исторические стадии, ее объективные возможности и т.д.

Чем можно объяснить такую привязанность дидактов к психологическим рассуждениям и отказ от решения своих главных, насущных и фундаментальных проблем? Гораздо легче и проще пересказывать то, что уже исследовано в других науках, чем добиваться положительных

результатов путем собственных исследований. Не по этой ли причине дидактика как наука слишком мало продвинулась вперед? Не потому ли в образовательной практике вместо развития, движения вперед господствует «допотопная технология», застой и всеобщий кризис?

Главная причина того, что дидактику путают с психологией, не является случайностью или заблуждением отдельного дидакта. Для Я.А.Коменского и других великих педагогов прошлого еще не стоял вопрос о создании НАУКИ об обучении, т.е. превращения дидактики в самостоятельную науку. У Я.А.Коменского дидактика – это «всеобщее искусство учить всех всему». А искусство – это, прежде всего, практика, практическая деятельность учителей, в которой сливаются воедино содержание обучения, формы его организации, методы и принципы обучения и вся многочисленная гамма психических процессов: внимание, восприятие, память, мышление и т.д. Разве можно в живом, реальном процессе обучения добиться активности учащихся, не добившись от них общего внимания и интереса к каждой новой изучаемой теме? Чтобы ученики усвоили и запомнили изучаемый материал, необходимо, чтобы они его поняли, осознали, связали в своем сознании с ранее изученным и т.д. А это всё психология, психология и еще раз психология. От педагогической психологии или психологии обучения учитель в своей практической деятельности не может оторваться ни на одну минуту. Что же касается дидактики (общей дидактики), то она ему фактически не нужна. Его совсем не тревожат такие проблемы, которые составляют содержание дидактики как науки: что такое обучение? Чем организационные формы обучения отличаются от методов обучения? Чем вызван всеобщий, глобальный кризис образования? Является ли урок формой организации учебной работы или нет? По какому принципу строится классификация форм и методов обучения? И т.д. Эти вопросы учителя-практики, когда он идет на урок или на уроке во время работы с учащимися, не тревожат. Он решает другие проблемы: ему нужно, чтобы все учащиеся класса его слушали, были внимательны, проявляли интерес к его предмету, правильно отвечали на его вопросы, понимали изучаемый материал и могли его точно воспроизвести, выполняли заданные

упражнения и решали задачи как шаблонного типа, так и нестандартные и т.д. и т.п.

Отсюда и отношение к общей дидактике: если в ней не содержатся рекомендации конкретного характера, нужные учителю для преподавания своего учебного предмета, то такая дидактика (пусть она будет сто раз научной) ему не нужна. Он предпочитает все то, что относится к его непосредственной работе, связанной, прежде всего с преподаванием его предмета, а этот интерес учителя может удовлетворить только методика, методическая литература, спрос на которую, как правило, огромен.

Спрос на дидактику как науку об обучении и образовании появляется тогда, когда все предпринимаемые меры, включая все виды перестройки и реформирования школы, модернизации, активизации, профилизации, совершенствования управления школой и системой образования положительного результата не дают. Наступает кризис, который обычным путем, общепринятым или традиционным не устраняется. Его причина не лежит на поверхности и учителя-практики с их искусством обучать и воспитывать преодолеть кризис не в состоянии. Нужна наука – более высокий уровень мышления, который называется «научно-теоретический». В соответствии с этим типом научного мышления мы попытались изложить весь курс дидактики, начиная с выяснения сущности понятия «обучения», его определения и дальше последовательно и системно с выходом на школу будущего, которая получила название: «интернациональная трудовая школа» (ИТШ) и, прообразом которой в современных условиях становятся Назарбаев Интеллектуальные школы.

1.6 Методология, методы и методика дидактического исследования⁹

Методологической основой дидактики, как уже отмечалось, является вся философия, в т.ч. социология и гносеология.

Методология трактуется как учение о методе научного познания и преобразования мира, о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Методы дидактического исследования – это способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью выявления закономерных связей, отношений и построения научных теорий, концепций.

Метод - неотъемлемая часть любого исследования, он характеризует потенциальные возможности науки и степень её проникновения в изучение реальных процессов. Дидактика включает методы получения знаний, анализа и изучения действительности и результатов познания объективной реальности.

По мнению В.М.Полонского, метод во многом определяет ход и результативность исследования, формы организации работы, общую методологическую ориентацию исследователя и путь к достижению им конечной цели.

Методы классифицируются по различным основаниям на:

- общенаучные и собственно педагогические;
- констатирующие и преобразующие;
- эмпирические и теоретические;
- качественные и количественные;
- частные и общие;
- содержательные и формальные;
- методы сбора эмпирических данных;
- проверки и опровержения гипотез и теории;
- методы описания, объяснения и прогноза;

⁹ Материал подготовлен доктором педагогических наук, профессором Г.З.Адилгазиновым.

- специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках (дефектологии, профессиональной педагогике и др.);
- методы изучения и обобщения педагогического опыта, педагогической деятельности; методы обработки результатов исследования и др. [70].

Все многообразие методов можно разделить на несколько групп: методы теоретического исследования, методы эмпирического исследования, математические и статистические методы.

Теоретические методы

В целом теоретические методы используются для определения проблем, формулирования гипотез и для критической оценки собранных фактов.

К методам теоретического исследования относятся следующие: **абстракция и конкретизация, индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение, классификация, обобщение.**

1. Под **абстракцией (абстрагированием)** обычно понимают процесс мысленного отвлечения от ряда свойств предметов или признаков предмета от самого предмета, от других его свойств. Абстракция может быть в форме чувственно-наглядного образа (например, модель новой педагогической технологии), в форме суждения («Для дидактики выяснение сущности обучения имеет приоритетное значение»), в форме понятия (когда абстрагирована совокупность признаков, свойств, сторон и связей предмета или класса предметов: «мотив», «одарённость», «проблема»), в форме категории (наиболее широкого понятия определённой науки: «обучение», «воспитание», «развитие»).

Так, в процессе мышления человек отбрасывает второстепенное и, следовательно, продвигается к познанию необходимого, существенного. Таким образом человек овладевает любой областью знания. Временный отход от ряда свойств, признаков, связей исследуемого предмета необходим для углубленного осмысления, так как сущность предмета становится понятной исследователю лишь в «чистом виде». В современной философии, в ее теории познания дей-

ствует формула: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности».

В процессе дидактического исследования не всегда можно воспользоваться микроскопом или химическими реактивами, но всегда можно опереться на силу абстракции.

Если ставится задача раскрыть сущность предмета, явления, в процессе абстрагирования выбираются общие признаки, свойства, связи, отношения и отбрасываются побочные. Это приводит к созданию понятий, категорий, в которых отображаются существенные признаки явлений и предметов действительности. Например, ребёнок не научится считать до тех пор, пока не начнёт осознавать, что необходимо отвлекаться при рассмотрении предметов от всех их прочих свойств, кроме числа.

Существует несколько приемов абстрагирования используемых в зависимости от реальных объектов и цели абстрагирования. Если необходимо образовать общее понятие о каком-то классе предметов, обычно применяется обобщающая абстракция, иначе её называют абстракция отождествления. Обобщающая абстракция образуется путем выделения у многих предметов общих одинаковых признаков. Изолирующая абстракция, или аналитическая абстракция, не предполагает наличия многих предметов, ее можно совершить, имея всего один предмет, при этом аналитическим путем вычленяется нужное нам свойство с фиксированием на нем нашего внимания. Идеализация, как приём абстрагирования, акцентирует внимание на существенных признаках, отсутствующих в чистом виде в предмете. Идеализация – мыслительный акт, связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности.

Идеализированные объекты служат средством их научного анализа, основой для построения теории этих реальных объектов. Идеализация выступает важным средством познания законов действительности. Например, учёные фигурируют понятиями «абсолютно чёрное тело», «чистый газ», «чёрный ящик», которых в том смысле, в

котором они рассматриваются, в действительности не существует. В дидактике ориентируются на идеальную цель обучения, которую необходимо достичь.

2. Метод конкретизации теоретических знаний. Конкретизация - логическая форма, являющаяся противоположностью абстракции. Конкретизацией называется мыслительный процесс воссоздания предмета из вычлененных ранее абстракций. Способом теоретического воспроизведения в сознании целостного объекта является восхождение от абстрактного к конкретному, которое является всеобщей формой развертывания научного знания, систематического отражения объекта в понятиях.

Конкретным является материальный предмет во всём многообразии признаков, свойств, связей и отношений. Конкретным является то, что реально. В мышлении конкретно то, что отражает объективную действительность. Изучая конкретное, исследователь создаёт абстрактное, опираясь на абстрактное, он опять восходит к конкретному, на сей раз на более высоком уровне, обогащённый знанием абстрактного.

3. Индукция - один из типов умозаключения и методов исследования. Она выступает определённым способом обобщения. Индуктивное обобщение необходимо при изучении ППО, который мы связываем, прежде всего, с переходом на КСО. Для получения индуктивно общего знания совсем не обязательно изучать все случаи явления, как в процессе полной индукции. Для этого достаточно взять несколько случаев или даже один частный случай и рассмотреть его всесторонне. Индуктивное умозаключение выступает в двух видах: **полная индукция и неполная индукция**. Но обобщение в неполной индукции всегда будет носить лишь вероятностный, а не достоверный характер. В реальном познании индукция всегда выступает в единстве с дедукцией.

В качестве метода исследования индукция понимается как путь опытного изучения явлений, в ходе которого от отдельных фактов совершается переход к общим положениям, отдельные факты как бы наводят исследователя на общее положение. Индуктивный метод ис-

пользуется также и в том случае, когда исследователь переходит от знания менее общих положений к знанию более общих положений.

4. Дедукция – один из основных способов рассуждения (умозаключения) и методов исследования. В широком смысле под дедукцией понимается любой вывод вообще, в узком смысле – доказательство или выведение утверждения (следствия) из одного или нескольких других утверждений (посылок). Дедукция способна приводить к истинам, имеющим необходимый характер. Таким образом, вероятностному выводу индукции она противопоставляет достоверный вывод.

Дедукцию, как метод исследования, можно использовать следующим образом. Для нахождения нового знания о предмете, *во-первых*, надо найти ближайший род, в который входит этот предмет, *во-вторых*, применить к нему соответствующий закон, присущий всему данному роду предметов. Также метод дедукции применяется в процессе перехода от знания более общих положений к знанию менее общих положений.

Форма изложения материала в данной главе и в данном параграфе также представлена дедуктивно: от более общего к менее общим положениям, правилам, законам.

5. Анализ – логический приём, метод исследования, в процессе которого изучаемый предмет мысленно расчленяется на составные элементы, каждый из которых затем исследуется в отдельности как часть расчленённого целого. Анализ может быть произведён с целью выделения свойств предмета, расчленения классов на подклассы, расчленения на противоречащие стороны. Цель анализа заключается в познании частей как элементов сложного целого. Анализ позволяет выявить строение исследуемого объекта, его структуру, отделить существенное от несущественного, сложное свести к простому. Анализ развивающегося процесса позволяет выявить в нем определенные этапы, противоречивые тенденции.

Анализ неразрывно связан с синтезом. В мыслительных операциях анализ и синтез выступают как логические приемы мышления, тесно связанные с рядом мыслительных операций: абстракцией,

обобщением. Л.С.Выготский считал, что анализ может иметь две принципиально различные формы разложения: на элементы и на единицы. Более продуктивным является способ разложения на единицы. Разложение многих психологических явлений он сравнивал с химическим анализом воды. Изучение водорода и кислорода порознь никакого представления о свойствах воды не дают. Выделение же единицы (в данном случае молекулы воды) дает возможность увидеть характерные свойства, присущие целому в их живой, далее неразложимой форме.

Одной из форм анализа является классификация предметов и явлений. Логика выработала ряд правил аналитического исследования. Перед анализом исследуемого предмета (явления) необходимо выделить его из другой системы, в которую он входит как составной элемент.

Необходимо установить основание, по которому будет производиться анализ. Основанием называется тот признак анализируемого предмета, который отличает одни компоненты от других. Анализ должен производиться ступенчато, поэтапно. На каждой ступени анализа должно выбираться одно основание деления, а не несколько сразу. Выделяемые в результате анализа элементы должны исключать друг друга, а не входить один в другой.

б. Синтез – мысленное воссоединение, объединение в единое целое частей, свойств, отношений, расчленённых посредством анализа. Он всегда связан с анализом, который является началом исследования предмета.

Синтез, как и анализ, осуществляется на всех этапах познания.

Синтез соединяет общее и единичное, единство и многообразие. Движение мысли от причины к следствию есть синтетический, конструктивный путь. Он имеет большое значение не только при получении новых фактов, но и при формулировании проблем, конструировании гипотез, разработке теорий, также заключается в объединении различных теоретических утверждений, в результате чего осуществляется межсистемный перенос знаний и рождается новое знание.

Синтез в научном исследовании необходим при решении важных теоретических вопросов:

- 1) представлении изучаемого предмета как координированной системы связей с видением существенных сторон;
- 2) выяснения наличия у изучаемых явлений единой природы, общих существенных элементов различных явлений;
- 3) выявление связей между законами и зависимостями, относящимися к одному объекту.

Синтез не простое сложение частей, а логически-конструктивная операция, используемая как метод исследования для выдвижения идеи, гипотез, развития их в научные теории. На первом этапе исследования, когда происходит общая ориентировка, сбор данных, уточнение проблемы, выработка гипотезы, применяется преимущественно анализ компонентов процесса обучения и их предварительный синтез. На втором этапе обычно происходит изучение выделенных элементов в изменяющихся, варьируемых условиях. Здесь нередко преобладает поэлементный анализ. На третьем этапе полученные результаты обобщаются, соотносятся с целым, проверяются и апробируются в системе целостного педагогического опыта. На этом этапе преобладает синтез.

7. Классификация – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс в свою очередь делится на подклассы. Классификация представляет собой особый случай применения логической операции деления объема понятия, представляющий собой некоторую совокупность делений (деление некоторого класса на виды, деление этих видов).

Обычно в качестве оснований деления выбирают признаки, существенные для данных предметов. В этом случае классификация называется естественной, она выявляет существенные сходства и различия между предметами и имеет познавательное значение.

Классификация может применяться и для систематизации предметов. В этом случае в качестве основания выбирают признаки удоб-

ные для этой цели, но несущественные для самих предметов, например, алфавитные каталоги. Это искусственные классификации.

Наконец, наиболее ценными для науки являются классификации, основанные на познании законов, связи между видами, перехода от одного вида к другому в процессе развития.

Составление классификации подчиняется определенным логическим правилам: 1) в одной и той же классификации должно быть одно и то же основание для выделения каждого элемента, например, нельзя классифицировать учащихся какой-либо школы одновременно в одной и той же классификации по таким основаниям, как возраст, успеваемость и любимое хобби; 2) объём членов классификации должен соответствовать объему классифицируемой совокупности, т.е. сумма членов классификации должна исчерпывать совокупность и не превышать ее (требование соразмерности деления); 3) члены классификации должны исключать друг друга, т.е. ни один из членов не должен входить в объем другого; 4) подразделение на подклассы должно быть непрерывным, т.е. идти по линии постепенного нарастания или ослабления выделенного в качестве основания признака, не перескакивая через ближайший подкласс.

8. Сравнение – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними.

Оно является важной предпосылкой обобщения, играет большую роль в умозаключении по аналогии, также используется в качестве приема дополняющего, а иногда и заменяющего определение. Сравнение изучаемого предмета с другими по принятым параметрам помогает выделить и ограничить объект и предмет исследования. Путем сопоставления выделяют общее и специфическое в изучаемом, отбирают наиболее эффективные методы обучения.

Сравнению подлежат только однородные понятия, которые отражают однородные предметы и явления объективной действительности. Любое сравнение предполагает в различающихся предметах нечто общее. Например, нельзя сравнивать принципы и методы обучения.

Сравнению в предметах подлежат наиболее важные признаки, ибо сходство и различие с другими предметами важно лишь по существенным признакам.

В исследованиях по эдукологии сравнение выступает основным средством и содержанием работы. На уровне чувственного познания сравнение фиксирует внешнее сходство и различие, на уровне реального познания – сходство и различие внутренних связей, что служит предпосылкой выяснения закономерностей, сущностей, всеобщего и необходимого. Без сравнения невозможны аналогия, индуктивные и дедуктивные заключения, классификация, анализ и синтез.

9. Обобщение – мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему. Когда человек обобщает понятие, то включает его в объём другого более широкого понятия, в объём которого входит и объём исследуемого понятия. Например, обобщить понятие «обучение» – значит включить объём данного понятия в объём понятие «общение». Таким образом, чтобы обобщить какое-либо понятие, надо от признаков исходного понятия отбросить все признаки, присущие только предметам, составляющим объём этого понятия.

10. Важное место и роль в последние годы в науковедении стали занимать методы прогнозирования:

- **историческая аналогия** - это познание путем сравнения. Между сравниваемыми явлениями должно иметься как различие, так и подобие. То, что является основой сравнения, должно быть более знакомым, чем то, что подлежит сравнению;

- **экспертиза** – процедура получения эмпирических данных, состоящая в опросе специально отобранных экспертов относительно знаний некоторых переменных, дающих необходимую информацию об объекте оценки;

- **сценарий будущего** – упорядоченная совокупность исходных предположений, обосновывающих ту или иную версию о возможном будущем наблюдающейся тенденции. На основе различных сценариев разрабатываются прогностические модели возможного будущего;

- **моделирование**, как правило, применяется в тех случаях, когда сам предмет недоступен для непосредственного изучения (как в прогностических исследованиях), и оно (изучение) требует значительных средств или невозможно в силу этических соображений, т.е. в основе метода моделирования объектов лежит создание модели объекта;

- **экстраполяция** – распространение выводов по одной части какого-либо явления на другую часть, на явление в целом, на будущее и т.п.

Прогнозирование в образовании – часть социального прогнозирования, включающего прогнозы социологического, демографического, этнологического, культурологического, медицинского, правового, этического, психологического и др. характера. Прогнозирование образования – многоаспектное и предполагает исследование назревающих проблем путем продолжения в будущее (экстраполяции) наблюдаемых тенденций, закономерности развития которых в прошлом и настоящем достаточно хорошо известны (при условном абстрагировании от возможных перемен, способных существенно изменить наблюдаемые тенденции), определением путей решения этих проблем через нормативную разработку (оптимизацию) этих тенденций. При поисково-проблемном и нормативно-целевом подходах в различных сочетаниях используются методы *экстраполяции, сценарного, матричного, сетевого и т.п. моделирования, экспертные оценки* и др. методики прогнозирования.

Алгоритм прогностических исследований в дидактике в наиболее общем виде может быть описан следующим образом:

I. Построение прогностической модели выпускника соответствующего учебного заведения.

Модель представляет собой исследовательский документ, ориентированный на концентрированное выражение целей обучения. Структура модели включает в себя:

- фоновый блок (прогностическая характеристика наиболее существенных компонентов среды (учебной, социально - экономической, научно – технической, производственной, в которую, как предполагается, попадет выпускник после окончания учебного заведения);

- мировоззренческий блок (характеризующий с возможно более подробной (потенциально диагностируемой) детализацией желательные мировоззренческие и поведенческие качества выпускника, ментальные параметры его личности);

- блок знаний (дающий прогностическое видение той системы теоретических и прикладных знаний, которыми должен овладеть выпускник, в том числе и с учетом существующих образовательных стандартов);

- блок умений и навыков (описывающий наиболее существенные интеллектуальные и практические умения и навыки, которые потребуются выпускнику в последующей учебной и трудовой деятельности);

- блок творческих качеств личности (содержащий индивидуально сориентированные качества творческой деятельности, которые подлежат целенаправленному формированию в педагогическом процессе с учетом личностных интересов и возможностей обучающегося).

Прогностическая модель - документ принципиально открытый для оперативного внесения корректив во все ее структурные блоки по мере изменений внешних и внутренних параметров и факторов, влияющих на цели образования.

2. Прогностический отбор содержания образования и учебного материала.

3. Классификация и систематизация отобранного учебного материала. Составление учебно-программной документации.

4. Обоснование процессуальной стороны обучения.

5. Опытнo-экспериментальная проверка и коррекция оптимальности принимаемых решений.

К числу допустимых и целесообразных методов принятия решений дидактического характера относятся также методы экстраполяции выявленных тенденций и методы коллективных экспертных оценок, позволяющие оперативно, но вместе с тем системно подойти к решению сложных, многофакторных дидактических проблем [14].

11. Формализация - отображение содержательного знания в знаково-символическом виде (форматизированном языке). Такой язык создается для точного выражения мыслей с целью исключения возможности для неоднозначного понимания. При формализации рассуждения об объектах переносятся в плоскость оперирования со знаками (формулами, графическими моделями, что позволяет устранить многозначность слов обычной речи и представляет информацию в сжатом и однозначном виде. Методом формализации обобщаются также формы процессов, различных по своему содержанию, и полностью абстрагируемся от этого содержания. Этот метод помогает создать формальную структуру теории. Формализация выполнит свое назначение только в том случае, если ее элементы и соотношения могут быть интерпретированы содержательно.

12. Моделирование - метод воспроизведения характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Модель создается путем абстрагирования существенного и необходимого от несущественного и случайного.

Модели бывают двух видов: а) материальные (вещественные) и б) идеальные (мысленные). С идеальными моделями производится **мысленный эксперимент** - способ мышления, при котором все, что происходит в конкретной форме. Подобным образом осуществляется и в абстракции, когда нужно отвлечься от всех случайных, внешних обстоятельств. Введение идеализированных предметов в процесс исследования позволяет создать абстрактную схему реальных процессов, что дает возможность глубже познать их закономерности. Идеализация и абстракция дают возможность отражать окружающую действительность в категориях закономерного, необходимого и существенного. В условиях идеализированных, упрощенных ситуаций мы можем описать отношения, которые нас интересуют. Таким образом, сам исследователь определяет, что есть необходимое и существенное в изучаемом явлении.

Эмпирические методы

К эмпирическим методам исследования, как правило, относят следующие: изучение литературы, документов и результатов дея-

тельности, наблюдение, опрос (беседа, интервью, анкетирование), оценивание (метод экспертов или компетентных судей), тестирование, изучение и обобщение педагогического опыта, опытная педагогическая работа, эксперимент.

Последние три по существу представляют собой комплексные методики, включающие определенным образом соотнесенные частные методы.

1. Любое исследование необходимо начинать с изучения литературы, документов и результатов деятельности. Изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, использовать накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему.

Знакомство с литературой осуществляется по следующей схеме: ознакомление с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, беглый просмотр содержания. После этого определяется способ обработки издания: тщательное изучение с конспектированием, выборочное изучение, сопровождающееся выписками, общее ознакомление с аннотированием.

Результаты изучения литературы по каждому вопросу необходимо оформить в виде тематических обзоров, рефератов, рецензий, в которых излагаются важнейшие положения, выявляются основные точки зрения, обозначаются малоразработанные, неясные и дискуссионные положения. Важно подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор каждой работы, высказать свое отношение к авторским позициям и полученным им выводам.

2. Наблюдение - это целенаправленное изучение предметов и явлений, избирательный отбор сведений, восприятие органами чувств увиденного с обработкой этой информации в сознании: получение знаний о внешней стороне, свойствах и признаках исследуемого объекта.

В дидактике наиболее часто используется **статистическое наблюдение**, т.е. планомерный, организованный сбор необходимых данных о явлениях и процессах путем регистрации характеризующих признаков, характерных для исследуемых явлений и процессов.

Наблюдение должно иметь четкий план его проведения, в котором обозначены объекты наблюдений, цели, задачи, время наблюдения, предполагаемый результат, ожидаемые изменения в обученности и воспитанности. **План наблюдения** отвечает на вопросы: что наблюдать, для чего наблюдать, когда и сколько времени наблюдать и что можно ожидать в результате проведенных наблюдений?

К числу средств, повышающих объективность наблюдений, относятся специальные технические средства звукозаписи или видеозаписи уроков, внеклассных воспитательных мероприятий.

3. Метод беседы и интервью. Применение этих методов в научных исследованиях дает наибольшую эффективность в том случае, когда ученый-педагог четко намечает цель предстоящей беседы или интервью, намечает круг основных и вспомогательных вопросов, которые позволят выяснить сущность интересующих исследователя проблем. При продумывании вспомогательных вопросов педагог учитывает возможные варианты беседы и предусматривает ее ход в случае позитивных или отрицательных ответов. Эффективность беседы во многом зависит от умения создавать в общении благоприятную морально-психологическую атмосферу, наблюдать за поведением собеседника, его мимикой, эмоциональными реакциями, желанием отвечать или уходить от ответов. Наконец, важно предусмотреть удобные формы фиксации получаемой информации по ходу беседы и интервью.

4. Тестирование.

Термин «тест» был введен основателем тестовой диагностики американским психологом Д.Кеттелом в конце XIX в.

Позднее тесты совершенствовались французский психолог А.Бине, позже другой американский психолог Э.Торндайк и его ученики. Тест – это стандартизированное задание или система контрольных заданий, нацеленных на измерение актуального уровня знаний, умений и навыков, а также способностей испытуемого. Соответственно, под тестированием понимается метод психолого-педагогической диагностики, применяющий стандартизированные задания.

Существуют три основных сферы тестирования:

- 1) тестирование в образовании;
- 2) профессиональное тестирование;
- 3) психологическое тестирование.

Во всех трех сферах применяют следующие виды тестов: личностные, проективные, тесты интеллекта, тесты достижений, тесты креативности, тесты критериально-ориентированные.

Личностные тесты – методы психодиагностики, с помощью которых измеряют различные стороны личности индивида: установки, ценности, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения. Обычно личностные тесты применяются в одной из форм: 1) шкалы и опросники; 2) ситуационные тесты или тесты действия, использующие перцептивные, когнитивные или оценочные задачи (определяется усвоение знаний), оценку себя, своих личностных конструктов и пр.

Проективные тесты – совокупность методик целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов проекции. Составители проективных тестов исходят из предположения о том, что человек всегда преобразует (хотя бы в восприятии и представлении) ситуацию, в которой он оказался, «насыщает» ее собственными проблемами, «проецирует» на нее содержание своей личности, так как процесс восприятия всегда обусловлен следами прошлых впечатлений.

Тесты достижений – одна из методик психодиагностики, выявляющая степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями, навыками. Направлены на выявление уровня усвоенности конкретных навыков, а не обобщенных умений, которые человек приобретает в итоге разнообразного жизненного опыта. Тесты достижений проводятся в трех формах:

- 1) тесты действия;
- 2) тесты письменные и
- 3) тесты устные.

Тесты действия выявляют умения оперировать инструментами, механизмами, материалами. В письменных тестах необходимо вы-

брать верный ответ среди нескольких предложенных либо отметить что-то на графике, либо указать что-то в предложенном рисунке. Устные тесты достижений – заранее подготовленная система вопросов, на который испытуемый должен дать правильные ответы.

Конвергентные успехи в учебе вполне доступны измерению. Иначе обстоит дело с дивергентными творческими достижениями.

Дивергентные достижения те, которые могут привести ко многим в принципе равноправным результатам. Типичным примером является сфера креативного, художественного творчества. Одна и та же тема может быть разработана с помощью музыкальных, поэтических, изобразительных средств в различных вариациях, которые не могут быть классифицированы по принципу «правильно-неправильно» или «лучше-хуже», если абстрагироваться от более «ремесленного» аспекта, имеющего лишь второстепенное значение. Очень редко удастся измерить дивергентные креативные способности, иногда с помощью вспомогательных проблемных конструкций.

Тесты критериально-ориентированные – методики психодиагностики, направленные на выявление уровня владения знаниями и навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов учебных или профессиональных заданий. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний. Это инструмент обратной связи в организации процессов обучения. Результаты тестирования, проведенного с помощью этих методик, оцениваются не по порядковому месту испытуемого в выборке и не по отношению этих результатов к статистической норме, а по отношению ко всей сумме тестовых задач. Критериально-ориентированное тестирование позволяет обнаружить при анализе результатов недочеты интеллектуального развития как отдельных индивидов, так и целых групп, и наметить меры для их ликвидации.

Тесты могут быть вербальные (словесные, смысловые) и невербальные (фигурные, рисуночные), т.е. без слов.

По методике выполнения теста выделяют рефлексивный и верификационный методы. Рефлексивные тестовые задания подразделяются на два вида:

1) *элективные* задания на распознавание с выбором верного ответа из нескольких данных альтернатив, установление логической или иной связи;

2) *инвентивные* задания на дополнение, преобразование и на свободную форму ответа. Сущность верификационного метода выполнения тестовых заданий заключается в том, что ученик должен дать ответ типа «верно-неверно», «да-нет».

Тесты школьной успеваемости являются методами педагогической диагностики, с помощью которого результаты планируемого учебного процесса могут быть максимально объективно, надежно и валидно измерены, обработаны, интерпретированы и подготовлены к использованию в педагогической практике учителями.

Выделяют следующие виды тестов школьной успеваемости:

а) ориентированные на соотносительную группу;

б) ориентированные на критерии.

Также они могут быть формализованными и неформализованными (неформальными).

Тесты школьной успеваемости, ориентированные на соотносительную группу, предполагают сопоставление индивидуального результата тестирования каждого ученика с результатами, полученными с помощью релевантной выборки (чаще всего это все классы школьного выпуска). Составление тестов данного типа включает следующие этапы:

а) подготовительное планирование,

б) анализ учебных программ и учебников,

в) конструирование заданий,

г) анализ заданий,

д) выверка.

Этап подготовительного планирования предполагает обдумывание следующих вопросов: кто, что и почему подлежит исследованию? Например, если необходимо определить учащихся для дополнительных занятий, то нет необходимости тестировать весь класс, можно взять лишь более слабую его половину. Необходимо продумать, какие формы успеваемости будут исследоваться – устные, письменные или

моторные, что будет выноситься на первый план – умение мыслить или запоминать и т.д.

После определения цели и функции тестирования необходимо провести анализ учебных планов, программ и учебников. Здесь обращается внимание на то, каков уровень требуемых знаний, умений и навыков. Уровень узнавания изученного материала, репродуктивного воспроизведения усвоенного или творческого использования в новой ситуации.

При конструировании заданий рекомендуется создавать на 50 или 100% заданий больше, чем это требуется, ибо только часть заданий (это зависит от опыта авторов теста) выдерживает проверку.

Тесты школьной успеваемости, ориентированные на критерии, – это тесты, сообщающие индивидуальный результат учащегося по отношению к критериям, заранее установленным исследователем (педагогом) или учебной программой. В этом случае учащиеся заранее предупреждаются, что результаты предстоящего тестирования на владение грамотной письменной речью успешно пройдут лишь те, кто наберет такую-то сумму баллов. То или иное количество тестовых баллов может быть определено для получения той или иной отметки успеваемости.

Неформальные тесты школьной успеваемости являются методом педагогической диагностики, конструируемыми школьными педагогами с целью объективной фиксации результатов процесса обучения в своем классе. Неформальные тесты характеризуются отсутствием строго научного подхода на всех этапах создания. Если даже формализованные тесты никогда не дают уверенности в абсолютной надежности, то несовершенным тестам, создаваемым учителями для собственного пользования, это присуще еще в большей степени.

Несовершенство измерений с точки зрения их надежности находит свое практическое выражение в вычислении стандартной измерительной ошибки, то есть величины стандартного отклонения теста, которая объясняется его надежностью.

Стандартная измерительная ошибка учитывается создателями теста в процессе его подготовки. Пользователь теста в специальном

приложении к тесту предупреждается, что стандартная ошибка в измерении, допустим, составляет ± 4 балла. В этом случае он знает, что «истинное» значение успеваемости для ученика, набравшего 24 балла, располагается между 20 и 28 баллами. Если знать измерительные ошибки инструментария, то можно избежать переоценки его надежности и не принимать случайные расхождения результатов при их интерпретации за подлинные различия в успеваемости.

Надежность инструментария зависит – при прочих равных условиях – от количества заданий. Для неформальных тестов ошибка в измерении может быть вычислена с помощью следующего основного правила: при количестве заданий менее 24 ошибка составляет ± 2 балла; при количестве заданий между 24 и 47 ошибка составляет ± 3 балла; при количестве заданий между 48 и 89 ошибка составляет ± 4 балла.

5. Анкетирование – это метод получения информации с помощью специального набора вопросов, на которые испытуемый дает письменные ответы. Составление анкеты – сложная задача, требующая от экспериментатора методического мастерства, соединенного с четким представлением целей и задач исследования.

По форме вопросы анкеты делятся на открытые, закрытые, прямые и косвенные. При **закрытом** вопросе испытуемый должен выбрать ответ из числа предложенных качественных признаков, степени интенсивности, удовлетворенности или комбинацию этих вариаций. При **открытом** вопросе ответ формулируется самим отвечающим в свободной форме. Такие анкеты труднее поддаются обработке, но зато содержат иногда большую информацию, чем закрытые. Применяются анкеты с комбинацией открытых и закрытых вопросов.

Поскольку с помощью анкет можно собрать большой материал, он требует и **количественной обработки**, и проведения **тщательного качественного анализа**. Количественная обработка может дать, прежде всего, общие данные о количестве утвердительных и отрицательных ответов, полученных по каждому вопросу анкеты. (При большом количестве ответов можно перевести эти данные в проценты). Качественный анализ должен быть направлен в первую очередь

на анализ негативных суждений (выявление их причины). Положительные же суждения используются как материал, подтверждающий гипотезу.

При проведении экспериментальной проверки в разных местах большую наглядность этим данным придает сведение их в общие таблицы.

Таким образом, общая методика обработки анкетных данных сводится к их тщательному подсчету, проведению внимательного анализа всех случаев заметного совпадения, разнобоя в данных, разброса.

В профессионально составленных анкетах предусматривается (в целях надежности) дублирование одного и того же вопроса в разных вариантах (прямой и косвенной вопросы). Если ответы противоречат друг другу, они отбрасываются как недостоверные.

6. Метод рейтинга. Это метод оценки тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К подбору экспертов при этом предъявляются определенные требования: компетентность; креативность; положительное отношение к экспертизе; отсутствие склонности к конформизму (чрезмерному следованию авторитету в науке); научная объективность; аналитичность и широта мышления, конструктивность мышления; свойство коллективизма; самокритичность.

При анализе полученной информации можно применять и метод ранговых оценок, когда выявленные факторы располагаются в порядке возрастания или убывания степени их проявления.

7. Метод обобщения независимых характеристик. Объективность выводов, как показывает опыт, значительно возрастает, если при этом используется разработанный К.К.Платоновым метод обобщения независимых характеристик, суть которого сводится к обработке исследователем информации об объекте исследования, поступившей из различных источников - от учителя, родителей, сверстников.

Разновидностью названного метода является метод «педагогического консиллиума» (Ю.К.Бабанский), который предполагает коллек-

тивное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной оптимальной по своему объему программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных качеств личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, коллективную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

8. Метод дидактического эксперимента. Проблема организации и планирования дидактического эксперимента выступает в теории и практике дидактики как одна из основных общетеоретических проблем, решение которой ведется в трудах многих известных ученых. В большинстве теоретических работ эксперимент чаще называется дидактическим, что определенным образом подчеркивает его целевую направленность.

Под дидактическим экспериментом современная дидактика понимает метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания. Для дидактического эксперимента характерно, что исследователь активно включается в процесс возникновения и течения исследуемых явлений. Тем самым он проверяет свои гипотезы не только об уже существующих явлениях, но и о тех, которые нужно создать. В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

В дидактике объект исследования очень изменчив и обладает сознанием, поэтому при проведении эксперимента необходимо учитывать множество характеров, особенностей воспитания и способностей учащихся, а также особенности педагогов, общественные идеалы, и даже быстро меняющуюся моду, так как ее влияние на поступки молодежи очень велико. В дидактическом эксперименте объект исследования может сознательно помогать или сопротивляться экспериментатору. В этот состоит основное отличие дидактического эксперимента от физического, биологического или инженерного.

От каждого дидактического эксперимента необходимо **требовать**: точного установления цели и задач эксперимента; точного описания условий эксперимента; определения в связи с целью исследования контингента обучающихся; точного описания гипотезы исследования.

В дидактике различают естественный и лабораторный эксперименты. **Естественный эксперимент** проводится в обычных, естественных условиях обучения и воспитания (школе, классе). В случае **лабораторного эксперимента** в классе выделяется группа обучающихся. Исследователь проводит с ними особые беседы, индивидуальное и групповое обучение и наблюдает за их эффективностью.

В.М.Тарабаев указывает, что в настоящее время применяется методика т.н. **многофакторного эксперимента**, при котором исследователи подходят к задаче эмпирически - варьируют с большим количеством факторов, от которых, как они считают, зависит ход процесса. Это варьирование различными факторами проводится с помощью **современных методов математической статистики**.

Многофакторный эксперимент строится на основе статистического анализа и с применением системного подхода к предмету исследования. Предполагается наличие в системе входа и выхода, которые можно контролировать, предполагается также возможность управления этой системой с целью достижения определенного результата на выходе. При многофакторном эксперименте изучается вся система без внутренней картины ее сложного механизма. Этот тип эксперимента для дидактики открывает большие возможности [82].

В дидактических исследованиях выделяют **констатирующий и формирующий** эксперименты. В первом случае педагог-исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой дидактической системы, констатирует факт связи, зависимости между явлениями. Когда же педагог-исследователь применяет специальную систему мер, например, направленных на улучшение учения обучающихся, говорят уже о формирующем эксперименте. Констатирующий эксперимент обычно предшествует обучающему. Практически это не просто констатация состояния данного

объекта, а широкий анализ состояния данного вопроса в практике обучения, анализ массового материала и показ положения экспериментального коллектива в этой массовой картине.

В дидактике эксперимент выступает в тесной взаимосвязи с другими методами исследования. Дидактический эксперимент является **методом комплексного характера**, т.к. предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создания специальных ситуаций и др. Все эти методы применяются как на первом этапе проведения дидактического эксперимента для того, чтобы «замерить» начальное состояние системы, так и для последующих более или менее частых «срезовых» замеров ее состояний, чтобы на завершающей стадии сделать вывод о справедливости выдвинутой гипотезы. **Дидактический эксперимент** - это своеобразный комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности педагогических гипотез.

Модель наиболее типичного дидактического эксперимента строится на сравнении **экспериментальной и контрольной групп**. Результат эксперимента проявляется в изменении, которое произошло в экспериментальной группе по сравнению с группой контрольной. Такой сравнительный эксперимент в практике применяется в разных вариантах. При помощи статистических процедур выясняется, отличаются ли экспериментальная и контрольная группы. Сравниваются данные, полученные перед экспериментом и по его окончанию, либо только в конце экспериментального исследования.

Если исследователь не располагает двумя группами - экспериментальной и контрольной, он может сопоставлять данные эксперимента с данными, полученными до эксперимента, при работе в обычных условиях. Например, учитель использует методику взаимообмена заданиями в преподавании математики в 4 классе и в конце года подводит итоги. Полученные результаты он сравнивает с результатами прошлых лет в этой же школе. При этом выводы необходимо делать очень осторожно, т.к. данные были собраны в разное время и в разных условиях.

Большие возможности предоставляет экспериментальная работа с одной группой, когда исследователь имеет точные данные об уровне знаний учащихся до начала эксперимента и за несколько предшествующих лет.

При создании экспериментальных и контрольных групп экспериментатор сталкивается с двумя различными ситуациями: он может либо сам организовать эти группы, либо работать с уже существующими группами или коллективами (например, классами). В обоих случаях важно, чтобы экспериментальная и контрольная группы были сравнимы по основным показателям равенства начальных условий, существенным с точки зрения исследования.

Педагог-исследователь, планируя дидактический эксперимент, всегда пытается определить эффект от его воздействия на некоторую определенную совокупность студентов и преподавателей (например, одной специальности или одного факультета, одного какого-нибудь вуза или вообще вузов конкретного профиля в масштабах региона). Однако он не может «задействовать» в экспериментальных исследованиях всю интересующую его совокупность (генеральную совокупность).

Перед педагогом-исследователем всегда встает вопрос: сколько учеников включить в эксперимент, сколько учителей должно участвовать в нем? Ответить на этот вопрос - значит осуществить репрезентативную (показательную для всей совокупности) выборку числа экспериментальных объектов.

Выборка должна, во-первых, быть представительной с точки зрения охвата учеников. Задачи эксперимента и число объектов, включаемых в него, тесно взаимосвязаны и могут влиять друг на друга. Однако решающим элементом все же являются задачи эксперимента, которые педагог намечает заранее. Именно они определяют необходимый характер выборки.

Далее исследователю необходимо сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Для этого следует учесть специфику темы исследования. Если речь идет, например, о проверке методики изучения какой-то темы по курсу истории, физики

или другому предмету, то в данном случае можно ограничиться одним экспериментальным и одним контрольным классом. В экспериментальном классе проводятся необходимые изменения в соответствии с разработанной системой, а в контрольном идет обычный процесс.

Если педагог-исследователь хочет выявить типичные причины неуспеваемости учащихся современной школы, то ему придется собрать информацию об учащихся каждой возрастной группы, из городских, сельских школ, о неуспеваемости мальчиков и девочек и др. В этом случае специальным опросом надо получить данные о причинах неуспеваемости школьников всех классов с первого до выпускного.

Уравниваемыми условиями проведения эксперимента называются условия, обеспечивающие сходство и неизменность протекания эксперимента в контрольных и экспериментальных классах. К уравниваемым условиям обычно относятся: состав обучаемых (примерно одинаковый в экспериментальных и контрольных классах или группах); учитель (один и тот же учитель ведет занятия в экспериментальных и контрольных группах); учебный материал (одинаковый круг вопросов, равный объем); равные условия работы (одна смена, примерно одинаковый порядок следования занятий по расписанию и т.д.).

Объем и характер опытно-экспериментальной работы в педагогических исследованиях обычно не вызывает существенных возражений. Несогласие проявляется чаще всего при интерпретации результатов, обоснования применявшихся критериев оценки и методик статистической обработки данных.

Интерпретируя результаты опытно-экспериментальной работы необходимо иметь в виду, что невозможно за короткий промежуток времени оценить ее эффективность, так как, во-первых, личность формируется долгий промежуток времени, а дидактический эксперимент ограничен во времени, во-вторых, на формирование и развитие личности накладывает свой отпечаток бесчисленное множество разнообразных факторов, многие из которых учесть невозможно. Поэто-

му необходимо подчеркнуть условность результатов всех дидактических экспериментов в силу особой специфики дидактики как науки.

Статистические и математические методы

1. Математические методы в дидактике применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Эти методы помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в дидактике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование.

Регистрация - метод выявления какого-либо качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно работающих на занятии и пассивных).

Ранжирование (или метод ранговой оценки) требует последовательности в расположении собранных данных (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определения места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

Шкалирование - введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон дидактических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые, они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь. Сравнение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонения от нее и соотнесение результатов с допустимыми интервалами. Например, нормальной самооценкой личности являются значения коэффициента от 0,3 до 0,5. Если он меньше 0,3, то самооценка занижена, если больше 0,5 - завышена.

2. Статистические методы применяются при обработке массового материала, т. е. при определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп), медианы - показателя середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок), степени рассеяния около этих величин - дисперсии (среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.). Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Как уже отмечалось, нужно различать теоретическое дидактическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и прикладное (научно-практическое), которое не только может, но и должен уметь проводить каждый творчески работающий педагог-практик.

Прикладное исследование проходит несколько стадий: подготовка, затем практическое решение проблемы, количественная обработка полученных данных, их интерпретация, формулировка выводов и предложений.

На подготовительном этапе, прежде всего, анализируется практическая деятельность с целью определения наиболее актуальной дидактической проблемы, решение которой приведет к ощутимым положительным результатам в развитии, обучении и воспитании учащихся. Далее осуществляется сбор статистических материалов.

Таким образом, методы исследования являются важной составной частью развития дидактики как науки. В зависимости от уровня развития методов дидактического исследования совершенствуется и сама дидактика как наука. Любое дидактическое исследование - это процесс добывания новых, а не подтверждение уже известных знаний.

Методика и логика дидактического исследования

Выступая в качестве прикладной логики, дидактическая теория помогает нащупать принципиальную структуру и основные линии взаимосвязей в изучаемом явлении, чтобы перейти к целенаправленному эмпирическому изучению объекта. Согласно **общедисциплинарной модели науки**, разработанной казахстанскими учеными, в процессе содержательного освоения предмета научной дисциплины метод выступает (как самостоятельный объект или предмет исследования), в специальных исследованиях, целью которых является развитие самих методов исследования и получение собственно методологического знания в отличие от предметного знания. Если знания раскрывают природу объекта (либо предмета) познания, то они являются предметными, теоретическими; если характеризуют подход, путь к познанию объекта, то они относятся к методологическим [87].

Предметное и методологическое знание получают свое продолжение, дополнение и конкретизацию в т.н. методическом знании, выражаемом в конкретных способах, приемах, формах, средствах, рекомендациях по исследованию и изучению данного объекта, предмета, проблемы в определенной сложившейся ситуации. Все три вида знания получают логическую завершенность в особом технологическом знании, которое применительно к социальным системам и процессам, приобретает в последнее время самостоятельный статус (социальные технологии, социальная инженерия и т.п.). Технологическое знание представляет собой конкретный способ реализации предметного, методологического и методического знаний (при обработке объекта, предмета). Эти знания создаются путем расчленения их на систему последовательных во времени и пространстве, взаимосвязанных процедур, схем, алгоритмов, операций, которые выполняются субъектом в более или менее схожих ситуациях для достижения высокой эффективности конечных результатов [5].

Конкретизация технологического знания носит характер требований к проведению дидактического исследования строится по следующей логической схеме: эмпирический факт научный факт → наблюдение → реальный эксперимент → модельный эксперимент →

мысленный эксперимент → фиксация результатов эмпирического уровня исследования → эмпирическое обобщение → использование имеющего теоретического знания → модель (образ) → формирование гипотезы → проверка ее на опыте → формирование новых понятий → введение новых категорий и определение их значений → выведение закона создание теории → проверка ее на опыте → принятие в случае необходимости дополнительных гипотез.

В исследовательской деятельности руководствуются следующими положениями:

- 1) постоянным обращением к объекту изучения с целью конкретизации познания, достижения истины;
- 2) сравнением с результатами ранее полученного знания в науке;
- 3) членением всех познавательных действий на более простые процедуры с целью осуществления их проверки при помощи апробированных методов и т.д.

В отличие от методологии методы и процедуры исследования - это система более или менее формализованных правил проведения опытно-экспериментальной работы. Для изучения поставленной проблемы, в выборе тех или иных приемов, определяющую роль играют методологические посылки, принципы.

Совокупность компонентов исследования, отражающих его научный аппарат, составляют методологические характеристики дидактического исследования:

- 1) актуальность (темы) исследования - краткое отражение требований общества на определенном этапе развития к образованию, социально-педагогической важности, значительности для развития дидактики как науки, разработанность проблемы в научной литературе и своевременность проводимого исследования для совершенствования педагогической практики (почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать?);
- 2) проблема исследования - сформулированное противоречие между потребностями практики и уровнем разработки вопроса в

науке, а также поиск путей и условий разрешения этого противоречия (что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено?);

3) **тема исследования** – основное содержание предмета дидактического исследования; реализация проблемы к конкретной ситуации (как это назвать?);

4) **объект исследования** - часть педагогической действительности, на которую направлен процесс научного познания, изучения, объяснения или преобразования с применением научных методов (что рассматривается?);

В рамках объекта исследования можно говорить о различных предметах исследования. В качестве объекта дидактического исследования может быть выбран, например, учебно-воспитательный процесс или обучение какому-либо конкретному предмету;

5) **предмет исследования** – конкретная часть объекта исследования, или процесс, в нем происходящий, или аспект проблемы, который и исследуется (как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяет исследователь для изучения?);

6) **цель** – выявление причинно-следственных связей и закономерностей в педагогических явлениях и разработка на их основе теорий и методик (какой результат предполагается получить, каким в общих чертах видится этот результат еще до его получения?);

7) **гипотеза** - предположение, о существовании некоторого явления; может касаться существования объекта, причин его возникновения, его свойств и связей, прошлого и будущего и т.д. (что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?).

Формулировка гипотезы в дидактических исследованиях, как правило, направлена на определение условий протекания тех или иных педагогических процессов и явлений. В целом **структура гипотезы может быть представлена в виде следующего образца**: «если применять такие-то и такие-то новые или изменить применяемые содержание или формы и методы так-то и так-то, то можно ожидать, что будет обеспечено более сознательное и прочное овладение знани-

ями и умениями, деятельность учащихся примет такое-то направление, будут достигнуты такие-то сдвиги в развитии учащихся».

8) **задачи** – конкретизированные или более частные цели педагогического исследования (что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?);

9) **ведущая идея (исходная концепция)** – определяющее понятие, лежащее в основе теоретической системы;

10) **методологические основы** - главные положения, определяющие замысел, логику и ход педагогического исследования;

11) **теоретические основы** - самостоятельно разработанная автором концепция исследования;

12) **методы дидактического исследования** – совокупность приемов, процедур и операций эмпирического и теоретического познания, изучения и преобразования педагогической действительности, способы решения научно-исследовательских задач;

13) **этапы и процедура исследования:**

- **этапы** - отдельные целостные моменты в процессе решения задач исследования, каждый из которых имеет свою специфику в содержании, методах и характере деятельности, их совокупность и раскрывает маршрут движения исследователя на пути достижения цели:

- **организационно - подготовительный** – стадия подробного изложения в программе (плане) видов исследовательской работы, сроков и исполнителей;

- **диагностический** – стадия изучения философской и специальной литературы, ознакомления с передовым педагогическим опытом, логического анализа основных понятий проблемы.

Доказательность выводов и обобщений - система логических действий исследователя с приведением доводов и фактов с целью обоснования истинности и достоверности полученных новых результатов, сделанных выводов и заключений;

- **прогностический** – стадия уточнения всех гипотез, формулировок, целей и задач предстоящей работы, предвидимых ее результатов;

- **практический** – стадия отражения основных моментов и сроков констатирующего, формирующего и контролирующего эксперимента, особенностей логической схемы опытной работы;

- **обобщающий** – совокупность мероприятий, связанных с обработкой и анализом полученных данных, подведением результатов опытно-экспериментальной работы, выработкой практических рекомендаций и внедрение;

- **процедура** – общая система действий и операций для получения научных фактов и обобщений, выводов с помощью разработанных методов исследования;

14) **экспериментальная база** – организации образования, где осуществлялось экспериментальное исследование.

15) **научная новизна исследования (научные выводы и рекомендации)** – выделение существенного, главного в полученных результатах исследования, формулировка обобщений и теоретических идей;

16) **теоретическая значимость исследования** - определение направления, отрасли или раздела в дидактике, которую обогатил своими новыми результатами исследователь, с содержательным уточнением, чем именно (в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки и пополняющие ее содержание?);

17) **практическая значимость исследования (внедрение в практику результатов исследования)** – разработка конкретно - методических рекомендаций, создание методических пособий, осуществление пропаганды, обеспечивающей массовое применение педагогических идей исследователя; значение полученных результатов исследования для совершенствования и преобразования педагогической практики (какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?);

18) **апробация и внедрение результатов:**

- **апробация** – одобрение, утверждение полученных в процессе научного поиска результатов, проверенных путем эксперимента;

- **внедрение** – введение, закрепление в педагогической практике выводов и рекомендаций научного исследования;

19) **достоверность результатов исследования** – обоснованность, доказательность, бесспорность и истинность полученных в ходе исследования научно-теоретических и практических результатов; информация, в том числе и статистическая, раскрывающая степень истинности полученных результатов, их надежности и повторяемости в ходе исследования;

Все характеристики взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает эмпирическую область, избранную для изучения, а предмет - аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет - это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. Другое дело, что ответ на вопрос о новизне результатов исследования, выделяемой как специальная его характеристика, можно дать лишь после получения этих результатов, подводя итоги работы в целом, в конце, а не в начале. То же можно сказать и о гипотезе. Она не может быть содержательно сформулирована в начале исследования, поскольку для того чтобы это сделать, нужно уже очень много знать об изучаемом объекте. Гипотеза - не итог, а как бы переломный момент работы, ее пик. Иногда говорят, что гипотеза - это недоказанная теория. Доказательство - очень сложное и нередко длительное дело.

Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит обобщенным показателем его качества.

Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы

1. Почему дидактика на протяжении ряда десятилетий не смогла выполнить свои важнейшие функции науки об обучении? Есть ли основания такую дидактику считать наукой?
2. Какова роль дидактики в преодолении глобального кризиса школы и системы образования?
3. Как понимал дидактику Я.А. Коменский? Изменились ли взгляды на дидактику в последующие времена?
4. Основное понятие дидактики и его место среди других педагогических категорий.
5. Какие концепции сущности процесса обучения Вам известны?
6. Дайте обоснование правильности и перспективности концепции «обучение – особым образом организованное общение».
7. Почему эклектический подход к выяснению сущности процесса обучения является ошибочным?
8. Что является предметом дидактики как науки?
9. Что изучает гносеология и педагогическая психология (психология обучения) в отличие от дидактики? Почему нельзя подменять дидактику психологией обучения?
10. Почему методологической основой науки об обучении не может быть только теория познания (гносеология)?
11. Как дидактика может выполнять прогностическую функцию - функцию научного предвидения?

Темы рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Проблема сущности обучения в педагогической литературе.
2. Основное понятие дидактики и его значение для раскрытия содержания других понятий дидактики.
3. Концепции сущности процесса обучения и их анализ.
4. Концепция «обучение, учение – труд».
5. Концепция «обучение, учение – познание».
6. Концепция «обучение - передача социального опыта».
7. Концепция «обучение - целенаправленное воздействие на ученика».
8. Концепция «обучение - взаимодействие между обучающими и обучаемыми».
9. Концепция «обучение - общение».
10. Обучение и общение. Проблемы общения в обучении. Обучение - особый случай общения.
11. Естественнонаучный и эклектический подход к выяснению сущности обучения.

12. Предмет, содержание и задачи дидактики как самостоятельной педагогической науки.
13. Предмет дидактики и предмет педагогической психологии (психологии обучения).
14. Область исследования гносеологии и дидактики как науки.
15. Понимание процесса обучения как материального процесса - основа для создания дидактики в одну из революционнейших наук современности.
16. Функции дидактики как науки.
17. Гносеология и социология – методологическая основа дидактики как науки.
18. Методология дидактического исследования.
19. Теоретические и эмпирические методы дидактического исследования.
20. Методика дидактического исследования.

Литература

1. Абай. Слова назидания. – Алма-Ата: Жалын, 1983.
2. Алауханов Е. Криминология: Учебник. – Алматы, 2008. - 429 с.
3. Алексеев М.Н. Сущность процесса обучения//Советская педагогика. – 1965. - №1.
4. Алексеев М.Н. Учебное и научное познание//Результаты новых исследований в педагогике // Сб. науч. тр. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1977.
5. Алиев У.Ж. Предмет и структура теоретической экономики: Дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.01 Алматы, 2004 396 с.
6. Аренов М. Калмыков С. Государственный язык. Поддержка необходима// Казахстанская правда. – 1996. - № 281-282. - 20 декабря.
7. Аренов М. Этносоциальные отношения через призму общественного мнения// Казахстанская правда. - 1996. -№ 263-264. - 29 ноября.
8. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981.
9. Белякова Е., Аверенко С. Зовем вперед, сидим на месте// Учительская газета. – 1989. – 29 июля.
10. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
11. Большое поколение?// Казахстанская правда. - 1997. - № 183.- 12 августа.
12. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: ПИТЕР, 2000.
13. Вержбицкая Н. Отправились за знаниями, а вернулись с заболеваниями// Казахстанская правда. - 1997.- № 215.- 4 октября.
14. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) - М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
15. Главнейшие педагогические сочинения И.Ф. Гербарта // «Педагогическая библиотека», изд. Тихомировым и Адольфом. – М., 1906.

16. Голуб Б.А. Основы общей дидактики: Учебное пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС, 1999.
17. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. – М.: ВЛАДОС, 2003.
18. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – М.: АПН РСФСР, 1957.
19. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.
20. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. – М.: Народное образование, 2004.
21. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики. – Алматы: Гылым, 1996.
22. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2000.
23. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1984.
24. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989.
25. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. – М.: Народное образование, 2005.
26. Дьяченко В.К. Сущность обучения и прогнозирование организационной структуры учебного процесса школы будущего // Проблемы социального прогнозирования. – Красноярск, 1978. – Вып.4.
27. Евдокимова С.Л. Дорогу осилит идущий, или будущее Казахстана в здоровье наших детей // Электронный ресурс: http://www.trezvo.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=171:2011-04-21-17-42-16&catid=39:stati&Itemid=64 от 21 апреля 2011 года.
28. Ертысбаев Е. Билингвизм в Казахстане является интеллектуальной составляющей модернизации страны//Материалы Евразийского медиа-форума «Роль СМИ в условиях билингвизма и мультикультурного общества». – Алматы, 2008.
29. Есипов Б.П. Дидактика. – М.: Просвещение, 1967.
30. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: АCADEMIA, 2001.
31. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития//Педагогика. – 1995.- №2.
32. Исенгулов К. Казахстан «омолаживает» преступность// Электронный ресурс:<http://www.zonakz.net/articles/27905> от 22 января 2010 года.
33. Искандеров Р. Суд ювенального периода//Gazeta.kz. – 2007. – 12 сентября /Электронный ресурс: <http://www.gazeta.kz/art.asp?aid=95595>.
34. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982, с. 271-272.
35. Карпович Д.И., Бондаренко Л.В. Практика становления классно-предметной системы обучения. – Красноярск: Изд-во ИПК РО, 2005.
36. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. – М.: Педагогика, 1984.
37. Коменский Я.А. Дидактические принципы (Отрывки из «Великой дидактики») / Предисл. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1940.

38. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1939. – т.1.
39. Концепция развития среднего образования Республики Казахстан (Проект)// Казахстанская правда. - 1997. - № 142-143.-19 июня.
40. Котенева И.М. Пути совершенствования охраны и укрепления физического и психического здоровья учащихся. - Петропавловск, 2010//kollegi.kz/load/0-0-0-211-20.
41. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: (Методологический анализ). – М.: Педагогика, 1977.
42. Кукушин В.С., Болдырева-Вераксина. Педагогика начального образования. – М.: Ростов-на-Д., 2005.
43. Кукушин В.С. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Ростов-на-Д.: Издательский центр «МарТ», 2002.
44. Кумарин В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы. – М.: Народное образование, 2004.
45. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. – М.: Прогресс, 1970.
46. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М.: Высшая школа, 1986.
47. Кусаинов Г.М., Набиев Е.А. Сущность процесса обучения: Естественнонаучный подход. – Алматы: Гылым, 1995.
48. Ленин В.И. Государство и революция // ПСС. – т.33.
49. Ленин В.И. Философские тетради // ПСС. – т.29.
50. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту: Тарт.ГУ, 1974.
51. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.
52. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. 4^{ое} изд. – М.: ЮРАЙТ, 1999.
53. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психол. журнал. – 1980. - №5. – т.1.
54. Маркс К. Капитал// Маркс К., Энгельс Ф. – Соч.25. – Ч.II.
55. Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 года// Маркс К., Энгельс Ф. – Соч.42.
56. Назарбаев Н.А Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана 27 января 2012 года//Электронный ресурс: www.akorda.kz.
57. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: Изд-во МГУ, 1992.
58. Основы дидактики//Под ред. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967.
59. Очерки педагогики//Отв. ред.: А.Г. Ковалев, А.К. Бушля, Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963.
60. Педагогика/ Под редакцией А.М.Алексюка. – Киев: Изд-во «Высшая школа», 1985.
61. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.
62. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.

63. Педагогика/ Под ред. П.И.Лидкасистого: Учебник для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
64. Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984.
65. Педагогика школы/ Под ред. Г.И. Шукиной. – М.: Просвещение, 1977.
66. Переверза Л. Подростковая преступность ходит в акселератах// Казахская правда. – 1996. – № 79. – 17 апреля.
67. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей. Письмо 2-е. § 17// Избр. пед. произв.: В 3-х т. – М.: АПН РСФСР, 1961. – т.1.
68. Песталоцци И.Г. Лингард и Гертруда. Ч.III // Избр. пед. произв.: В 3-х т. – М.: АПН РСФСР, 1961. – т.1.
69. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс в 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – кн.1.
70. Полонский В.М. Методы педагогических исследований//Школьные технологии. – 2008. – №4. – С.143-146
71. Пресечь нарушения прав детей пока не удастся// Электронный ресурс: <http://actualcomment.ru/main/496/18> мая 2011
72. Раева С. Проблема чтения – проблема общегосударственная//Казахстанское книжное обозрение. Книголюб /Электронный ресурс: http://knigolyub.kz/template_articles.php?articles_id=198&page_count=4&group_id=2.
73. Руденко И. Бесталанные ученики?// Комсомольская правда. – 1978. – 12 марта.
74. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие: Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1990.
75. Ситаров В.А. Дидактика. – М.: АCADEMIA, 2001.
76. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984.
77. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2004.
78. Сорокин Н.А. Дидактика. – М.: Просвещение, 1974.
79. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.: Моск. Психол.-соц.ин-т: Флинта, 1999.
80. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. – М.: «Совершенство», 1998.
81. Танган С.А. «Новая» неграмотность в развитых странах// Советская педагогика. – 1990. – № 1.
82. Тарабаев В.М. Об определении понятия «эксперимент» // Методология научного познания: Естественные и технические науки. – М., 1974. – Вып. 1. – С. 28-35
83. Тарасов К.Е., Черненко Е.К. Социальная детерминированность биологии человека. – М.: Мысль, 1979.
84. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989.

85. Турдалиева Б.С., Аимбетова Г.Е., Абдукаюмова У.А., Байсугурова В.Ю., Мусаева Б.А. Здоровье детей и подростков Республики Казахстан: проблемы и пути решения// Электронный ресурс: Вестник КазНМУ <http://kaznmu.kz/press/2012/01/18/> от 18 января 2012 года.

86. У каждого пятого школьника нашли хронические заболевания// <http://medportal.ru/mednovosti/news/2010/01/19/schools/> от 19 января 2010 года.

87. Философия и методология науки.: для аспирантов и магистров / Под ред. К.Х.Рахматуллина и др. - Алматы: Казак университеті, 1999. - С.64-89.

88. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: ГАРДАРИКИ, 1999.

89. Холмс Б. Эволюция сравнительной педагогики // Перспективы. Вопросы образования. – 1986. - №2.

90. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – СПб.: ПИТЕР, 2001.

91. Щегорцов А.А. В чем причина роста детской агрессивности и подростковой преступности?// Электронный ресурс: http://kovaleva.ru/art_txt.shtml?SectionArticles=ChildrensPsychology &ArticleId=16

92. Щедровицкий Г.П. др. Педагогика и логика. – М.: КАСТАЛЬ, 1993.

93. 9^н-класс// Комсомольская правда. – 1988. - 26 января.

II ФОРМЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание, формы организации, методы обучения – основные компоненты процесса обучения, их взаимосвязанность, взаимообусловленность и порядок рассмотрения. Две последовательности в изучении компонентов процесса обучения.

Сущность обучения и формы его существования. Основной закон обучения и его обоснование. Системный подход к изучению обучения и его компонентов, структуры общения и формы существования (организации) процесса обучения. Опосредованное и непосредственное общение. Содержание общения и его структурный механизм. Инвариантные структуры межличностного общения и их место в личной и общественной жизни. Форма организации процесса обучения: понятие и определение. О взаимосвязи форм организации и методов обучения.

Традиционная классификация организационных форм обучения и ее анализ. Понятие коллектива и коллективной деятельности (труда): сущность и интегральные характеристики. Понятие «коллективное обучение» и его эволюция и трансформация. Парная форма обучения, ее специфика и отличие от коллективной. Групповая форма организации процесса обучения. Модификации групповой формы (общеклассная (фронтальная) и бригадно-звеньевая). Учебные занятия в малых группах, их особенности. Причина универсализации групповой формы обучения в педагогической теории и практике. Традиционная и современная трактовка термина «коллективная форма организации процесса обучения», ее специфика и применение.

Социальная активность обучающихся в УВП. Уровни социальной активности обучающихся при использовании различных форм обучения. Воспитательное, образовательное и развивающее значение организационных форм.

ПЛАН

- 2.1 Компоненты процесса обучения и их взаимосвязь.
- 2.2 Структуры общения между людьми и формы организации процесса обучения.
- 2.3 Традиционная классификация организационных форм обучения и ее анализ.
- 2.4 Коллективная и другие формы процесса обучения: сравнительная характеристика.
- 2.5 О социальной активности учащихся.

БС

**Ответьте на вопросы до и после
изучения темы и сравните ответы**

1. Что такое обучение? Как Вы понимаете его материальность?
2. Как происходит общение между людьми?
3. Какова взаимосвязь организационных форм обучения со структурами общения?
4. Почему общих (структурных) форм организации процесса обучения может быть только четыре?
5. В чем несостоятельность и вредность традиционной классификации организационных форм обучения?
6. Почему коллективной формой обучения является только работа в парах сменного состава?

2.1 КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ

Компонентами процесса обучения являются содержание, организационные формы и методы. После рассмотрения темы о предмете и задачах дидактики как науки обычно следуют вопросы о задачах и содержании образования в общеобразовательных школах. А после изучения темы «Содержание образования» приступают к изучению методов обучения и только после этого идет тема: «Организационные формы обучения». Такой порядок изучения основных тем курса дидактики имел свое обоснование. Оно очень простое и казалось убедительным. Если сформулированы цели и задачи обучения в советской (и даже в любой другой) школе, то необходимо в соответствии с этими целями и задачами подобрать (или отобрать) соответствующее содержание, посредством которого поставленные цели будут достигаться, а задачи успешно решаться. Если составлено содержание образования (подготовлены учебные планы, программы, учебники и учебные пособия), то дальше усвоение этого содержания учащимися будет зависеть от методов обучения, которые применяются на уроках. При этом урок рассматривался как основная форма организации учебной работы в школах. Но так как на уроках учитель не может осуществить все виды учебных занятий и остаются всякие недоработки, то во внеурочное время вводится множество других вспомогательных или дополнитель-

ных организационных форм: экскурсии, консультации, зачеты, экзамены, кружковые и факультативные занятия, учебные конференции, диспуты, круглые столы, игры, собеседования и т.д. Предполагалось, что таким образом вся школьная учебно-воспитательная система сможет успешно решать самые сложные задачи образования.

Такая последовательность изучения дидактики (предмет и задачи дидактики – содержание образования – методы обучения – формы организации учебной работы – контроль и учет – результаты, их анализ) в принципе не является новой ни у кого не вызывала сомнений, хотя при этом допускались некоторые отклонения. Так, в «Дидактике средней школы» под редакцией М.Н.Скаткина (1982) после первой темы «Дидактика как теория обучения и образования» идет тема «Принципы обучения» и затем «Задачи и содержание общего и политехнического образования» [15].

В философии, психологии, педагогике и др. конкретных наук сначала рассматривается предмет науки, а затем ее методы. Этот порядок установился и для учебного процесса: от содержания обучения сразу переходить к методам. Но между предметом науки и содержанием обучения (образования) нет тождества. Обучение и научное познание не одно и то же. Познание (в т.ч. и, прежде всего, научное) – это отражение объективной действительности в голове человека. Обучение же – это взаимодействие, общение между людьми, между теми, кто владеет определенной деятельностью, и теми, кто этой деятельностью овладевает. Поэтому между содержанием обучения и методом обучения всегда находится нечто третье: организация процесса обучения, т.к. именно от нее, прежде всего, зависит как деятельность учителя, так и деятельность учащегося, а, в конечном счете, и любой метод обучения, если он действительно является методом *обучения*. Никакое обучение не может состояться, если обучающие и обучаемые не связаны друг с другом организационно. Обучение может происходить только тогда, когда оно каким-то образом *организовано*.

В данном случае уместным является сравнение организации процесса обучения с анатомией и физиологией живого организма.

Чтобы дать научное объяснение физиологических процессов, происходящих в организме, необходимо разобраться в анатомии, в строении как отдельных органов, так и всего организма в целом. Без анатомии нет и не может быть физиологии как науки. Метод или методы обучения - это уже процесс, который, конечно, теснейшим образом связан и даже в значительной мере определяется организацией обучения. В известном смысле можно даже сказать: какова организация обучения, таков, в конечном счете, и процесс обучения. Конечно, зависимость между организацией обучения и методом (методами) обучения имеет свою специфику. Известно, что всякое сравнение хромает. Но в данном случае есть и неоспоримо общее. Не существует физиологических процессов без того или иного анатомического строения органов и всего организма в целом. Также не существует метода (методов) обучения без организационной основы учебного процесса, которая есть совокупность тех или других организационных форм.

Если рассматривать, к примеру, реку, то ее воды всегда текут по какому-то руслу, которое само по себе еще не река, но наполненное движущейся водой, оно вместе с ней становится рекой. Организация процесса обучения представляет собой своего рода русло, т.к. в соответствии с организацией происходит движение содержания обучения (образования) от обучающихся к обучаемым. Но особенность организации процесса обучения, в отличие от русла реки, состоит в том, что русло реки может существовать и тогда, когда река исчезла, например, пересохла или пошла по другому руслу, а организация процесса обучения возникает тогда, когда начинается обучение и исчезает вместе с прекращением обучения. В живом процессе обучения бывает очень трудно выделить содержание, организацию и методы обучения. Для более глубокого и правильного понимания этой триады определенно и далеко не второстепенное значение имеет порядок их рассмотрения, а для студентов - изложения.

На наш взгляд, необходимо, чтобы формы организации процесса обучения предшествовали методам обучения, т.к. без научной теории форм организации не может быть научной теории методов обучения. Чтобы появились методы обучения, необходимо существование обу-

чения, а т.к. обучение – материальный, физический процесс, то оно имеет и свои материальные или физические формы. Это значит, что учение о формах организации процесса обучения должно излагаться сразу же после темы о предмете и задачах дидактики.

Последовательность изложения (содержание - организационные формы - методы обучения). Так, Ю.К.Бабанский в книге «Оптимизация процесса обучения» [5] сначала рассматривает общеклассные, групповые и индивидуальные учебные занятия, а потом переходит к методам обучения. Такой же порядок и в другой его книге «Как оптимизировать процесс обучения» [4]. Аналогичное изложение мы находим и в других учебных пособиях по педагогике.

Такая последовательность (предмет и задачи дидактики – формы организации обучения – исторические этапы развития УВП или методы обучения – содержание образования – образовательные технологии – управление – школа и управление образованием в XXI веке) обусловлена спецификой обучения, пониманием и признанием материальности процесса обучения, т.е. **н а у к о й** об обучении, а не часто возникающими, преходящими целями и задачами, которые ставят перед школой и ее УВП государственные деятели или правящие партии.

Отсюда следует, что вопрос о содержании образования, которое дается или должно даваться подрастающим поколениям, не может быть решен без учета и понимания методов обучения. Так как в XX в. и по настоящее время среди представителей официальной педагогики нет понимания сущности, форм и методов обучения, то проблема содержания образования в современной школе вызывает много споров без научно обоснованного решения. Так было и в прошлом. Каким должно быть содержание образования в общеобразовательной школе навязывалось силой, властью, большинством голосов. А это значит, оно оставалось таким, какое устраивало самую консервативную часть педагогического сообщества. Такое содержание образования становилось преградой на пути развития школы и всей системы образования.

Предложенный порядок рассмотрения основных проблем дидактики и современного образования открывает возможность последова-

тельного применения естественнонаучного подхода к их решению. Если важнейшим критерием (рубежом) донаучного состояния дидактики, преобразованием ее в науку является понимание и признание материальности процесса обучения, то естественно, изложение собственно дидактики следует начинать не темой «Содержание образования», а «Формы существования процесса обучения», т.к. формы обучения сами по себе являются материальными, представляют собой физическое существование обучения. Этого нельзя сказать о содержании образования: оно представляет собой понятия, идеи, теории, научные концепции, описание явлений природы, событий в жизни общества и т.д. Так как формы существования обучения относятся ко всем сторонам обучения (образования), то это может служить известной гарантией того, что вместе с решением проблемы форм организации (существования) процесса обучения будут решаться и все другие важнейшие проблемы дидактики: проблема методов обучения, принципов, содержания, дальнейшего развития школы и образования в целом.

Все проблемы принципиального значения дидактики как науки, как уж было сказано, не могут быть решены каждая в отдельности, обособленно от других. Например, сначала решается проблема управления школой и всей системой образования, потом спустя какое-то время наступает очередь разобраться в методах обучения, дальше устраняются проблемы содержания образования и, наконец-то, вносится ясность в создание системы принципов обучения, руководствуясь которыми во всех школах можно успешно строить современный УВП и т.д. Все эти и другие проблемы дидактики и образовательной практики теснейшим образом взаимосвязаны и решение одной проблемы не может осуществляться без решения других. Такой подход принято называть системным, но в дидактике он не получался и не мог получиться, из-за отсутствия главного: понимания сущности обучения.

Но так как установлено, что обучение – материальный процесс и оно определяется как общение между теми, кто имеет знание и опыт, и теми, кто их приобретает, то ближе всего к такому пониманию сущно-

сти обучения находятся формы его существования. Такое понимание сущности обучения дает основание для следующей формулировки основного закона обучения: **обучение может происходить так и только так, как осуществляется общение между людьми.**

В принципе для начала изложения (исследования) можно брать любой компонент процесса обучения, так как благодаря всестороннему системному его рассмотрению мы вынуждены будем исследовать и все другие компоненты. Если согласиться с П.Г.Щедровицким, что обучение наряду с воспитанием и развитием признается как чрезвычайно сложный объект и его научное познание только еще начинается, то это потому, что нужно одновременно решать все самые острые и самые важные проблемы теории и практики обучения и образования.

Выбор темы «Формы организации процесса обучения» в качестве начала вхождения в конкретные проблемы дидактики как науки обусловлен еще одной очень значимой причиной, которая выглядит довольно парадоксально. Известно, что сплошная путаница «господствует» в вопросах форм и методов обучения, уже много лет (десятилетий) дидакты, теоретики педагогики не могут разобраться, что считать формой обучения, а что методом? Например, беседа – это форма или метод? Т.н. бригадно-лабораторный метод называют по-разному: то формой, то методом. На эту неразбериху указывают уже многие специалисты – теоретики педагогики (дидактики) [6, с.79-80; 62, с.309; 68, с.245; 78, с.221-222]. Образцом этой неразберихи может служить любой курс педагогики или дидактики [см. например: 7, с.100-101; 14, с.278 и 281; 34; 35; 36; 79, с.298-299, 318-336 и т.д.].

В чем же заключается парадоксальность предлагаемого выбора?

В том, что, именно проблема форм организации процесса обучения является не только простой, но даже простейшей, если мы действительно разобрались в том, что обучение – это общение, имеющее физическое строение (структуры).

В этом может легко убедиться не только вузовский преподаватель педагогики (дидактики), но и любой студент даже непедagogического вуза. Кстати, это же относится и к методам обучения, понимание которых в педагогической «науке» уже давно зашло в тупик.

Наиболее распространенным является определение: «Методом обучения называют способ (?) упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателей и обучаемых, направленной на решение задач образования» [57, с.385]. Примерно такое же определение дается некоторыми авторами формам: «В дидактике (?) формы организации процесса обучения раскрываются через способы (?) взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач» [7, с.100]. А что такое «способы взаимодействия педагога с учащимися»? Это, судя по приведенным источникам, одновременно являются и методы и формы обучения: способы взаимодействия педагогов и учащихся – это формы, а методы – это способы совместной деятельности учителя и учеников, направленные на достижение ими образовательных целей [69, с.318, 335]. Дальше движения нет, замкнутый круг: методы обучения – это формы обучения, а формы обучения – это те же способы или методы.

Метод обучения в отличие от организационной формы охватывает весь процесс обучения, начиная от целей и кончая их результатом. «Метод обучения, - объясняет И.Я.Лернер, - является системой действий учителя, ОРГАНИЗУЮЩЕГО практическую и познавательную деятельность учеников, которая устойчиво ведет к усвоению содержания образования» [38, с.17]. И.Я.Лернер дает схему метода обучения, в которую включены цели учителя и учеников, их деятельность, все средства, используемые в обучении, а также его конечные результаты. Он указывает, что проблема методов обучения не могла быть разрешена, т.к. не подвергалась систематическому исследованию и решалась без учета всех элементов процесса обучения (выделено нами - авт.) [38, с.13-14].

Иными словами, метод обучения охватывает весь процесс обучения в целом: его цели и задачи, содержание, организационные формы, средства и приемы обучения, конечные результаты. «Метод обучения, - пишет А.Н.Алексюк, - самый подвижный и динамичный элемент учебного процесса, который тесно связан со всеми другими его сторонами - целями, задачами, содержанием, принципами, организацией обучения» [2, с.20-21].

Следовательно, научная теория методов обучения может быть создана только на основе всестороннего рассмотрения всего учебного процесса, включая и его организацию. И, естественно, организация, ее принципы и формы должны рассматриваться до изложения вопроса о методах обучения. Это не формальный подход, а вопрос внутренней логики обучения и его теории. Проблема метода обучения - это проблема всего процесса обучения в целом. Именно *процесса* обучения, взятого от его начала и до конца. И это не зависит от того, рассматриваем ли мы процесс обучения как единый, целостный метод обучения или как систему (группу) методов обучения. В том и другом случае берется не часть процесса обучения, а весь и со всеми аспектами. Если же брать организацию обучения, его организационную структуру в целом, то она представляет собой механизм, посредством которого осуществляется процесс обучения в целом, т.е., метод.

Организационная структура обучения - это *метод обучения в «застывшем» виде, в потенциальном состоянии*. Он получается, когда все компоненты процесса обучения, все его звенья и аспекты приведены в движение и совершают какой-то более или менее завершённый цикл от целей до их реализации.

«Метод - форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей *движения* изучаемого объекта» [45, с.409]. «Своеобразие методов обучения, - объясняет Г.И.Шукина, - обуславливается особенностями *всего* учебного *процесса*» [66, с.11]. На первое место она ставит социальные цели и *организацию* деятельности учащихся. Кроме того, «каждый метод не только направлен на решение определенной дидактической задачи, но и является носителем всех функций обучения (побуждает, организует, развивает, воспитывает)» [63, с.34]. Не только совокупность всех методов обучения, но и каждый метод в отдельности, так или иначе, связан с организацией деятельности учащихся и учителей, зависит от нее, опирается на нее, не может быть реализован без той или другой формы организации обучаемых и обучающихся.

То, что метод (или методы) обучения детерминирован той или другой организацией деятельности учащихся и учителя, свидетельствуют (в

явной или скрытой форме) все определения метода обучения в педагогической литературе.

На эту зависимость особенно прямолинейно указывает М.И.Махмутов: «Учитель выбирает приемы (т.е. методы - авт.) руководствуясь теорией организации учебного процесса». И далее: «Именно методы являются системой правил организации обучения на каждом этапе» [66, с.124]. Для М.И.Махмутова нет особого различия между методом и организацией, точнее, теорией организации: природа методов обучения определяется закономерностями организации обучения. «Что значит исследовать природу методов обучения? - спрашивает М.И.Махмутов и тут же отвечает. – Это, значит, *раскрыть закономерности организации* (курсив М.И.Махмутова - авт.) учителем процесса обучения и управления им» [46, с.303].

Следовательно, без раскрытия закономерностей организации обучения нельзя даже приступить к исследованию природы методов обучения. Такая позиция является правильной и не может вызвать у кого-либо сомнения, но М.И.Махмутов, провозгласив ее, в дальнейшем все же отступает от нее. Чтобы быть последовательным, необходимо сразу же после выяснения сущности и содержания обучения перейти к рассмотрению организации обучения, вскрыть его закономерности, описать его формы, и на этой базе конструировать теорию методов обучения.

«Главное назначение методов обучения, - пишет Г.И.Щукина, - выполнение социальных целей и организация деятельности учащихся» [66, с.22]. Следовательно, чтобы понять, для чего существуют методы обучения и какими они должны быть, мы должны сначала разобратся в социальных целях и организации процесса обучения. И эта мысль в более или менее скрытом виде высказывается всеми без исключения дидактами, которые исследовали проблему методов обучения. Но вопреки своему собственному видению проблемы, все же материал о методах обучения излагается до изложения теории организации учебного процесса, и, главное, независимо от нее. Что же получилось в результате? Следствие сегодня известно: публиковалось много литературы о методах и формах организации обучения, но их

авторы так и смогли понять, что такое методы обучения, т.к. не разобрались в организационных формах обучения.

Что такое организационная форма обучения как педагогическая категория, в чем состоит ее сущность? И.Ф.Харламов дает следующий ответ: «К сожалению, понятие это в дидактике не имеет (он имеет в виду традиционную дидактику - авт.) достаточно четкого определения. Многие ученые попросту обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории. Это ведет к терминологической путанице (не только терминологической, но и понятийной, путанице во всей теории обучения, невозможности создания научной теории организационных форм и методов обучения - авт.), когда эти категории смешиваются и понятие «метод обучения» употребляется как синоним «формы учебной работы». Понятно, что в науке это недопустимо.

Поскольку, однако, понятия «метод» и «форма организации» обучения смешиваются, их сопоставление и уяснение существующих между ними различий может помочь разобраться в сущности этих категорий» [77, с.237-238]. Приходится констатировать, что И.Ф.Харламов идет уже известным путем отождествления метода обучения с внутренними (психологическими, познавательными) процессами, а форму организации «с внешней стороной» обучения. В итоге он ничего не смог объяснить, а еще больше запутал и без того «запутанный вопрос».

Образцом сумбурности и путаницы может служить следующее «определение»: Организационными формами мы называем целенаправленно формируемый характер (?) общения в процессе взаимодействия учителя и учащихся, отличающегося спецификой (?) распределения(?) учебно-познавательных функций, последовательностью и выбором звеньев (?) учебной работы и режимом - временным и пространственным» [75, с.84]. Осознавая, что такое «определение» читатели вообще не смогут понять, его авторы вносят уточнение, которое еще более запутывает вопрос: «Организационная форма - это стихийное (?) и естественное (?) свойство обучения» [75, с.84] Это совсем не согласуется с тем, что говорилось впереди, где утверждалось: «Организационные формы... это целенаправленно (а не стихий-

но - авт.) формируемый характер общения». Второе определение опровергает первое.

2.2 СТРУКТУРЫ ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ И ФОРМЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Когда говорится о формах организации процесса обучения или организационных формах, то возникает двусмысленность: с одной стороны, учитель сознательно организует учебную работу учащихся так, как он считает целесообразно и, с другой стороны, понятие «организация» относится к объективному строению человека или его деятельности, совместной с другими людьми. В данном случае важны оба аспекта: и субъективный и объективный. Но объективный - первичный, от которого зависит субъективный. Учитель может организовать учебную работу только в тех формах, в которых обучение существует и может существовать. Если обучение – общение между людьми (обучающими и обучаемыми), особый случай их взаимодействия, то оно (обучение) может осуществляться или существовать только так, как совершается общение.

Таким образом, при внимательном рассмотрении взаимодействия между учителем и учеником нетрудно обнаружить, что между ними происходит **общение**. Обучение - прежде всего общение между людьми. В этом его сущность. Это подтверждается и выводами из современной философии и психологии. «Предметно-практическая деятельность, - писал известный психолог Б.Ф.Ломов, - составляет лишь одну сторону образа жизни и поведения человека в широком смысле. Другой стороной является **общение как специфическая форма взаимодействия** человека с другими людьми.

Именно в **процессе общения** осуществляется, прежде всего, обмен идеями, интересами, формируются понятия, установки личности, черты ее характера, ее идеалы и позиции в жизни» [42, с.18].

В процессе общения (как непосредственного, так и опосредованного) конкретный индивид усваивает опыт, выработанный чело-

вечеством. А.А.Леонтьев высказывает аналогичное мнение: «Процесс общения (сравните также и процесс обучения! - авт.) не сводится к передаче информации, а есть *взаимодействие* человека с другими людьми, оно составляет как бы внутренний механизм жизни коллектива или социальной группы. Не передача информации, а именно *обмен* (выражение К.Маркса!) идеями, интересами и т.п. и формирование установок, общественно-исторического опыта» [37, с.8-9].

«В процессе общения, этой специфической формы взаимоотношения человека с другими людьми, - читаем мы в одном из последних исследований Б.Ф.Ломова, - осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками и т.д. В общении конкретный индивид овладевает «фондом духовного богатства», созданным другими людьми, благодаря чему преодолевается ограниченность его индивидуального опыта; вместе с тем через общение он вносит в этот «фонд» то, что сделал сам» [41, с.27].

Всякое *обучение* в действительности есть *общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает*. Конечно, обучение не является каким-то «духовным общением», лишенным материальности. «Духовное общение», как известно, имеет свою плоть, материальную форму существования. «На духе изначально лежит проклятье быть «отягощенным» материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков, словом, в виде ЯЗЫКА... Язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее и для меня самого, действительное сознание» [45, с. 29].

Обучение - это общение, в процессе которого воспроизводятся и усваиваются знания и опыт (в т.ч. опыт творческой деятельности), накопленные человечеством.

Но такое понимание обучения предполагает ясность в понимании общения. *Общение* - это, прежде всего, речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходит обмен информацией, установление и формирование отношений, управление чьей-то деятельностью.

Общение может происходить непосредственно и опосредованно. В первом случае, люди, вступающие в общение видят друг друга, и их главным средством общения является устное слово. Во втором случае люди могут друг друга не видеть, не слышать, и главным средством их общения является письменная речь. Соответственно, обучение тоже может быть двух видов:

1) *непосредственное*, осуществляемое с помощью устного слова, дополняемого письменной речью, а также невербальными средствами, т.е. жестами, мимикой, пантомимикой;

2) *опосредованное*, реализуемое главным образом через письменную речь (см. табл.2).

Таблица 2. Структуры межличностного общения

<i>Непосредственное общение</i>		<i>Опосредованное общение</i>
Осуществляется через устную речь		Осуществляется через письменную речь
В каждый момент общения		Участники общения могут не видеть и не слышать друг друга
Число говорящих	Число слушающих	Обычная структура общения: один человек пишет, другой – читает. Действия того и другого могут быть разъединены в пространстве и во времени
Общение в паре		
Один	Один	
Групповое общение		
Один	От двух до неопределенно многих	
<i>Общение в парах сменного состава (ПСС), диалогические сочетания (ДС) или динамические пары (ДП)</i>		
Половина участников общения	Половина участников общения	

Здесь охвачены все возможные случаи общения между людьми, в процессе которого происходит обмен информацией:

1. Один человек получает информацию из книги, работает над текстом, решает задачи или пишет сочинение.

2. Два человека общаются между собой и только между собой.

3. Группа людей общается как одно целое: сказанное одним тут же становится доступным для восприятия всем, при этом группа – любое число людей больше двух.

4. Каждый с каждым общаются по очереди (в парах, состав которых постоянно меняется).

Сюда включены все случаи речевого взаимодействия:

- 1) один человек (взаимодействие опосредованное);
- 2) два человека (взаимно-однозначное соответствие: в каждый момент один говорящий и один слушающий);
- 3) один и множество людей;
- 4) все общаются в парах, но состав которых не постоянный, переменный.

Это - все случаи общения между людьми. Не указывается и не рассматривается группа, когда все одновременно проговаривают или поют одно и то же (хоровое пение): все делают одно и то же. Это – особый случай группового общения.

Итак, обучение - это общение между людьми, особый вид взаимодействия. Поэтому этот материальный или *физический* процесс может совершаться так, как происходит процесс общения.

Как же объективно происходит общение между людьми?

1. Человек может общаться с другими людьми (или другим человеком) **опосредованно, без личного, непосредственного контакта**. Такое общение происходит, главным образом, с помощью знаков письменной речи. В учебном процессе – это индивидуальная (или индивидуально-обособленная) форма организации учебных занятий.

2. Если происходит непосредственное общение, то, прежде всего, человек может общаться с другим человеком **в обособленной паре, один-на-один: парная структура общения**. В учебном процессе: **парная форма организации учебных занятий** (учитель – ученик, ученик – ученик).

3. Непосредственное общение человека с разными (многими) людьми может происходить двояко:

а) человек обращается (общается) **к разным людям одновременно**, например: доклад, лекция, выступление или речь перед группой людей на собрании, совещании, конференции, маслихате и т.д. – **групповая структура общения**. При групповом общении в каждый

момент общения одного говорящего слушает группа людей. В учебном процессе – групповая форма организации обучения: это – лекция, семинар, фронтальная работа с классом, бригадные занятия, учебная конференция, диспут и т.д.;

б) человек может общаться с разными (многими) людьми с каждым в отдельности и по очереди. Это общение в парах сменного состава (по В.К.Дьяченко – М.Н.Скаткину), диалогические сочетания (по А.Г.Ривину) или общение в динамических парах (по А.С.Границкой). Если такое общение происходит в учебном процессе, то каждый ученик работает по очереди с каждым, обучая и обучаясь, а в результате все работают на каждого и каждый – на всех. Получается единая коллективная учебная работа или КФО (см. табл.3).

Таковы исходные, инвариантные структуры общения между людьми. Они в учебном процессе дают нам четыре организационные формы обучения (индивидуальная, парная, групповая и коллективная), которые названы общими или структурными. Учебный процесс осуществляется через эти формы организации обучения, вне этих форм он просто не существует.

Таблица 3. Структуры общения и организационные формы обучения

Виды общения	Структуры общения	Организационные формы обучения
<i>Опосредованное</i> общение, осуществляемое через <i>письменную речь</i>	Один человек пишет, чертит, рисует. Один человек читает, разбирает то, что написано, решает задачи и т.д.	1. Индивидуальная: один человек занимается, что-то читает, пишет сочинение, в это время не имеет прямого контакта с другими людьми.
<i>Непосредственное</i> общение, осуществляемое через <i>устную речь</i>	1. Общение в паре.	2. Парная.
	2. Групповая структура общения: общение в малой и большой группе.	3. Групповая – бригадно-звеньевая и общеклассная (фронтальная).
	3. Общение в парах сменного состава (ПСС), диалогические сочетания (ДС) или динамические пары (ДП).	4. Коллективная.

Нетрудно убедиться, что возможны только эти четыре структуры общения и, соответственно, четыре организационные формы обучения. Использование ТСО, кино, радио, телевидения, компьютера, хорового проговаривания и пения, в сущности, дела не меняет, хотя при этом и вносят в организацию процесса обучения всякого рода частичные изменения и усовершенствования.

Исследования показали, что использование общих организационных форм в том или другом их сочетании для решения определенных образовательных целей и задач дает нам **конкретные**, или **специальные**, организационные формы обучения: урок, выполнение домашнего задания, факультатив, кружковая работа, консультация, учебная конференция, диспут, собеседование, зачет, экзамен, дополнительные занятия и т.д. Эти формы могут быть названы **частными**, т.к. они есть применение общих форм для решения конкретных, или частичных, учебно-воспитательных задач. Среди конкретных форм организации учебной работы традиционно основной в советской школе считался урок, т.к. именно на уроке решались главные задачи обучения и воспитания.

Каждая из общих организационных форм, взятая в отдельности, не обеспечивает процесса обучения в целом. В то же время без общих форм организации процесса обучения невозможно понять, как этот процесс происходит. Его невозможно даже представить: как бы мы ни пытались представить себе процесс обучения, он будет происходить, либо как работа учителя с одним учеником (учитель – один ученик; ученик – ученик; парная форма учебных занятий), либо как одновременная работа учителя (бригадира, консультанта) с группой учащихся (групповая форма организации учебной работы и ее разновидности: общеклассные и бригадные занятия), либо как опосредованная учебная работа (ученик – книга, ученик – тетрадь, ученик – машина, т.е. индивидуальные учебные занятия), либо как работа каждого ученика по очереди с другими учениками (КУЗ). Различное использование индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм в отдельности или в каком-то сочетании дает нам все многооб-

разие конкретных, или специальных видов учебной работы, включая и все то, что принято считать многообразием методов обучения, а точнее, методов в обучении.

Каждая форма организации процесса обучения – это структура общения, т.е. тот или другой вариант взаимодействия между обучающими и обучаемыми. Все общие организационные формы обучения прямо непосредственно вытекают из сущности обучения: обучения, как особым образом организованного общения между имеющими знания и опыт и усваивающими их. Общие формы организации процесса обучения, их особенности должны выяснять до знакомства с методами обучения. Методы обучения в школьной практике и теории обучения есть то, что строится на той или другой организации обучения и ее понимании. В дальнейшем нами были введены некоторые очень важные уточнения.

Когда речь идет об общих формах организации процесса обучения, то слово «общие» можно опустить и говорить просто «формы организации процесса обучения». Дело в том, что, строго говоря, только общие организационные формы обучения являются формами организации процесса обучения в собственном смысле слова. Остальные (экскурсия, консультация, экзамены и т.д.) – это конкретное применение общих форм) или конкретные виды учебной работы в школе и в вузе. Мы употребляем термин «общие», чтобы исключить путаницу, смешение и подчеркнуть специфику, отличие этих форм обучения от конкретных. Общие формы организации обучения являются общими потому, что любая из них может быть использована для всех конкретных целей или задач обучения: для изучения нового материала, для повторения и закрепления, для контроля или самоконтроля. Эти же четыре формы являются структурными, т.к. они определяются только структурой общения между обучающими и обучаемыми. Их можно называть также основными, т.к. они лежат в основе всего учебного процесса и составляют его материальную основу, своего рода физическую субстанцию, каркас. Их следует называть формами существования процесса обучения, т.к. без них и вне их процесс обучения не существует. В таком слу-

чае все остальные, т.н. организационные формы (урок, семинар, лекция, зачет, экзамен, экскурсия, кружковая работа и т.д.), являются конкретными видами учебной работы. Что же касается урока, то он вообще не форма организации обучения (см. рис. 2).

РБ

1. К вопросу об определении урока

В учебных пособиях, учебниках по педагогике и дидактике, а также в многочисленных методических работах и исследованиях по отдельным учебным предметам урок определяется как «основная форма организации учебной работы в школе»¹⁰.

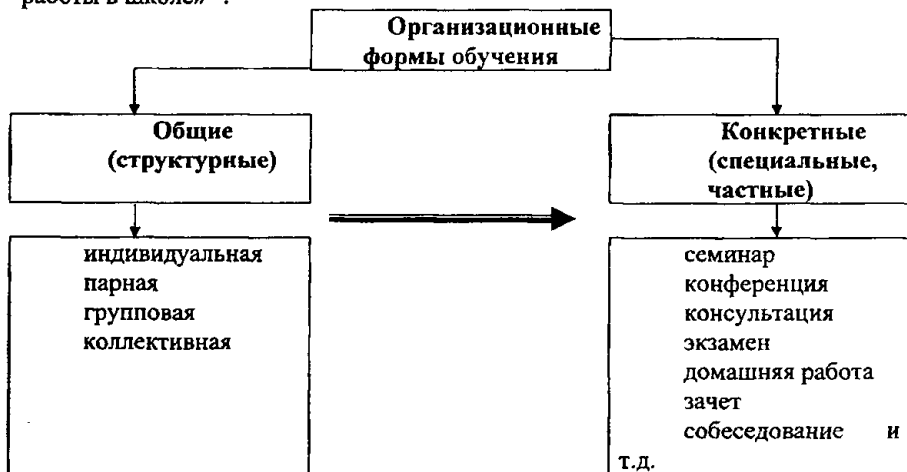


Рисунок 2. Соотношение организационных форм обучения

Так, в учебнике для студентов педагогических учебных заведений «Педагогика» под редакцией П.И.Пидкасистого глава 12 называется «Урок - основная форма организации обучения в современной школе» [62, с. 327]. Также или приблизительно такие же определения урока мы найдем и в других трудах по педагогике и дидактике прошлого столетия и начала двадцать первого [10, с.124-125; 14, с.393 и др.; 15, с.216; 29, с.134-139; 30, с.3 и др.; 48, с.3; 51, с.62 и др.; 53, с.334; 57, с.422; 59, с.73; 60, с.291; 63, с.329; 71, с.281; 72, с.174 и др.; 78, с.226].

¹⁰ Определение урока как основной формы организации учебной работы в школе было взято авторами (теоретиками педагогики и учителями-практиками) из постановления ЦК ВКП (б) от 25.03.32г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [49]. Это была установка для всех работников системы образования и, прежде всего, для руководителей всех уровней.

Слово «урок», как правило, понимают все читатели, знающие русский язык. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И.Даля даются следующие объяснения:

1. Урок - срочная задача ученику или рабочим. (Выучить урок. Отработать урок в один шабаш).
2. Ученье в назначенный час. (Почем он берет за урок?).
3. Назидание, впредь наука.
4. Урок. Срочное время, срок [13, с.1060].

Примерно то же самое, хотя и несколько осовремененное, с конкретными примерами дается объяснение слова «урок» у С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой: Урок - учебный час (в средних учебных заведениях), посвященный отдельному предмету. (Учитель дает урок. Урок математики. Урок музыки. Звонок на урок, с урока). 2. Учебная работа, заданная школьнику на дом. (Задать уроки. Сделать, приготовить уроки. Сидеть за уроками, выучить урок). 3. Нечто поучительное, то из чего можно сделать вывод для будущего, (уроки истории). Получить хороший урок. Это ему урок на будущее. Извлечь урок). 4. Преподавание учебных предметов частным образом отдельным лицам. (Давать, брать уроки. Зарабатывать уроками). 5. Работа, заданная для выполнения в определенный срок. (Выполнить дневной урок) [50, с.838].

Из приведенных объяснений нельзя сделать вывод, что «урок - основная форма организации учебной работы в школе». Скорее наоборот: урок - это учебное занятие в назначенное время или задание учителя школьникам для выполнения дома. В свое время на вопрос «Что такое урок?» академик М.Н.Скаткин: ответил: «Урок - более или менее законченный отрезок, или «клеточка», педагогического процесса» [70, с.149]. Несмотря на то, что определение урока, данное академиком М.Н.Скаткиным, было подхвачено многими теоретиками педагогики (дидактами), но общепринятым оно не стало.

«Ответ на этот вопрос (Что такое урок?) весьма затруднителен на сегодняшний день»[62, с.327] - заявляет член-корреспондент РАО, профессор П.И.Пидкасистый. Короче говоря, на сегодня, то есть начало XXI века, никто еще не может дать точного ответа на вопрос: что такое урок? Но, по словам П.И.Пидкасистого, «существует мнение, согласно которому урок - это систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форма (?) организации (?) деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени» [70, с.149].

Несколько по-другому определяет понятие «урок» другой академик - М.И.Махмутов: «урок - это динамичная (?) и вариативная форма (?) организации (?) процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения» [47, с.44].

Создалась парадоксальная ситуация: понятие «урок» более или менее понятное для всех и без объяснений, а определяется оно через понятия «форма организации учебной работы» или даже «основная форма», которые вообще никому

не понятны, о чем сознаются и сами дидакты, творцы этих «научно (?) обоснованных (?) определений». В логике существует правило: нельзя определять одно понятие через другое, которое само, менее известно, чем первое. Кто поступает, вопреки этому правилу, тот выдает наукообразие и софистику за науку. Чаще всего это происходит в силу некомпетентности или намерения кого-то ввести в заблуждение, создать видимость своей учености.

Постулат «урок - основная форма организации учебной работы в школе» [49] долгое время даже не подвергался сомнению и не оспаривался. Напротив, теоретики педагогики всячески стремились доказать его правильность, хотя это порождало в теории множество абсурдов, а на практике застой, отказ от развития школы и всей системы образования в целом. И мы в данном случае не преувеличиваем вредоносность и пагубность последствий, которые возникли из-за ошибки в главном документе, определявшем многие годы работу школ и управлений системы образования.

Принципиальная ошибка авторов указанного выше постановления, его истолкователей и единомышленников состоит в том, что урок вообще не является «формой организации учебной работы», а всего лишь отрезок времени выделенный для проведения учебных занятий или выполнения какого-то задания в определенный срок. Софизм, обман заключался в том, что этому отрезку времени, на протяжении которого должно быть выполнено определенное учебное задание, было приписано еще и значение «формы организации учебной работы» и к тому же «основной».

В постановлении от 25.08.1932г. было точно указано, что в этот отрезок или промежуток времени между двумя звонками (на урок и с урока) должен делать учитель, а, следовательно, и руководимые им ученики: «Преподаватель обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину, всемерно приучая детей к работе над учебником и книгой, с различного рода самостоятельным письменным работам, к работе в кабинете, в лаборатории, учебной мастерской и широко применяя наряду с этими основными (!) методами (?) различного рода демонстрации опытов и приборов, экскурсии (на завод, в музей, в поле, в лес и т.п.); при этом преподаватель должен всемерно помогать детям при затруднениях в их учебных занятиях» [49].

В постановлении не было объяснения того, что следует считать «формой организации учебной работы» и какие вообще существуют «формы организации учебной работы». Не было также объяснения, почему из этих «форм» урок выделяется как «основная форма»? В педагогической литературе также не было ясности, чем, например, форма обучения отличается от метода обучения? Ясности в этом вопросе нет и в настоящее время, хотя прошло уже более 70 лет. И.Ф.Харламов высказывает свое негодование тем, что понятие «метод» и «формы организации» обучения постоянно путают, «смешиваются»: *что такое форма организации обучения как педагогическая категория и в чем ее сущность?* К сожалению, понятие это не имеет в дидактике достаточно четкого определения. Многие (!) ученые попросту обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории. Это ведет к терминологической путанице, когда даже в отдельных научно-методических

публикациях понятие о формах учебной работы и понятие метода обучения употребляются как синонимы» [78, с.221].

В результате «научно обоснованных объяснений» простое по содержанию слово «урок» оказалось настолько запутанным, что в его истинном понимании не смогла разобраться уже на протяжении почти целого столетия вся психолого-педагогическая наука, а между тем уроку посвящены многие тысячи исследований, диссертаций и бесконечное количество статей, брошюр, книг, лекций, семинаров, конференций. Урок - это вовсе не форма организации учебной работы и тем более не «основная форма», а всего лишь отрезок времени, выделяемый в школе для проведения учебных занятий и ничего больше.

2. О т.н. «неосновных организационных формах обучения»

Если есть «основная форма организации учебной работы в школе» и это утверждение истинно, не подлежит сомнению и оспариванию, то, стало быть, существуют и другие организационные формы обучения, так сказать, «неосновные». Так как в постановлении они не были названы, то ученым-педагогам (на то они и ученые!) нужно искать и конечно, обязательно найти. Но как их найдешь, если в постановлении не было сказано, что вообще следует считать «формой организации учебной работы» или «организационной формой обучения»?

Положение в научно-педагогической среде оказалось весьма трудным, но не безвыходным. Где и как происходит обучение, кроме урока? Если будет установлено, что обучение может происходить и вне так называемой «основной формы», то и решили почтенные представители «самой передовой в мире педагогической науки» назвать это: «другие организационные формы обучения», не очень задумываясь над тем, что еще вопрос о сущности понятия «организационная форма обучения» не выяснен. «Конечно, - заверял автор популярной в свое время книги «Урок в советской школе» И.Н.Казанцев, - мы никоим образом не можем игнорировать и другие, кроме урока, формы учебно-образовательных занятий с учащимися (разнообразная внеклассная и внешкольная работа среди детей, учебные консультации для отдельных учащихся или небольших групп, временные дополнительные учебные занятия для отстающих по разным причинам учеников и т.д.). Все эти формы (?) работы имеют также большое (!) значение, но они носят вспомогательный (!) дополнительный (!) и иногда временный (!) характер» [30, с.5].

Не отставали и другие специалисты и исследователи урока в поисках и установлении «других организационных форм обучения». Возникло своеобразное соревнование: кто больше таких «форм» назовет. Это «соревнование» не прекращается и в настоящее время. «Система уроков, - объясняет профессор П.И.Пидкасистый, - дополняется целым рядом других (!) форм (?) организации обучения. К сопутствующим формам (?) обучения можно (?) отнести: экскурсии, исследовательские группы, лаборатории, экспедиции, кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, выставки, трудовые неформальные объединения, секции рационализаторов, юннатов, конструкторские бюро, цеха по изготовлению моделей, объединения по интересам и др.» [62, с.378]. Таких же взглядов придержи-

живаются Ю.К.Бабанский, И.П.Подласый, Н.А.Сорокин, И.Ф.Харламов, а также все дидакты, методисты и руководители школ.

Чтобы оправдать существование и свое «научное» их понимание некоторые авторы дают свои определения, которые мало чем отличаются друг от друга. Правда, чаще всего о необходимости дать определение понятия «организационная форма обучения» большинство авторов фундаментальных трудов по педагогике (дидактике) «забывают» предоставляя таким образом решать этот вопрос читателям или студентам самостоятельно. Итак, на протяжении многих десятилетий никто из специалистов-дидактов, теоретиков педагогики, не знает, что такое «организационные формы обучения» или «формы организации обучения», но есть уже «основная форма», которой посвящается колоссальное количество исследований и публикаций и дается всеми признаваемый перечень того, что якобы и является «организационными формами».

Действительно ли урок - это отрезок педагогического процесса и одновременно форма организации обучения, как утверждал М.Н.Скаткин и многочисленные его последователи и единомышленники?

С таким утверждением согласиться нельзя. Урок (как и слово «урок») - это не педагогический процесс и не его какая-то - конкретная форма, а всего лишь **время**, предназначенное для проведения учебного занятия. Если мы говорим «футбольное поле», то это еще не сама игра в футбол, а только указание на то, что поле (площадка) предназначено для игры в футбол. Также как и утверждение: «Закончился первый тайм игры», означает не саму игру в футбол, а лишь время, не раскрывая ни сути самой игры, ни ее уровня или качества.

Когда мы говорим «Урок математики» или «Урок химии», то имеется в виду лишь время и учебный предмет, которым занимаются учащиеся и учитель. Но это вовсе не означает, в какой форме или какими конкретными методами проводится учебное занятие, т.е. «урою», (если, конечно, мы берем его подлинный смысл, а не наши представления о нем и пожелания). Поэтому «уроку» не является ни «отрезком» педагогического процесса, ни «клеточкой», ни формой организации, ни методом обучения, а всего лишь временными рамками учебного занятия проводимого в школе, или же учебным заданием, которое должно быть выполнено дома (не редко в другом месте).

Если мы утверждаем, что урок - отрезок или клеточка педагогического процесса, то мы этим самым фиксируем его **осуществление**, а осуществление предполагает и конкретное содержание, и какие-то «методы» или «формы», применение определенных наглядных или технических средств и т.д. А это уже конкретизация того, чем заполняются или может заполняться тот промежуток времени, который мы назвали «уроком»: урок физики, урок химии и т.д.

При анализе понятия «урок», следует, прежде всего, иметь в виду, что формы организации, методика и даже содержание урока **планирует учитель**. От него зависит, какие формы организации учебной работы будут использованы или не использованы **на уроке**. Уже только поэтому урок нельзя считать готовой формой организации учебной работы и только чисто условно урок можно рассматривать как «отрезок» или «клеточка» педагогического процесса. Этот «отрезок» или «клеточка» первоначально существует **только в голове учителя**,

хотя по расписанию урок предусмотрен независимо от того, как его собирается давать учитель, т.е. заполнять **время**, которое для этой цели выделено.

Мы говорим: «Сорван урок географии». Или «урок химии был заменен уроком математики». В первом случае имеется в виду, что согласно планируемому по расписанию времени, например, с 8⁰⁰ до 8⁴⁵ должны быть занятия по географии, но по какой-то причине эти занятия не состоялись. Но это вовсе не означает какой-то **формы** организации или методики, так как они планируются учителем. Также и во втором случае: отрезок в р е м е н и , по одному учебному предмету (по химии), **был использован**, урок состоялся, но по другому учебному предмету. Как он состоялся, по каким методам или формам - это уже дело учителя. Важно, что отрезок в р е м е н и , выделенный для учебного занятия учителя с учащимися, был заполнен нужным (хотя и другим) содержанием, срыва урока не произошло.

Чаще всего вместо определения понятия «урок» мы встречаем в педагогической литературе (и в устной речи) подмену тем, **каким бы мы хотели, чтобы он был, то есть чем был бы и как заполнен**. В том же, «историческом постановлении», а также в определениях академиков М.Н.Скаткина и М.И.Махмутова дается не объяснение, **что такое урок, сколько установка и пожелание** того, каким он должен быть, по мнению авторов. Так, в постановлении от 25.08.32г. сначала постулируется, что урок основная форма организации учебной работы в школе (однако, как показывают наши исследования, вовсе не форма организации, а всего лишь в р е м я , предусмотренное для учебного занятия), а затем уже без всякого доказательства следует: «Эта форма...». Как будто было перед этим доказано, что урок действительно форма организации учебной работы. Доказательство, или хотя бы объяснение, отсутствует, но уже утверждается категорически, **безапелляционно**, что «эта форма (а не что-то другое!) должна включать в себя под руководством учителя общегрупповую, бригадную и индивидуальную работу ...».

Если вдуматься в содержание «исторического постановления», то сравнительно легко обнаружим, что в нем дается **инструкция (приказ!)**, каким урок должен быть и совсем не объясняется ни что такое форма организации учебной работы, ни то почему урок является формой, а не простым отрезком (промежутком) времени, выделяемым в школах для проведения учебных занятий по всем учебным предметам. Нет этого и в определениях урока М.Н.Скаткина и М.И.Махмутова, хотя тот и другой, не выражая никакого сомнения, утверждают, что урок - форма, «систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся» (М.Н.Скаткин). На самом деле - это мнение и к тому же ошибочное. Урок - это время для учебных занятий, на которых должно происходить «решение задач обучения, воспитания и развития учащихся». К сожалению, на уроках, это не всегда происходит. Но вот на уроке или во время урока учитель может и должен применять **разные организационные формы** (хотя в постановлении говорится о применении разнообразных **методов** обучения), что только усиливало путаницу в понимании методов и форм обучения и их соотношения.

Академик М.И.Махмутов в отличие от М.Н.Скаткина, объясняет, что уроки - это «одинаковые отрезки времени» берет в скобки как нечто само собой разумеющееся и **несущественное**, и сразу же уточняет, какой, по его мнению, **формой** является урок, видимо, не подозревая, что вместо определения и выяснения сущности урока, он высказывает свои лучшие пожелания. У него урок - это «динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия учителей и учащихся» [47, с.44]. Она (эта форма) включает в себя все, что только можно включить: «содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая для решения задач образования, развития и воспитания» [47]. Словом урок - это **форма**, которая включает в себя другие **формы** организации обучения и все остальное, что есть и может происходить в процессе обучения: содержание, методы, средства и т.д. Если мы под уроком понимаем промежуток или отрезок времени, то суждение М.И.Махмутова можно было бы считать верным, так как в этот промежуток времени, учитель, работая с учащимися, может использовать разные формы организации учебной работы, разные средства, «методы» или методики с целью лучшего усвоения учащимися программного материала. Но если урок сам по себе уже форма организации учебной работы, то утверждение М.И.Махмутова, как и всех тех, кто так думает, является абсурдом, заблуждением, которое не опровергалось только из-за страха, а также еще и потому, что так думали, фанатично утверждали и «доказывали» все педагогические авторитеты.

Нельзя одновременно утверждать, что урок - это отрезок (кусочек или «клеточка») педагогического процесса и в то же время форма организации педагогического процесса. Форма организации учебного процесса - это не отрезок времени и не «клеточка» УВП, а она (форма) присуща всему процессу. Она не отрезок, не клеточка, а внутреннее строение **всего** УВП. Форма или формы обучения имеют существенное значение для построения и осуществления **всего** УВП. Они не делятся на «основную форму» и бесчисленное множество «других организационных форм», т.н. «вспомогательных», «сопутствующих», «дополнительных», «временных» и т.д., как пытаются всех убедить защитники классно-урочного обучения, вызвавшего кризис образования не только в СНГ (в прошлом в СССР), но и во всех других странах.

Если урок - основная форма организации учебной работы в школе, то действительно возникает множество неразрешимых проблем. Например, почему эта «основная форма» не является основной в высших учебных заведениях? Почему эта «форма» содержится или проявляется только в школе и только в жестких временных рамках (45 минут и немножко больше или меньше)? А если учебное занятие продолжается два или три часа, то это уже не урок, а так называемое «погружение» или бог знает что? Можно ли решать вопрос о формах организации процесса обучения путем ссылок на мнения, суждения апостолов педагогической науки, для которых все главные вопросы педагогики (дидактики) сложны и в конечном итоге не имеют решения? Какие формы организации учебной работы содержатся в уроке? Почему они «неосновные», и как они туда попали, если урок уже есть организационная форма обучения? И т.д.

3. О формах организации процесса обучения

Обычно в педагогической литературе выражения «формы организации процесса обучения» и «организационные формы обучения» употребляют как синонимичные. «Дискуссии вокруг проблемы форм организации учебного процесса в школе не утихают на страницах педагогической литературы. И это не случайно (!), - подводит итог исследований и обсуждений этой проблемы на протяжении всего XX века профессор П.И.Пидкасистый. - Четкого (т.е. правильного - авт.) определения в педагогической науке (?) понятий «форма организации обучения» или «организационные формы обучения», как и понятия «формы учебной работы» как педагогических категорий пока (?) нет» [62, с.309].

Следовательно, нам предоставляется возможность воспользоваться только попытками дать «научное» определение понятий «формы организации процесса обучения» или «организационные формы обучения», которые заведомо считаются спорными, неточными или даже вообще неверными и все-таки они (эти сомнительные определения) положены в основу официально признанной классификации. В учебнике педагогики под редакцией П.И.Пидкасистого первый параграф главы 11 «Формы организации учебного процесса в школе» так и называется «11.1. Понятие¹¹ о формах организации обучения и основания их классификации».

«Применительно к обучению, форма - это специальная (?) конструкция (?) процесса обучения характер этой конструкции обусловлен содержанием (?) процесса обучения, методами (?) приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю (?) организацию содержания, которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом» [62, с.310]. Именно это определение П.И.Пидкасистый, выделяет курсивом и берет в рамки, тем самым, подчеркивая его исключительную важность для педагогической науки и практики учителей. Он это «определение» позаимствовал у И.М. Чередова [80, с.16].

Слово «определение» мы взяли неслучайно в кавычки, т.к. в нем форма обучения определяется как «специальная конструкция». А что такое «специальная конструкция»? Это требует объяснений, что и делает П.И.Пидкасистый вслед за И.М.Чередовым.

Что же объясняет И.М.Чередов? «Предметом формы обучения является ОТРЕЗОК процесса обучения. Следовательно (?) в форме обучения проявляются прежде всего (!) устойчивые связи между различными компонентами определенного ОТРЕЗКА обучения» [80, с.16].

Итак, откуда выехали, туда и приехали, получился круг: урок - это форма организации процесса обучения или его (процесса обучения) отрезок, а форма - это тоже отрезок процесса обучения или урок, т.е. форма организации процесса обучения. Такова была вся так называемая «самая передовая советская дидак-

¹¹ Кстати, такого понятия как «формы организации обучения» в официальной педагогике («науке») нет (его нет и у самого автора - П.И.Пидкасистого, о чем он заявляет в начале главы 11, с. 309).

тика», содержание которой излагает профессор П.И.Пидкасистый вместе со своими коллегами, называя ее теперь «современной дидактикой». Таков вкратце миф об уроке и «других организационных формах обучения».

Какова причина этих несуразностей, связанных с такими важными педагогическими понятиями как «урок», «форма организации процесса обучения» или «организационная форма обучения»? Причина, как показали наши многолетние исследования, не только в том, что теоретики педагогики (дидактики) вынуждены были слепо следовать указаниям директивных документов, в частности, т.н. «историческим постановлениям партии и правительства о школе». Была и другая не менее важная причина, тесно связанная с первой, но все же другая. Причина, так сказать, методологического, научно-теоретического характера. Она состояла в неправильном понимании сущности обучения, о чем было подробно изложено в основной части книги.

Реальными формами организации учебной работы или обучения не является ни класс (состав учащихся или даже помещение), ни урок (отрезок или промежуток времени, выделенный для учебной работы, а не отрезок и не «клеточка» педагогического процесса, как утверждал М.Н.Скаткин), а всё те же **индивидуальная, парная и групповая** формы организации взаимодействия обучающихся и обучаемых. Последние десятилетия к этим трем **традиционным формам** присоединяется четвертая - **коллективная**, которая еще не получила всеобщего признания только потому, что всё еще остается педагогической общественностью не понятой и по достоинству не оцененной.

Кроме вышеназванных организационных форм, как следует из изложенного, т.н. «других организационных форм» не существует, в чем легко убедиться путем простейшего анализа. Для этого возьмем перечень тех «организационных форм», который дается в учебниках по педагогике и дидактике. Такой «другой организационной формой обучения», так сказать «не основной» называют, прежде всего, **экскурсию**.

Что же такое **экскурсия**, если мы ее не признаем организационной формой обучения? Экскурсия, как всем известно, - это учебное занятие, которое проводится не в классе и даже чаще всего вне школы, а где-то в музее, на предприятии, в поле, в лесу, на выставке. Такое занятие обычно проводится учителем или экскурсоводом в виде **групповой формы** общения, хотя бывает, что она проводится с одним единственным человеком. Задачи экскурсии школьников или студентов бывают разные, но их структура или организационная форма почти всегда **групповая**.

Консультация может даваться как группе, одновременно для многих учащихся или студентов, так и **индивидуально** одному человеку. В первом случае мы имеем **групповую форму** организации учебного занятия, во втором - **парную**.

Наш анализ с позиции объективного, естественнонаучного подхода показал, что и все остальные т.н. «организационные формы» в действительности таковыми не являются. Так, П.И.Пидкасистый утверждает, что КУС включает в себя наряду с уроком в его классическом понимании «целый комплекс форм организации учебного процесса» [62, с.325], к которым относит кроме экскурсий и

консультаций: лекции, семинары, занятия в учебных мастерских, практикумы, «формы трудового и производственного обучения», собеседования, экзамены, зачеты, формы внеклассной работы (предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы. «В рамках (?) этих форм (?) может быть организована (?) коллективная (?), групповая (?), индивидуальная, фронтальная (?) работа учащихся как дифференцированного, так и недифференцированного характера» [62, с.325]. В основном эти же «организационные формы» перечисляются и нередко подробно рассматриваются в других руководствах по педагогике, дидактике и частным методикам [25; 67; 78, с.225-227, 258-264; 79, с.297-318; 80; 81 и др.].

Что же собой представляют объективно названные выше т.н. «организационные формы»? Почему мы не считаем их «формами обучения» или «формами организации учебной работы», а утверждаем, что все они, взятые вместе, или каждая в отдельности, представляют собой различные проявления групповой, парной или индивидуальной форм в зависимости от конкретных условий и целей обучения. С этих позиций: что такое лекция? Семинар? Экзамен? и т.д.

Лекция. А.В.Хуторской рассматривает разные типы: школьная лекция, инструктивные лекции, лекции с научной структурой, лекции теоретического конструирования, методологические лекции, исторические лекции, обобщающие лекции и т.д. Все эти лекции представляют, как показывает нам анализ, разные случаи применения **групповой** формы организации процесса обучения. Наличие разновидностей не изменяет ее постоянной структуры и сущности. Структура лекции - **групповая**, хотя мы не исключаем и **парную**, если лектор (учитель) читает лекцию одному человеку. На лекции учитель (преподаватель) излагает главным образом путем монолога учебный материал, подлежащий усвоению учащимися или студентами. В некоторых случаях монологическая речь учителя (преподавателя, лектора) прерывается отдельными небольшими диалогами со слушателями. Лекция - наиболее типичный случай групповой структуры общения, применяемой в обучении, следовательно, и групповой формы организации учебного занятия.

Семинар - это также **групповая форма** организации учебного занятия, но при этом число участников семинара обычно гораздо меньше, чем на лекции, и выступающими перед аудиторией являются в основном учащиеся, студенты.

Экзамены (устные), зачеты, собеседования могут осуществляться как в виде групповых учебных занятий, так и парных. Письменные экзамены представляют собой индивидуальную форму организации учебных занятий, когда педагог стремится не допустить общения учащихся друг с другом, создавая при этом условия для каждого проверяемого полной изоляции, дабы исключить подсказки, списывание, передачу шпаргалок и т.д.

Кружковые и факультативные занятия - это с точки зрения организации (или их существования и функционирования) представляют собой чередование **групповых** учебных занятий, индивидуальной (т.н. самостоятельной) работы участников этих занятий и в отдельных случаях учитель (преподаватель) занимается с отдельными учениками (или студентами), индивидуально-парной

формы. Таким образом, и эти учебные занятия не выходят за рамки группово-парно-индивидуального метода, напротив, являются его типичными компонентами.

В этом смысле все остальные т.н. «другие организационные формы» (занятия в учебных мастерских, практикумы, «формы трудового и производственного обучения», работа школьных научных обществ, олимпиады, конкурсы и т.д., есть не что иное, как осуществление обучения посредством все тех же организационных форм (групповой, парной и индивидуальной), но с различными отклонениями от единого образца в зависимости от конкретных целей и особенностей условий, в которых они, эти занятия, проводятся.

Поэтому можно с полным основанием утверждать, что не только урок, но и все т.н. «другие» или «неосновные», формами обучения не являются, а представляют собой **разновидности** применения в учебном процессе, происходящем на уроке, в школе или вне школы, тех 3-х форм, которые лежат в основе всех случаев обучения, исключая пока ту организационную форму, которую мы назвали «коллективная», т.к. ее практическое освоение педагогами фактически только начинается, встречая (как и всякое новое) сопротивление как «снизу», так и особенно «сверху», что с нашей точки зрения, вполне закономерно.

Итак, формами организации процесса обучения являются:

1) **индивидуально-обособленная учебная работа** (ученик – книга или тетрадь; ученик – обучающая машина). Вся работа происходит без непосредственного контакта с другими людьми;

2) **парная** (учебная работа происходит в обособленной паре (ученик – ученик, учитель – ученик). Вся работа происходит внутри одной академической пары, участники пары постоянные, всё общение – это общение двух людей, в каждый момент общения одного говорящего слушает один человек: один говорит – один слушает;

3) **групповые учебные занятия** происходят как общение группы; одного говорящего в каждый момент общения слушает либо несколько человек (2-7), либо весь класс (20-40). В первом случае – это бригадные или звеньевые, во втором – общеклассные учебные занятия, семинары, лекции. Число слушающих в каждый момент общения вдвое, второе, в пятьдесят раз больше числа говоривших;

4) **коллективная форма учебных занятий** имеет место только в том случае, когда каждый ученик по очереди работает (сотрудничает) с разными другими членами коллектива (класса, учебной группы в вузе), при таких занятиях каждый по очереди работает со всеми и наоборот: все с каждым.

Первые три формы являются традиционными и знакомы с детства всем и только четвертая - принципиально новая.

2.3 ТРАДИЦИОННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ЕЕ АНАЛИЗ

На протяжении длительного времени в педагогической литературе было общепринятым деление всех организационных форм обучения на следующие три формы:

- 1) общеклассные или фронтальные учебные занятия;
- 2) групповые (бригадные или звеньевые);
- 3) индивидуальные.

В первом случае учитель одновременно работает со всеми учащимися класса; во втором - в классе работает несколько групп учащихся и каждую небольшую группу обучает кто-то из учеников; в третьем - каждый ученик выполняет свою работу индивидуально, без чьей-либо помощи. Такое деление форм организации учащихся в процессе обучения возникло давно и является результатом эмпирического обобщения. Оно держится в основном в силу традиции и в научном отношении оказывается необоснованным, ошибочным. Здесь нарушены почти все правила логики.

Во-первых, классификация является неполной: отсутствуют парные и КУЗ. Во-вторых, в «классификации» члены деления не исключают друг друга, т.к. общеклассные занятия являются частным случаем групповых. В-третьих, неясным остается признак, по которому производится такое деление. Обычно указывается признак одинаковости и неодинаковости задания.

«Под общеклассными занятиями имеются в виду такие занятия, когда все учащиеся класса выполняют одну и ту же работу».

При групповых занятиях «отдельные группы учащихся по одной и той же теме выполняют различные задания».

«Под индивидуальными занятиями подразумевается работа учащихся, выполняемая как по специальным заданиям учителей, так и по собственной инициативе» [53, с. 353-354; 49, с.85].

Конечно, формально организационные формы обучения можно делить по любому признаку, что и делают многие исследователи. И.М.Чередов в качестве общих форм выделяет восемь: фронтальная,

парная, звеньевая, бригадная, кооперативно-групповая, дифференцированно-групповая, индивидуальная и индивидуализированная и индивидуализированно-групповая на основе различия состава, способов взаимодействия и т.д. [80].

Несостоятельность этих определений становится очевидной, как только мы переходим к анализу конкретных учебных ситуаций, кстати, очень часто встречающихся на уроке. Например, в классе все учащиеся самостоятельно выполняют одну и ту же работу. Такое занятие следовало бы согласно определению назвать общеклассным, но в действительности каждый ученик на этих занятиях работает индивидуально, обособленно друг от друга и даже без помощи учителя. То же самое можно сказать и о занятиях, на которых проводится контрольная работа. А если учитель проводит контрольную работу по одной и той же теме, но по карточкам? Тогда получается, что одни ученики имеют одинаковые задания, а другие - разные. Согласно определению следовало бы признать, что в классе происходят групповые занятия, а на самом деле каждый ученик работает индивидуально. При этом принимаются все меры, чтобы всех учеников изолировать друг от друга, чтобы между ними не было никаких контактов и никакой общей работы: все сидят в одном классном помещении, но каждый работает сам по себе, без всякого сотрудничества и взаимопомощи друг с другом.

А если на уроке учитель занимается с одним-единственным учеником? Или на уроке все ученики работают в группах, но все группы имеют одинаковое задание? Такие занятия следовало бы считать общеклассными, т.к. все ученики класса работают над одним и тем же заданием. В действительности же все ученики работают в группах, а общеклассной работы нет. Деление организационных форм на фронтальную, групповую и индивидуальную ничего не меняет, т.к. под фронтальной обычно подразумевается общеклассная или что-то весьма неопределенное [78, с.84]. То же самое относится и к классификации И.М.Чередова, которая еще больше запутывает вопрос о делении организационных форм обучения.

Традиционное деление организационных форм обучения на общеклассную, групповую и индивидуальную, являясь по своему происхождению эмпирическим, учитывало только устаревшую практику обучения и не предусматривало дальнейшего развития обучения, реального прогресса организационной структуры. Если такое деление считать правильным, т.е. полным, достаточным и, следовательно, законченным, то появление какой-нибудь другой организационной формы оказывается уже невозможным, противоестественным. Поэтому деление организационных форм обучения на общеклассную, групповую и индивидуальную не только является неправильным само по себе, но и задерживает развитие, как науки об обучении, так и особенно практики обучения. При такой позиции на практике признаются и одобряются только те организационные формы, которые в школе утвердились давно и по традиции перешли от школы XVII – XIX вв. в нашу, нынешнюю. Между тем современная школа нуждается, - а в условиях перехода к информационному обществу особенно нуждается - не только в традиционных формах обучения, но и в новой - коллективной форме организации УВП.

В одной из работ по теоретическим проблемам обучения [см.: 75] предпринята попытка выделить не три, а четыре организационные формы: коллективную, фронтальную, групповую и индивидуальную формы познавательной (?) деятельности школьников. Здесь, как и в предыдущем примере, неясен признак, по которому выделяются эти формы. Фронтальная, как уже нами установлено, является частным случаем групповой. Под коллективной авторы понимают групповую и фронтальную работу. Парная же форма, по утверждению авторов, с которым никак нельзя согласиться, включена в состав групповой.

На уроке должны применяться различные, т.е. все организационные формы обучения. Низкий уровень учебно-воспитательной эффективности урока во многом зависит от того, как указывал в свое время академик М.Н.Скаткин, что применяются на уроках только две формы (общеклассная и индивидуальная) и почти не используется работа в парах и группах, без чего не может быть подлинно коллективной и эффективной учебной деятельности школьников [69, с.3].

Оптимизация УВП - достижение наивысших результатов при минимальных затратах времени, сил, энергии, средств в тех или иных конкретных условиях предполагает использование всех организационных форм обучения, а для этого нужно знать особенности каждой из них. «Учитель, - пишут Ю.К.Бабанский, И.Дрефенштедт и Э.Рауш, - должен знать формы организации обучения и наиболее разумно использовать их, т.к. он имеет возможность выбрать в каждом конкретном случае для организации процесса обучения наиболее целесообразную форму» [60, с.296].

Учитель не должен игнорировать одни организационные формы обучения и строить всю работу на других формах, что, как уже сказано выше, постоянно имеет место в массовой школьной практике. Главная причина такого положения - плохая осведомленность учителя, т.к. в педагогической прессе долгое время освещались только старые, традиционные формы организации процесса обучения. Объективность и полнота изложения вопроса требует рассмотрения не только старых, традиционных форм (индивидуальной, парной и групповой с ее разновидностями: общеклассной и бригадной), но также и новой, о которой в печати пока еще написано мало и которая в отличие от традиционных называется коллективной. Многие авторы ошибочно принимают бригадные занятия (групповые) за коллективные [см.: 39, с.18-22]. Другие путают ее с уроком: «Урок, - утверждает И.Ф.Харламов, - как форма обучения относится к классно-урочной системе. Он является коллективной формой организации обучения» [75, с.243]. В данном случае уверенность, «убежденность» автора никак не аргументирована и не обоснована.

РБ

В связи с той неопределенностью и путаницей, которые создались вокруг понятий «организационные формы обучения», «формы обучения», «формы организации учебной работы», академик М.И.Махмутов высказал свои соображения о том, что между терминами «форма обучения» и «форма организации обучения» существуют различия. Выражение «форма обучения» означает (?) коллективную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на уроке (?). Что же касается термина «форма организации обучения», то он обозначает (?) какой-либо вид занятий - урок (?), предметный кружок и т.п. [47, с.49].

А.В.Хуторской объясняет, что термин «формы» использовался по отношению к обучению в двух различных случаях: «как форма обучения и «как форма организации обучения» [79, с.295]. Но вместо того, чтобы сразу же дать обоснование и генезис (происхождение) такого деления форм в дидактике, А.В.Хуторской начинает с их перечисления: «**Формы обучения**, которые называются общими (?), делятся на индивидуальные, групповые, фронтальные, а также коллективные, парные, со сменным составом учащихся». Далее дается совершенно непонятное объяснение, что же собственно положено в качестве основания для такой несколько странной и неубедительной «классификации»: «В основу разделения общих (?) форм обучения положены характеристики (?) особенностей (?) коммуникативного (?) взаимодействия (?) между учителем и учащимися, а также между самими учащимися» [79, с.295].

Основанием классификации общих форм обучения приведено такое, что его никто из читателей, студентов и даже преподавателей - специалистов по дидактике не сможет понять и объяснить.

Деление всех организационных форм обучения на общие и конкретные было впервые введено В.К.Дьяченко в книге «Общие формы организации процесса обучения» [24, с.184; а также 25], рецензентом которой был академик М.Н.Скаткин.

Профессор А.Н.Алексюк в соответствии с предложенной классификацией организационных форм обучения и деления их всех на общие и конкретные с согласия В.К.Дьяченко заменил название «конкретной формы» на «специальные формы» [3, с.170-172]. Попытка ввести четкое различие между формами обучения и формами организации учебной работы заслуживает особого внимания и особого рассмотрения путем более широкого обсуждения, т.к. в противном случае вместо ясности и определенности возникнут только новые вопросы и недоразумения, что и отразилось в таблице форм организации обучения предложенной А.В.Хуторским [79, с.299] (табл. 4).

В этой таблице, на первый взгляд, все формы организации обучения составлены очень четко, продуманно и охвачены все случаи, т.е. дана истинно научно обоснованная классификация. Но это только на первый взгляд. Уже первая колонка вызывает возражения и самые серьезные: общее название «индивидуальные занятия» не совпадает с названиями частных, конкретных форм организации обучения, которые приводятся как разновидности индивидуальных занятий. И даже те объяснения, которые А.В.Хуторской дает по поводу данной таблицы, не устраняют противоречий, которых не должна допускать классификация, а тем более научная и современная.

«Наиболее распространенная форма индивидуальных занятий, - пишет А.В.Хуторской, - репетиторство. Чаще всего репетитор готовит ученика к сдаче зачетов и экзаменов - школьных, вступительных в вузы» [80, с.299]. Если репетитор занимается с учеником, то объективно происходит обучение в ПАРЕ и, следовательно, нужно говорить (или писать) о парной форме организации обучения, а не об индивидуальной. Индивидуальная форма организации обучения предполагает только индивидуальные занятия одного ученика без непосредственного контакта с учителем или другим учеником. Это также относится и к

тьюторству, менторству и гувернерству. Семейное обучение далеко не всегда является индивидуальным, оно может быть и групповым. Его вообще нельзя назвать формой организации обучения.

Еще хуже обстоят дела со второй и третьей колонкой. Во второй колонке даны, по мнению автора, «коллективно-групповые занятия» и в качестве таковых перечисляются: 1) уроки; 2) лекции, семинары; 3) консультации; 4) олимпиады; 5) экскурсии; 6) деловые игры.

Таблица 4. Формы организации обучения

Индивидуальные занятия	Коллективно-групповые занятия	Индивидуально-коллективные системы (?) занятий
Репетиторство	Уроки	Погружения
Тьюторство	Лекции. Семинары	Творческие недели
Менторство	Конференции	Научные недели ¹²
Гувернерство	Олимпиады	Научные недели
Семейное обучение	Экскурсии	Проекты
Самообучение	Деловые игры	

Во-первых, никто не знает, что такое вообще «коллективно-групповая форма организации обучения». Впереди автор, утверждал: «коллективная форма обучения отличается от фронтальной» [79, с.298], т.е. общеклассная работа учителя со всеми учащимися класса не является коллективной, а на уроках в основном только такая и проводится.

Если мы не знаем точно, что такое вообще «формы организации обучения» и у нас нет определения понятия «коллективно-групповые занятия», то составить классификацию этих «форм» мы не можем. Это уже получится не классификация, а перечень неизвестно чего. Иначе думает автор: «Группы (?) и элементы данной классификации (?) не являются логически и педагогически изолированными (?), например, лекция может войти в состав погружения, а занятия с тьюторами происходят во время творческой недели» (там же). Это значит, что члены деления (т.е. «классификации») не исключают друг друга). Сле-

¹² В книге А.В. Хуторского [79, с.299] научные недели приведены в таблице дважды.

довательно, автор сам не знает, что у него получилось, хотя называет этот перечень или набор «организационных форм» обучения - «классификация».

Между тем уже первая глава книги называется «Дидактика как наука (!)» и автор обещает «отыскать ее (дидактики) научные (!) основания» [79, с.13]. Куда более правдоподобно было бы назвать рассматриваемую книгу «Современная дидактика без науки». Впрочем, другие учебники и учебные пособия по дидактике не лучше.

Итак, попытка академика М.И.Махмутова разделить в дидактике организационные формы на «формы обучения» и «формы организации процесса обучения» потерпели полный крах: ни он сам, ни его последователи не смогли составить четкой, правильной их классификации. Такова судьба всех попыток «отыскать научные обоснования» форм и методов обучения, если за это берутся без понимания сущности обучения как общения, которое происходит или существует в 4-х вышеназванных структурах¹³.

2.4 КОЛЛЕКТИВНАЯ И ДРУГИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Известный французский философ Пьер Тейяр де Шарден, анализируя генезис развития человечества как вида, писал: «Ложен и противоестественен эгоцентрический идеал будущего, якобы принадлежащего тем, кто руководствуясь эгоизмом, доводит до крайнего выражения принцип «каждый для себя». Любой элемент мира может развиваться и расти лишь в связи со всеми другими элементами и только через них» [64, с. 194].

Поэтому проблема КУЗ в теории и практике обучения в современных организациях образования имеет первостепенное значение. В настоящее время происходит процесс трансформации императивной системы в демократическую. Одна из основных задач гуманного и демократического общества - воспитание человека как носителя общечеловеческих и национальных ценностей. Принцип демократизации социальных отношений должен пронизывать весь УВП. В них должен быть включен каждый учащийся, причем не после окончания школы, а с первых шагов обучения в ней. При этом демократические отношения не должны выноситься только за пределы урока, существовать где-то

¹³ Подробно об этом в книгах: [17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 33 и др.].

во внеаудиторное время (участие в субботниках, шефская помощь и т.п.), а, напротив, все учащиеся должны активнейшим образом и систематически участвовать в здоровой конкуренции и самоуправлении непосредственно на занятиях, во всем учебном процессе, который осуществляется под руководством квалифицированного педагога. Если между субъектами образовательного процесса отсутствуют эти отношения, то в таком случае нет и общечеловеческого и демократического воспитания. Тут возможно только воспитание в духе гуманизма, которое не является демократическим по характеру деятельности учителей и учащихся, по их поведению, поступкам, взаимным требованиям и действиям. Последнее в учебном процессе реально только тогда, когда вся деятельность обучающихся и обучаемых перестраивается на коллективистских, т.е. демократических началах. Коллективизм в обучении - это главный резерв повышения эффективности и качества образовательного процесса в современных учебных заведениях.

Однако не все разделяют такое мнение. В 80-90-е годы XX в. в связи с идеологической переориентацией появились публикации, авторы которых утверждают, что время коллективного обучения и воспитания прошло, не отвечает реалиям и потребностям современной жизни, духу рыночных отношений, что коллективизм в обучении нивелирует личность человека, тормозит ее духовное и интеллектуальное развитие, способствует ее нравственной деградации. Так, Ю.П.Азаров считает, что коллективизм отвечал целям и задачам тоталитарного общества и государства, способствовал созданию культуры личности, насаждению лагерно-казарменной системы в стране, привел к массовым репрессиям и, вследствие этого, необходимо вообще отказаться от коллективного обучения и воспитания [1]. Такая позиция глубоко ошибочна, а подобные обвинения никак не обоснованы и не имеют под собой реальной основы. Ретроспективный анализ истории школы и образования свидетельствует, что идеи коллективизма в свое время были извращены и опошлены сталинско-брежневской педагогикой. Выдающиеся педагоги прошлого - П.П.Блонский, Н.К.Крупская, П.Н.Лепешинский, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак, С.Т.Щацкий и др. - понимали коллек-

тивизм как гармонию интересов общества и личности, указывали на огромную значимость коллектива как средства всестороннего развития личности, предупреждали об опасности стадного воспитания и обучения, который неизбежно порождает эгоцентризм руководителей коллектива - вождизм, бонапартизм.

Но постепенно за коллективом перестали видеть человека, что не замедлило сказаться и на общественной жизни, на производстве. Известный ученый и писатель Абиш Кекильбаев по этому поводу говорит: «Люди были отчуждены от результатов своего труда и фактически являлись носителями батрацкой, а не коллективистской психологии. **Которая еще только вырабатывается** (выделено нами - авт.) и сложится, когда люди начнут зависеть от результатов общего труда, прибыли, а не от назначенного жалования. Это и есть коллектив, формируемый единым экономическим интересом. А который таковым по традиции продолжает именоваться, всего-навсего производственная общность людей, объединенных технологическими процессами. То есть в социальном отношении на порядок ниже» [9]. Другими словами, рыночная экономика нуждается в коллективизме, также как и последний нуждается в ней.

Все сказанное дает нам основание считать, что в педагогической теории и практике идея коллективизма не нашла воплощения. Говоря, о реализации принципа воспитания в коллективе и через коллектив, мы выдавали желаемое за действительное, т.к. подделке под коллектив свойственны зачаточная стадия демократии, ограниченность контактов между школьниками (студентами) разных возрастов, убогость традиций, отсутствие требовательности и уважения, неспособность вести за собой класс (группу), т.е. то, что имеем в реальном УВП практически любой организации образования. Поэтому проблема введения КУЗ в учебных заведениях давно стала одной из центральных проблем теории и практики обучения в организациях образования. Об этом писали многие известные ученые: Ю.П.Азаров, А.А.Бударный, З.И.Васильева, М.Д.Виноградова, М.А.Данилов, В.В.Давыдов, Н.С.Дежникова, В.В.Котов, А.Г.Кравцов, Х.Й. Лийметс, Т.Н.Мальковская, Л.И.Новикова, И.Б.Первин, В.В.Рубцов, М.Н. Скаткин, Л.М.Фридман,

Г.А.Цукерман, И.М.Чередов, Н.Н.Хан, Н.Д.Хмель, Г.И. Шукина и др., но, как и другие, проблема осталась нерешенной.

Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский дали определение понятию «коллектив». «Коллектив, - писал А.С.Макаренко, - есть контактная совокупность, основанная на социалистическом принципе объединения. По отношению к отдельной личности коллектив утверждает суверенитет целого коллектива. Утверждая право отдельной личности добровольно состоять в коллективе, коллектив требует от этой личности, пока она состоит в нем, беспрекословного подчинения,¹⁴ как это вытекает из суверенитета коллектива.

Коллектив возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества» [43]. Исключив слово «беспрекословность» и добавив фразу «условия благоприятные для развития индивидуума», получим коллектив.

Школьный коллектив по В.А.Сухомлинскому - это высшая, сложнейшая форма коллективистских отношений, способная формировать активного участника коммунистического строительства [73, с.5]¹⁵.

Сегодня уже никому не нужно доказывать, что в СССР коммунистического строительства не существовало, а в педагогике вместо коммунистического воспитания процветала коммунистическая демагогия. Вероятно, этим и объясняется то, что на протяжении семи десятилетий ни отраслевые министерства (просвещения, образования и науки), ни официальная педагогическая наука не смогли (не хотели!) признать КФО и на протяжении всего периода своего существования единодушно выступали против КСО. Что же касается отдельных педа-

¹⁴ В 80-90-е годы XX в. это утверждение признается ошибочным, неверным. Наиболее известны выступления Ю.П. Азарова в его романе-исследовании [см.: 1].

¹⁵ До недавнего времени общепринятым было толкование понятия «коллектив» с идеологических, классовых позиций, как это видно из цитируемого источника. В свое время основоположники марксизма употребляли его применительно к социалистической формации, полагая, что только в ней и возможно существование и функционирование подлинных коллективов. Однако с течением времени содержание и смысл понятий, как известно, претерпевают существенные изменения, что сказывается на прогрессе науки, росте наших знаний.

Сегодня необходимо понимание коллективности как глобальной, масштабной, общечеловеческой солидарности, т.е. следует рассматривать понятие «коллектив» не с идеологических, классовых, а с общечеловеческих, надвременных, надидеологических, надклассовых позиций, определяя его как общественное явление свойственное любому человеческому сообществу, любому социально-экономическому строю.

гогов, то интерес к коллективному обучению постепенно возрастал и особенно возрос в 70-90-е гг. прошлого столетия.

Чтобы раскрыть сущность и особенности КУЗ, необходимо сначала разобраться в коллективной работе вообще.

Цель коллективного труда - объединение усилий, в результате чего происходит увеличение производительной силы отдельных работников по сравнению с их индивидуально-обособленной деятельностью. Коллективными, общими усилиями нескольких или многих людей выполняется работа, которая часто непосильная для людей, работающих в одиночку, хотя и той же численностью. «Результат комбинированного труда, - писал К.Маркс, - или вовсе не может быть достигнут единичными усилиями, или может быть осуществлен лишь в карликовом масштабе» [44, с. 377]. То, чего не может сделать один человек, могут сделать два человека. Возможности людей возрастают с увеличением их количества - такова общая тенденция объединения людей для выполнения большой или тяжелой работы.

Объединение происходит потому, что разрозненными силами работу либо совсем нельзя выполнить, либо придется выполнять ее долго по времени, либо какая-то часть работы останется невыполненной. Таковы важнейшие, и в то же время элементарные, очевидные преимущества коллективного труда над трудом людей, работающих каждый сам по себе, в одиночку. Повышение общей производительности труда, его эффективности - в этом смысл труда коллективного; работая вместе, помогая друг другу, люди добиваются большего, чем работая порознь. Если же Петр и Иван, работая порознь, добиваются более высоких результатов, чем при совместной работе, то им незачем объединяться. Коллективная работа, или комбинированный труд, не только повышает общую производительность, но делает более значительными индивидуальные результаты работы.

Сложности возникают, когда мы переходим к учебной деятельности, где, как указывали М.Д.Виноградова и И.Б.Первин, «не всякая работа, которая формально протекает в коллективе, по существу является коллективной». Один только «факт присутствия» в коллективе не есть еще коллективная деятельность. Возможна деятельность, которая,

хотя и происходит в условиях коллектива, точнее, группы людей, по своему характеру сугубо индивидуалистична [11, с.7].

Когда рассматривают коллективную работу вообще, безотносительно к учебной, то в качестве ее признаков называют следующие:

- *наличие общей цели*, т.е. цели, которой добиваются усилиями всех членов коллектива, т.к. без этого цель либо вовсе не достигается, либо снижаются результаты общей работы;
- *разделение труда, распределение функций, обязанностей* таким образом, чтобы каждый выполнял какую-то часть работы, и, таким образом, мог положительно влиять на общий результат;
- *сотрудничество и взаимопомощь* как необходимые условия достижения общей цели;
- *участие всех работающих в управлении*, т.е. в планировании работы, контроле, учете.

В качестве дополнительных следует выделить еще признаки, которые необходимо учитывать при определении коллективной работы:

- общественно-полезный характер деятельности каждого работника;
- объем работы, выполняемой коллективом, в целом всегда больше объема работы, выполняемой каждым из его членов, взятым в отдельности;
- если речь идет о настоящем коллективе и подлинно коллективной работе, то необходимым условием является забота всех о каждом и каждого обо всех;
- равенство объективных условий для каждого, чтобы работа и успех одного не подрывали успеха и возможностей другого.

Конечно, учебная работа имеет свою специфику: это работа с людьми. Нет учителя без учеников и каждый ученик у кого-то учится. А это значит, что во всяком обучении, особенно, если каким-то образом обучаемые объединяются, всегда имеют место какие-то элементы сотрудничества, коллективизма. Поэтому при попытках установить, какая организация учебной работы является коллективной, возникали трудности. В настоящее время среди специалистов пока нет единого понимания того, какую же организацию учебной работы считать кол-

лективной. Старая, традиционная дидактика этот вопрос оставила открытым, нерешенным.

Мы исходим из того, что все формы организации процесса обучения можно разделить на общие и конкретные. Так как формы организации учебной работы есть только применение общих форм в соответствии с конкретными дидактическими целями и задачами, то вопрос о КФО должен решаться, прежде всего, в рамках общих форм организации процесса обучения. Поэтому мы рассмотрим все четыре общие формы с точки зрения коллективности.

Если в классе, в библиотеке или дома происходят **индивидуально-обособленные** учебные занятия, то мы имеем индивидуальную форму организации процесса обучения в чистом виде. Коллективизм в данном случае, если и может проявляться, то скорее в содержании изучаемого материала или тех целей, ради которых индивидуальные занятия ведутся. При этом индивидуальная форма учебных занятий, не будучи коллективной, была, есть и будет одной из важнейших и нужнейших форм обучения. Значение индивидуальной формы в будущем не только не уменьшается, но в определенном смысле даже увеличивается, т.к. перестройка УВП происходит на **самостоятельной и коллективной** основе.

Несколько слов о **парной** форме организации учебной работы, т.е. когда парная работа носит замкнутый характер, смена партнеров в работе отсутствует. В такой замкнутой паре (ученик - ученик) может иметь место взаимопомощь и сотрудничество. Все же такую работу нельзя назвать коллективной, т.к. при этом нет еще коллектива.

Коллектив - это всегда группа людей, число которых больше двух. Коллектив - это высшая форма объединения людей для достижения единой общественно-полезной цели, деятельность которых строится на разделении труда, сотрудничестве и товарищеской взаимопомощи.

Если учитель учит одного-единственного ученика, то такое обучение тоже называется **индивидуальным**. Поэтому, несмотря на сотрудничество и взаимопомощь, парная форма организации процесса обучения еще не является КФО.

За КФО принимали всегда только групповую форму во всех ее разновидностях:

а) долгое время, начиная с XVII в., КФО считалась общеклассная или фронтальная, когда учитель работает одновременно со всеми учащимися класса, например, всему классу объясняет новый материал. В дореволюционных учебниках по педагогике работа учителя одновременно со всем классом называлась коллективной в противоположность индивидуальной, которая была в школах общепринятой до XVII в., когда учитель, работал с каждым учеником в отдельности и с каждым по очереди. Такое понимание сохранилось и до наших дней [см.: 29, с.134-135; 78, с.224, 226; 79, с. 298-300 и др.].

Фактически при общеклассной работе коллективной учебной работы нет, т.к. нет всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи. При общеклассной работе, что обычно ведется на уроках, нет даже единой общей цели, которую все ученики стремятся достичь. При общеклассных занятиях отсутствует разделение труда между учащимися, т.к. все они должны выполнить одну и ту же работу: слушать изложение учителем одной и той же темы, решать одну и ту же задачу, смотреть один и тот же фильм и т.д. Общеклассная работа (кстати, как и другие разновидности групповых учебных занятий) только по видимости является коллективной, создает иллюзию коллективности. На самом же деле при общеклассных занятиях ученики работают каждый для себя и за себя, и нередко их деятельность является такой же неколлективной, как и при индивидуально-обособленной учебной работе.

б) Иногда в качестве КФО выдвигается особый случай общеклассной работы, когда учитель организует в классе обсуждение какого-то вопроса (проблемы). При этом коллективное обсуждение принимается за коллективное обучение, что является грубой ошибкой. *Коллективным обучением является только такое обучение, при котором коллектив (а не профессиональный педагог или лицо, которое его заменяет) обучает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении своих товарищей по общей работе.* При общеклассном обсуждении перед выступающими не ставится цель

научить своих товарищей, чаще всего это обмен мнениями или впечатлениями. Да и выступающих обычно не более 5-6 человек из 30-35, т.е. большинство учащихся класса даже не успевают выступить.

Сущность групповой формы учебных занятий всегда одна и та же: один одновременно учит многих. Ее отличительный и существенный признак: в каждый момент общения одного говорящего слушает группа людей. Из сущности группового общения вытекают все свойства групповой формы организации учебных занятий, как ее преимущества, так и ее недостатки.

2.4.1 Групповая форма организации учебной работы и ее особенности

1. Групповая структура общения.

2. Основное (первейшее) условие работы: всеобщее молчание, тишина, чтобы была возможность слушать одного человека, так как в каждый момент общения может выступить (говорить) только один человек.

3. Главное преимущество: то, что необходимо знать и уметь всем членам учебной группы, объясняется и показывается одновременно для всех.

4. Обучает обычно профессиональный учитель: с давних времен - наемный, оплачиваемый педагог, все другие - его ученики, они никого не обучают, и все только учатся. Поэтому групповые, (общеклассные) учебные занятия никогда не были и не могут быть коллективными, т.е. такими учебными занятиями, при которых не один человек, а коллектив (т.е. все) обучает всех и каждого в отдельности при квалифицированном педагогическом руководстве.

5. Во время групповых занятий каждый ученик, в основном, молча «потребляет» преподносимое учителем, стремится, в лучшем случае должен стремиться, все усваивать. Отсюда у учащихся и даже студентов иждивенческое, потребительское отношение к обучению и очень часто наблюдается сочетание акселерации с инфантильностью.

6. Каждый ученик при общеклассных занятиях заботится и должен заботиться только о себе и своих личных успехах, так как он отвечает только за себя, за свои знания, умения и поведение. В классе, на уроке, только один человек всех учит, всех проверяет и несет личную ответственность за каждого - профессиональный учитель.

7. Общественно-полезная деятельность учеников во время общеклассных (групповых) занятий, проводимых педагогом, исключается, просто невозможна, лишена смысла. (Об учебных занятиях в малых группах будет сказано ниже).

8. Ученик в процессе общеклассной (групповой) работы постоянный объект воздействия, универсализация групповой формы организации процесса обучения превращает его в существо созерцательного типа.

9. Контакты с товарищами во время общеклассной (фронтальной, групповой) работы запрещены: каждый может высказываться только по особому разрешению учителя.

Все, как писала Н.К.Крупская, работают «рядом, но не вместе», т.е. ученики находятся в одном помещении, но не сотрудничают, так как общаться друг с другом нельзя не только в силу формального запрета, а, прежде всего, потому, что разговоры друг с другом мешают слушать речь учителя или выступающих товарищей. Число диалогов каждого ученика с другими очень мало, близко к нулю.

По видимости общеклассная работа, особенно во время обсуждения, представляется многим как коллективная (иллюзия коллективности), а по существу она является такой же противоположностью коллективной, как и индивидуально-обособленная, хотя это обстоятельство, как уже было сказано раньше, ни в какой мере не снижает большого значения индивидуальной формы не только в прошлом, но и в будущем.

Всеобщее сотрудничество и товарищеская взаимопомощь при общеклассной (групповой) работе отсутствует. Социальной активности, которую иногда называют «внешней», при общеклассных занятиях почти нет. Поэтому вынуждены ориентироваться на т.н. внут-

ренную познавательную активность. Теории о том, как активизировать познавательные процессы учащихся, стали модными, хотя каждая из них в отдельности и все вместе не смогли оказать сколько-нибудь заметного влияния на качество и эффективность УВП в целом.

Некоторые дидакты (В.В.Котов, А.Т.Куракин, Х.Й.Лийметс, Л.И.Новикова, Н.Н.Хан и др.) считают, что КФО являются бригадные или звеньевые занятия. Этот взгляд ошибочен. Нужно исходить из определения коллективного обучения. Бригадные или звеньевые учебные занятия следует отличать от парных: первые являются групповыми, а последние - не групповые, а парные. В паре один обучает одного человека, а коллективное обучение происходит только тогда, когда коллектив обучает каждого своего члена. Пара, это не группа, как было сказано, но и не коллектив. Мы берем употребление терминов «группа» и «пара» в общечеловеческом, житейском понимании.

2.4.2. Особенности учебных занятий в малых группах (бригадах, звеньях)

1. Количественный состав малой группы примерно 3-8 учеников.

2. Структура общения - групповая: в каждый момент общения один говорит, его слушает группа (несколько человек). Минимальное количество участников групповых занятий - три человека. Название «групповая форма» означает, что:

- а) один учит группу;
- б) в каждый момент группа работает как единое целое.

Отличие от общения (обучения) в больших группах (классах) в количестве одновременно слушающих, но не в принципе построения общения, а, следовательно, и обучения.

3. Только отдельные ученики ставятся в положение учителя (примерно 20%). Большинство такой возможности лишено или не в состоянии сколько-нибудь успешно выполнять функции учителя ма-

лой группы, так как выступать перед группой в качестве учителя гораздо сложнее, чем, например, вести разговор с одним-единственным человеком.

4. Так как бригады (малые группы) работают отдельно, обособленно, то в это время общеклассная работа прекращается, единой коллективной работы в классе при этом нет, как бы долго ни продолжали работать бригады. Ввести бригадные занятия в классе - это значит исключить (ликвидировать) коллективную учебную работу, если она до этого проводилась. Бригадные учебные занятия, также как общеклассные и индивидуальные, есть противоположность коллективной работе.

5. Объединение итогов работы разрозненных бригад происходит не во время бригадных занятий и не через бригадные занятия, а через общеклассную работу, которая, как уже сказано выше только по видимости является коллективной, а по сути своей неколлективная, антипод коллективной.

6. При бригадных занятиях взаимного обучения нет: всю учительскую работу выполняет один, редко два ученика из бригады - остальные остаются только слушающими учениками.

7. Всеобщее сотрудничество, взаимообучение и всеобщая товарищеская взаимопомощь - основа коллективизма в обучении - при бригадных занятиях осуществляться не могут, т.к. основная масса (70-80 процентов) в лучшем случае только учатся, а учить других, т.е. выполнять роль бригадира, консультанта не в состоянии.

8. Выдвигать бригадные (звеньевые) учебные занятия в качестве коллективных (т.е. таких, которые соответствуют потребностям современного общества) в противоположность общеклассным рассматривать их как что-то новое и прогрессивное, по меньшей мере, неверно и противоречит истории. Учебные занятия в малых группах появились гораздо раньше учебных занятий в больших группах, их можно обнаружить в школах Древней Греции и Древнего Рима. Сравнительно широко они применялись в народных городских школах в XVI - XVII вв.

Учебная работа в малых группах сравнительно широко распространена в школах развитых стран (США, Англии, Швеции, ФРГ, Франции и др.), что, впрочем, может служить косвенным подтверждением их целесообразности. В то же время широкое применение обучения в малых группах не смогло привести к каким-то радикальным улучшениям в УВП.

В частных учебных заведениях элитарного типа (в США, Англии, Франции и т.д.) обучение ведется в основном в малых группах, т.к. каждый класс - это реальная малая группа, но занятия здесь ведет не ученик - бригадир или консультант - а высококвалифицированный педагог-специалист. Нет необходимости доказывать, что квалифицированный, профессиональный учитель, работая с классом малой численности (от 4 до 12 учеников достигает гораздо более высоких результатов, чем ученик-бригадир или ученик-консультант. Низкая образовательная и воспитательная эффективность бригадных занятий дала основание осудить практику их применения как бригадно-лабораторный метод согласно постановлению ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [49]. Но уже сама жизнь перечеркнула запрет на применение малых групп в учебном процессе.

Опыт учителей последних лет по применению дифференцированных бригадных (групповых) занятий не привел к повышению качества обучения и воспитания, эффективность УВП в школах остается очень низкой, а проблем возникает много, и все они остаются нерешенными. Бригадные занятия в массовой школе применяют сравнительно немногие учителя, а между тем введение КУЗ приводит к необходимости систематически прибегать к бригадным (групповым) учебным занятиям. Опыт систематического применения КУЗ показывает, что они дают новую жизнь работе учащихся в малых группах, появляются особые, неизвестные в прошлом методики работы в малых группах. Работа учащихся в малых группах обычно проходит самоотечком, управление ведется только внешнее, а внутри группы, как получится. Когда групповая работа учащихся ведется после коллективной, то резко возрастает ее качество и эффективность: выступаю-

щие в малой группе школьники или студенты проходят предварительную подготовку и проверку, работая в парах сменного состава, а, следовательно, лучше владеют изучаемым материалом, быстрее осваивают методические приемы, увереннее ведут групповые занятия.

Итак, проведенный анализ показал, что, традиционные формы организации учебного процесса (индивидуальная, парная и групповая) не являются коллективными формами, несмотря даже на то, что они обычно включают в себя отдельные элементы коллективизма. Все организации образования нуждаются¹⁶ в КФО [см.: 8, с.9], и такой организационной формой является работа учащихся в ПСС. Отмечая тот факт, что традиционные формы организации учебных занятий не являются коллективными, опыт все же показывает их жизнеспособность и необходимость дальнейшего широкого применения и постоянного совершенствования.

2.4.3 Коллективная форма организации процесса обучения и ее особенности

1. В каждый момент обучения (общения) половина учащихся говорит, половина слушает, минимальное количество участников - четыре человека. Работа в каждой паре носит временный и незамкнутый характер. Что делается в одной паре, то нужно для всего коллектива учащихся, и наоборот, что делается во всех остальных парах, то нужно для участников данной пары. Работа во всех парах носит взаимосвязанный и взаимозависимый характер.

2. Каждый ученик попеременно является то учеником, то учителем. Все члены учебного коллектива являются преподавателями по всем темам и по всем вопросам. Уже нет в старом смысле слова учеников, учащихся, т.е. тех, кого только учат. Исчезает основание для названия: «учебный коллектив», «группа учащихся». Создается но-

¹⁶ Хотя педагогами эта потребность в коллективной форме организации учебных занятий в большинстве случаев еще не осознана.

вый тип коллектива - *самообразовательный* или *образовательный коллектив*.

3. Ближайшей целью каждого участника занятий (слово «ученик» уже не подходит) становится: учить других всему тому, что знаешь или изучаешь сам. Позиция преподавателя, учителя значительно повышает ответственность каждого школьника (студента) за свои собственные знания, за свое поведение и даже общую культуру.

4. Деятельность каждого ученика, точнее, участника занятий становится общественно- полезной. Школьник начинает работать на коллектив, на общество, на других людей не после окончания школы (или вуза) и не после уроков (во внеурочное время), а с первых шагов обучения, и работа на других, на коллектив, не прекращается все время учебы: сколько учусь, столько обучаю других. Очевидно, что с годами работа каждого становится все более качественной, квалифицированной, и вклад каждого в общее развитие, в общеобразовательный и профессиональный рост всех становится все весомее, значительнее.

5. Основной принцип работы: все по очереди учат каждого и каждый всех, т.е. если брать работу всех не в какой-то момент времени, то получится, что коллектив обучает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении всех своих товарищей (членов данного коллектива, а также нередко и смежных коллективов). При этом, работа образовательного коллектива осуществляется под руководством профессионального педагога-специалиста. В самообразовательных коллективах это условие становится необязательным.

6. Каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но также за знания и учебные успехи своих товарищей. Такая ответственность не является формальной или показной, как всегда получается при традиционных, неколективных формах обучения, а ответственность реальной, действенной, так как каждый школьник (студент) является одновременно и учителем, преподавателем и воспитателем своих товарищей; если ты не знаешь, то учи, а я тебе помогу,

объясню и покажу, как сделать лучше; мы обучаем друг друга, стало быть, и отвечаем друг за друга.

7. Каждую изучаемую тему (вопрос, теорему) участник занятий может излагать до полного, прочного и всестороннего овладения ею. Такой возможности нет при традиционном обучении, так как учитель все время гонит программу, переходит каждый раз к новой теме, не добиваясь от каждого качественного овладения предыдущей темой. Очевидно, что при этом темп работы при КУЗ не навязывается для всех одинаковый, а становится индивидуальным. Он зависит от трудолюбия, настойчивости, способности каждого, а также той своевременной помощи, которую оказывает коллектив.

8. Важнейшая задача педагога-руководителя - формировать у каждого профессиональное мастерство, искусство преподавания. Добиться мастерства в изложении каждой изучаемой темы, в применении изучаемой теории на практике - это общая цель и общая забота на каждом учебном занятии. Без успешного решения этой задачи коллективная работа не может стать высокоэффективной. Уже на школьной скамье все школьники должны стать мастерами в изложении и применении изучаемого материала. Педагогическое мастерство при КУЗ необходимо всем и каждому, но оно должно формироваться не только стихийно, но и сознательно.

9. Полное совпадение, единство коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю других, тем больше и лучше я знаю сам. «Многое спрашивать, усваивать, учить других, - писал Я.А.Коменский - тайна великой учености. Как можно больше спрашивать, спрошенное - усваивать, тому, что усвоил, обучать других - эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя. Обучать - это значит все усвоенное в свою очередь пересказывать товарищам или всякому, желающему слушать. Чрезвычайно правильно известное положение: «Кто учит других, учится сам», - не только потому, что, повторяя, он укрепляет в себе свои знания, но также и потому, что получает возможность глубже проникать в вещи» [32, с.362-363]. Идея Я.А. Коменского о наиболее эффективном обучении реализуется в КУЗ.

10. Учитель-руководитель по своему усмотрению может привлекать к общей работе во время КУЗ родителей, учеников старших классов, студентов, представителей общественности. Можно также организовать систематическое сотрудничество учащихся параллельных и разновозрастных классов, что очень важно и эффективно в образовательном и воспитательном отношении.

Таким образом, обучение и воспитание в каждом учебном классе, благодаря систематическому применению КФО, совершается не только силами профессионального педагога и учащихся данного класса (такое положение в классе – явление временное), но и силами старших школьников (студентов), взрослых, широкой общественности. Это и есть народное, или демократическое воспитание школьников, не на словах, а на деле.

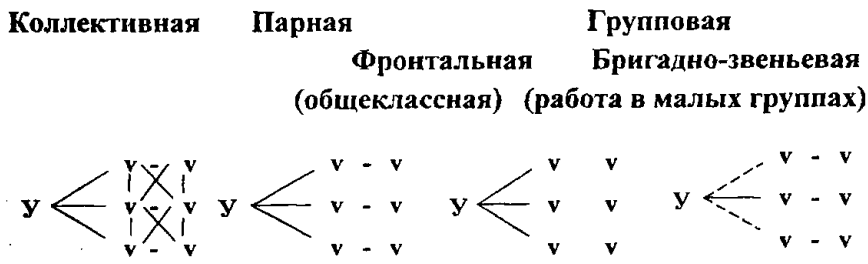
Конечно, всем этим УВП обычно руководит профессиональный квалифицированный педагог. При традиционном обучении руководящие функции учителя были ничтожно малы, они фактически отсутствовали. Его дело было не руководить людьми, а учить и воспитывать детей. Заработную плату он получал за то, что он сам всех обучает, воспитывает. Причем обучает и воспитывает своей непосредственной деятельностью. Он все темы учебного курса излагает, всё объясняет, дает задания, всех проверяет и оценивает. Руководят школой и учителями другие лица: директор, завуч.

Введение КУЗ приводит к коренным изменениям: учитель становится не только преподавателем и непосредственным воспитателем, но и настоящим, современным руководителем. Уже на уроках учителю нужно организовать и наладить самоуправление, которое многие функции берет на себя: вопросы планирования, управления работой каждого (кому с кем работать), организацию соревнования, дисциплину, распределение заданий, привлечение участников со стороны, объяснение их функций и т.д. Все это направляется руководителем - профессиональным педагогом.

Графически различия между КФО и традиционными формами обучения (кроме индивидуальной) можно представить следующим образом (рис.3).

2.5 О СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Как правило, при рассмотрении методов или форм обучения принято писать о познавательной активности учащихся. Разработаны и приемы активизации познавательной деятельности, но все это несколько не изменило традиционное обучение, которое уже веками в своей основе остается неизменным, а, следовательно, и его эффективность, если и повысилась, то весьма незначительно. При рассмотрении процесса обучения и форм его организации нужно раскрывать, прежде всего, социальную активность учащихся в процессе обучения, т.е. как обучающийся в процессе обучения воздействует на окружающих его людей и преобразует их сознание и поведение, поднимает их на более высокий уровень.



где У – учитель, у – ученик,



 виды связей между ними

Рисунок 3. Дифференциация коллективной и традиционных форм.

Социальная активность обучающегося - неперенное условие общественного воспитания, подготовки общественно активной, всесторонне развитой личности. Педагогов давно уже беспокоит вопрос социальной (общественной) пассивности большинства школьников, особенно мальчиков. Анализ форм организации процесса обучения показывает, чем обусловлена эта массовая общественная пассивность обучающихся.

I. *Индивидуально-обособленные учебные занятия.* Ученик читает книгу, выполняет письменное задание, работает с каким-нибудь прибором, не вступая в живое, непосредственное общение с другими людьми. На такую учебную деятельность у школьников (студентов) уходит 30-50% учебного времени. Социальная активность при индивидуально-обособленной учебной работе равна нулю. Она может проявиться в будущем, когда ученик что-то выучит, напишет сочинение, усвоит содержание книги (статьи), но, как правило, в подавляющем большинстве случаев этого тоже не происходит, так как для этого, оказывается, нет объективной возможности, что видно из анализа других форм обучения.

II. *Индивидуальное обучение, точнее, парная форма учебной работы.*

Если учитель занимается с отдельным учеником (учитель-ученик), как это имеет место при репетиторстве или дополнительных занятиях с отстающими, то возможности проявления социальной активности у учеников ничтожно малы. Цель такой работы - изменить сознание и поведение отстающего ученика, помочь ему догнать своих товарищей.

Если же преуспевающий ученик занимается с отстающим учеником, то он при этом проявляет социальную активность, но такая работа - явление исключительное; пока здесь системы нет. Напротив, это отклонение от установившейся системы. Когда у школьника найдется достаточно времени, чтобы возиться с отстающими, если у него нет времени готовить свои уроки?

III. *Групповое обучение.*

1. **Лекция** преподавателя является образцом социальной активности преподавателя и полного отсутствия социальной активности тех, кто оказывается ее слушателем.

2. **Беседа, семинар.** Учитель ставит вопросы, ученики (студенты) отвечают на них, но цель этих ответов заключается не в том, чтобы воздействовать на окружающих, преобразовывать их сознание и

деятельность. Напротив, ответы и выступления делаются для того, чтобы их положительно оценил преподаватель. Поэтому здесь можно говорить только о минимуме или зачатках социальной активности у некоторой части учащихся. Даже выступление и спор отдельных учащихся сути не меняет.

3. **Занятия в малых группах, бригадах и звеньях.** В положение социальной активности ставятся отдельные школьники (студенты), которые выполняют работу бригадиров, консультантов, т.е. те, кто обучает малую группу. Но таких школьников незначительное меньшинство - не более 20 процентов. Но главное даже не в этом, а в том, что сами-то бригадные занятия в массовой школе почти не практикуются. На сотни учителей только два-три учителя на своих уроках проводят бригадные занятия. При традиционной КУС бригадные занятия оказываются ненужными, а если в них и возникает необходимость (например, выполнение измерительных работ, на местности некоторых лабораторных работ), то только в порядке исключения.

Итак, здесь рассмотрены все формы традиционного обучения, анализ которых показывает, что социальная активность школьников в их рамках не могла развиваться, а, напротив, социальная пассивность культивировалась постоянно.

IV. *Коллективные учебные занятия.* Все ученики при коллективной работе, т.е. работе учащихся в ПСС, постоянно находятся в положении, когда нужно воздействовать на других учеников (людей), учить их новому учебному материалу, доказывать им, что-то опровергать, управлять их деятельностью. Социальная активность каждого школьника проявляется систематически, регулярно, не менее 40-50% того времени, которое выделяется на КУЗ. Социальная активность школьников (студентов) в процессе коллективной работы проявляется также и в том, что все они активные участники самоуправления, которое осуществляется непосредственно на уроках, в процессе обучения. Поэтому в данном случае можно говорить о высшем уровне социальной активности школьников (студентов).

**Вопросы к семинарским занятиям
и для самостоятельной работы**

1. В каком соотношении находятся содержание, формы организации и методы обучения? Какова между ними взаимосвязь?
2. Почему научная теория методов обучения была невозможна без научной теории форм организации процесса обучения?
3. Как определяются методы обучения?
4. Что такое форма организации процесса обучения?
5. Как осуществляется общение между людьми? Что такое структуры общения?
6. Какие структуры общения Вы знаете?
7. Как связаны формы организации процесса обучения со структурами общения?
8. Какие общие формы организации процесса обучения Вы знаете? Почему называются они «общими», «структурными» или «основными» («базисными»)?
9. Какие конкретные (специальные) формы организации учебной работы применяются в школе? Почему они называются «конкретными»?
10. Как понимать выражение «урок - основная форма организации учебной работы в школе»? Как Вы относитесь к этому постулату? Действительно ли урок – это форма организации учебной работы?
11. Что такое традиционный урок? Чем отличается от него «современный» урок? Возможен ли вообще современный урок?
12. Какова структура традиционного урока, его типы? Каковы выдвигаются требования к уроку?
13. Объясните, что такое коллективное обучение и чем оно отличается от обучения неколлективного.
14. Каковы признаки коллективной работы вообще?
15. Каковы особенности индивидуальной и парной форм учебной работы?
16. Какие разновидности групповой формы организации процесса обучения Вы знаете?
17. Каковы особенности бригадной (групповой) формы учебных занятий?
18. Раскройте особенности общеклассной (общегрупповой) формы организации учебной работы в школе.
19. Почему общеклассные и бригадные занятия являются разновидностями одной и той же групповой формы организации обучения?
20. В каком смысле раньше употребляли термин «коллективные учебные занятия»? Почему такое употребление термина является устаревшим?
21. Почему только работа учащихся в парах сменного состава является коллективной формой организации процессов обучения?
22. Что в прошлом принималось за коллективные учебные занятия?
23. Каковы особенности коллективных учебных занятий?

24. Что Вы знаете о традиционной классификации организационных форм? Какой критике подвергается эта классификация сегодня?

25. Какой опыт применения коллективных учебных занятий Вам известен?

26. Как проявляется социальная активность школьников при различных формах организации процесса обучения?

Темы выступлений, докладов, рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Содержание, формы организации и методы в процессе обучения, их взаимосвязь и взаимообусловленность.

2. Виды и структуры общения между людьми, их значение.

3. Структуры общения между людьми и формы организации процесса обучения в школе.

4. Общие формы организации процесса обучения (они же формы существования обучения).

5. Традиционная классификация организационных форм обучения, ее анализ.

6. Общие и конкретные формы организации процесса обучения, их отношение.

7. Урок - основная конкретная форма организации учебной работы в школе, возможности его развития, причины отказа от него (Чем на самом деле является урок?).

8. Общие формы организации процесса обучения в средней и высшей школе (Почему прилагательное «общие» можно отбросить?).

9. Конкретные формы организации учебной работы в средней и высшей школе. (Являются ли они вообще самостоятельными формами организации обучения?).

10. Сущность коллективного обучения.

11. Индивидуальная форма организации процесса обучения, ее значение, особенности.

12. Парная форма организации процесса обучения.

13. Групповая форма организации процесса обучения, ее разновидности, особенности.

14. Учебные занятия в малых группах.

15. Универсализация групповой формы организации процесса обучения в теории и практике, причины ее возникновения и пути устранения.

16. Коллективная форма организации процесса обучения.

17. Коллективные учебные занятия в опыте передовых учителей (в средней школе и вузе).

18. Социальная активность учащихся и различные формы организации процесса обучения.

19. Воспитательные возможности различных организационных форм обучения.

Литература

1. Азаров Ю.П. Не податься тебе, старик. - М.: «Молодая гвардия», 1989.
2. Алексюк А.Н. Общие методы обучения в школе. - Киев: Радянська школа, 1973.
3. Алексюк А.Н. Педагогика. - Киев: Вища школа, 1985.
4. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. - М.: Знание, 1978.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М.: Педагогика, 1977.
6. Бершадский М.Е. и Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. - М.: Педагогический поиск, 2003.
7. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. - СПб.: «ПИТЕР», 2000.
8. Булановская М.Г. Мой класс// Воспитательная работа в школе-интернате. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
9. Вайдман Л. Жить наугад нельзя // Казахстанская правда. -1991.- 31 мая.
10. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах. - М.: Просвещение, 2004.
11. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1977.
12. Границкая А.С. Научить думать и действовать. - М.: Просвещение, 1991.
13. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М.: Изд-во «Цитадель», 1998. - т. IV.
14. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
15. Дидактика средней школы /Под ред. М.Н.Скаткина. - М.: Просвещение. 1982.
16. Дьяченко В.К., Булановская М.Г. Из опыта самостоятельной работы учащихся//Сов.педагогика. - 1957. - №7.
17. Дьяченко В.К. Диалоги об обучении. - Красноярск: Изд-во КГУ, 1994.
18. Дьяченко В.К. Как создаются педагогические мифы?: Учебное пособие/ Под ред. Г.М.Кусаинова. - Красноярск - Усть-Каменогорск - Алматы: Изд-во TST Company, 2005.
19. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. - М.: Народное образование, 2004.
20. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века. - Алматы: Гылым, 1995.
21. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики. - Алматы: Гылым, 1996.
22. Дьяченко В.К. Новая дидактика. - М.: Народное образование, 2001.
23. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. - М.: Народное образование, 2005.

24. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1984.
25. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989.
26. Дьяченко В.К. Современная дидактика. – Новокузнецк: Изд-во ИПК РО, 1996.
27. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. - М.: Просвещение, 1991.
28. Дьяченко В.К. Структуры общения между людьми в жизни и их значение для построения учебного процесса в школе//Прогнозирование развития школы и педагогической науки. - М.: АПН СССР, 1974. - Ч.II.
29. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: АCADEMIA, 2001.
30. Казанцев И.Н. Урок в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1956.
31. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников/ Под ред. И.Б.Первина. - М.: Педагогика, 1985.
32. Коменский Я.А. Великая дидактика// Избр. пед. соч. в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. - т.1.
33. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология: теория, история, практика: Монография. – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ, 2000.
34. Көшекбаев Н.К. Оқыту теориясы. - Алматы: Мектеп, 1976.
35. Қоянбаев Ж.Б. Педагогика. - Алматы: Мектеп, 1992.
36. Қоянбаев Р.М. Білім беру және оқыту теориясы. - Алматы: Абай атын. Қаз.ПИ, 1990.
37. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту: Изд-во Тартуского университета, 1974.
38. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. - М.: Знание, 1976.
39. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. - М.: Знание, 1975.
40. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Прометей, 1992.
41. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения// Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991.
42. Ломов Б.Ф. Состояние и перспективы развития психологии в СССР в свете решений XXIV съезда КПСС// Вопросы психологии. – 1971. - № 5.
43. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии// Пед. соч. в 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – т.1.
44. Маркс К. Капитал// Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. – т. 23.
45. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. – т. 3.
46. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975.
47. Махмутов М.И. Современный урок. - М.: Педагогика, 1985.
48. Махмутов М.И. Современный урок и пути его реализации. - М.: Знание, 1975.

49. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. // Народное образование. – М., 1973.
50. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: РАН Ин-т русского языка, 1999.
51. Онищук В.А. Урок в современной школе. – М.: Просвещение, 1986.
52. Организация самостоятельной работы на учебном занятии по иностранному языку. – М.: МГПИ им. М.Тореза, 1976.
53. Основы дидактики/ Под ред. Б.П.Есипова. – М.: Просвещение, 1967.
54. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Изд. центр «Академия», 1998.
55. Педагогика /Под ред. А.Н.Алексюка. – Киев: Высшая школа, 1985. (на укр. яз.).
56. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.
57. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.
58. Педагогика / Под ред В.В. Белорусовой, И.Н. Решетень. – М.: Физкультура и спорт, 1978.
59. Педагогика. Под ред. И.Т.Огородникова. – М.: Просвещение, 1978.
60. Педагогика/ Под ред. Г.Нойнера и Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1984.
61. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос.пед. агентство, 1996.
62. Педагогика/ Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педобщество России, 2002.
63. Педагогика/ Под ред. Г.И. Шукиной. – М.: Просвещение, 1977.
64. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности учащихся на уроке. – М.: Знание, 1985.
65. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1996.
66. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1980.
67. Сағындықұлы Е. Педагогика. Дәрістер курсы. – Алматы: Ы. Алтынсарин атындағы ҚБА РБК, 1999.
68. Ситаров В.А. Дидактика. – М.: АCADEMIA, 2002.
69. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984.
70. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971.
71. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа-пресс, 1997.
72. Сорокин Н.А. Дидактика. – М.: Просвещение, 1974.
73. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981.
74. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Изд-во полит.лит., 1987.

75. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1989.
76. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989.
77. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: ЮристЪ, 1997.
78. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: ГАРДАРИКИ, 1999.
79. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.: «ПИТЕР», 2001.
80. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1987.
81. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе - М.: Просвещение, 1988.
82. Шукина Г.И. Методы обучения как компонент учебного процесса// Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1980.

III ИСТОРИЧЕСКИЕ СТАДИИ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

СОДЕРЖАНИЕ

Понятие «организационная структура учебного процесса». Относительная стабильность организационной структуры учебного процесса. Обучение и воспитание в школах в различные исторические эпохи и их описание в курсах истории педагогики. Попытка создать периодизацию развития обучения по его типам. Организационная структура учебного процесса как совокупность организационных форм обучения при наличии определенного системообразующего компонента. Общественно-исторический способ обучения и его общечеловеческий характер. Три этапа (стадии) в развитии организационной структуры учебного процесса и три общественно-исторических способа обучения, их обусловленность конкретно-историческими условиями. Индивидуальный способ обучения (ИСО), его организационная структура, его системообразующий компонент и процесс осуществления. Переход от индивидуального способа обучения (ИСО) к групповому (ГСО) как объективная необходимость. Групповой способ обучения (ГСО), его организационная структура, системообразующий компонент и процесс осуществления.

Социально-исторический анализ способов обучения. Групповой способ обучения в начальной, средней и высшей школе. Классно-урочная и лекционно-семинарская системы обучения, единство их организационной основы и специфика. Белл-ланкастерская система как разновидность традиционной классно-урочной системы. Бригадно-лабораторный метод. Дальтон-план, метод проектов, план Трампа и т.п. - различные варианты индивидуально-группового способа обучения. Традиционный урок и традиционная постановка обучения в вузе. Функции учителя (преподавателя), его подготовка к учебным занятиям. Необходимость дальнейшего совершенствования и развития организационной структуры учебного процесса в целях успешного осуществления реформы образования.

Пути повышения эффективности традиционного урока. Оптимизация процесса обучения, проблемный характер обучения, программированное обучение, алгоритмизация обучения, активизация познавательной деятельности учащихся на уроках, профильное обучение, структурирование учебного материала, применение ТСО, компьютеризация и другие направления совершенствования ГСО в современной школе. Противоречия ГСО и возможность их разрешения при КСО. Переход от ГСО к КСО как общественно-историческая необходимость, закономерность или объективный закон развития образования в современном мире.

КСО, его организационная структура, системообразующий компонент, процесс осуществления. КСО, ГСО и КФО (ДС). Переходный период от ГСО к КСО и его проблемы. Научно обоснованное прогнозирование УВП и его плани-

рование в школах и органах образования. Теория трех исторических этапов (стадий) в развитии УВП в организациях образования всех уровней – реализация естественнонаучного и диалектического подхода в дидактике. Об осуществлении соединения обучения с производительным трудом обучающихся при ГСО и при КСО.

ПЛАН

3.1 Организационная структура учебного процесса, проблема периодизации ее развития и развития всей системы образования.

3.2 Три исторических этапа (стадии) в развитии учебного процесса в зависимости от его организационной основы.

3.2.1 Индивидуальный способ обучения (ИСО), его состав, процесс осуществления.

3.2.2 Групповой способ обучения (ГСО), его состав, процесс осуществления.

3.2.3 Коллективный способ обучения (КСО).

3.2.3.1 Организационная структура КСО.

3.2.3.2 КСО и коллективная форма организации учебных занятий.

3.2.3.3 КСО – коренное преобразование всего УВП.

БС

Ответьте на вопросы (до лекции)

1. Что Вы понимаете под организационной структурой учебного процесса?

2. Как Вы понимаете совершенствование и развитие УВП? Почему органы просвещения, педагоги многие годы занимались только совершенствованием УВП и не ставили вопроса о его развитии?

3. Как Вы понимаете стадии развития УВП? От чего эти стадии зависят? Сколько таких стадий Вы выделяете?

4. Что собой представлял индивидуальный способ обучения (ИСО)? Почему способ был одновременно и самым примитивным, простейшим и в то же время достаточно эффективным?

5. Почему ИСО был вытеснен в школах и других учебных заведениях ГСО?

6. Назовите важнейшие разновидности ГСО.

7. Чем КСО отличается от ГСО?

8. Почему ГСО в современных условиях может быть заменен только КСО?

3.1 ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Выше были рассмотрены отдельные организационные формы обучения (индивидуальная, парная, групповая, коллективная) и их важнейшие особенности. Каждую форму мы рассматривали саму по себе, как бы независимо от других форм, хотя в реальном учебном процессе они теснейшим образом взаимосвязаны. Все четыре формы организации процесса обучения являются ОБЩИМИ или СТРУКТУРНЫМИ, т.к. они не зависят от конкретных дидактических целей, а определяются только своим строением, устройством, т.е. структурами общения. Кроме того, есть сравнительно большое количество *конкретных* организационных форм обучения: экскурсия, кружковые или факультативные занятия, лекция, консультация, семинар, зачет, собеседование, диспут и т.д. Все эти конкретные формы или виды организации учебной работы в школе (вузе) представляют собой использование общих форм для решения определенных дидактических целей и задач. Поэтому их можно считать формами обучения только условно.

Совокупность применяемых в обучении общих организационных форм составляет ту или иную организационную структуру процесса обучения. Если брать учебный процесс в целом, то его построение, структура зависит, прежде всего, от того, какие общие организационные формы обучения при этом используются. Именно общие организационные формы обучения составляют *рабочий механизм* любого реального учебного процесса. Совокупность общих организационных форм обучения, используемая в учебном процессе того или другого исторического периода, составляет основу организационной структуры обучения. Она-то и является *материальным механизмом* процесса обучения, от которого зависит весь УВП, без этого механизма обучение состояться не может. Этот механизм обучения имеет свою историю, свои законы развития.

Организационная структура учебного процесса в отличие от конкретного содержания обучения обладает большой устойчивостью. Она может оставаться неизменной столетиями.

Как возникла организационная структура современного учебного процесса? Или, может быть, она была, есть и будет всегда одной и той же? Какова была организационная структура учебного процесса в прошлом? Развивается ли организационная структура учебного процесса или не развивается, остается неизменной? Если изменяется, развивается, то в чем выражаются эти изменения, в чем заключается ее развитие?

Особые исторические этапы или стадии в развитии организационной структуры учебного процесса в педагогике не выделялись. Было общепринятым говорить о совершенствовании процесса обучения, а не о его развитии. Историческое развитие процесса обучения подменялось вопросом об индивидуальном развитии учащихся, хотя вопросы умственного и физического развития школьников область педагогической психологии и физиологии.

Термин «структура» применялся только к уроку, и вся история организации процесса обучения делилась на две части: индивидуальное обучение до появления урока (КУС) и признание традиционного урока в качестве основной формы организации учебной работы, начиная со времен Я.А.Коменского и на вечные времена.

Все попытки заменить или как-то радикально усовершенствовать традиционную КУС рассматривались как пустое безнадежное дело, словом, прожектерство. Каких-то законов развития материального механизма (организационной основы) процесса обучения в дидактике не существовало. Даже сама проблема развития организационной структуры учебного процесса не ставилась и не встречала понимания.

Предполагалось, что совершенствование урока, т.е. использование ТСО, приемов активизации познавательной деятельности учащихся, улучшение текущего и тематического контроля, повышение педагогического мастерства учителей, совершенствование методики преподавания учебных предметов, уменьшение количества учащихся

в группах (классах), оборудование учебных кабинетов, повышение теоретического уровня преподавания и т.д. - все это само по себе устраняет необходимость введения какой бы то ни было новой организационной формы обучения.

Этим объясняется единодушие среди дидактов и работников управления образованием в противодействии введению КУЗ, которое наблюдалось, начиная с 1918 г., т.е. с того момента, когда А.Г.Ривин провел свой замечательный корнинский опыт.

Если учебный процесс в организациях образования только совершенствуется, то, естественно, периодизация этапов его развития смысла не имеет. Если же УВП проходит определенные стадии развития, развивается от его низших форм к высшим, то периодизация этапов его развития приобретает не только научно-теоретическое, но и очень важное практическое значение. Во-первых, становится возможным научно обоснованное объяснение учебного процесса, который функционирует в настоящее время в школах и вузах. Во-вторых, можно дать ответ, каким УВП должен стать в ближайшем будущем, т.е. можно точно направить усилия всех педагогов, органов просвещения на конкретную работу по его преобразованию.

Распространение идей проблемного обучения привело к попытке создания периодизации в развитии обучения в зависимости от характера преподавания и учения.

Каждая новая историческая эпоха накладывает свой отпечаток на содержание образования в школах. В свою очередь, изменения в содержании обучения и в требованиях к обучению приводили к изменениям в методах и методиках обучения. «Внутри той или иной общественно-исторической формации всегда существовали, - писал М.И.Махмутов, - различные виды и типы обучения, от перенимания опыта старших путем наблюдения и подражания до самостоятельного усвоения новых знаний путем решения практических и теоретических проблем» [18, с.5].

М.И.Махмутов считал, что в историческом плане происходило изменение уровней обучения, которые можно представить в виде различных «типов взаимодействия обучающего и обучающегося». В ка-

честве низшего типа выдвигается *стихийно-практическое и опытно-словесное* обучение, которое присуще было рабовладельческому обществу. При феодальном строе устанавливается *догматический (словесно-догматический)* тип обучения. Для капиталистического строя, особенно для периода конца XIX - начала XX вв., характерен *словесно-наглядный* тип обучения.

В советской школе и педагогике в 20-50-е гг. прошлого столетия развился *объяснительно-иллюстративный* тип обучения. «В период *развитого* социализма и перехода к развернутому строительству коммунизма перед школой с особой остротой ставится цель воспитать творческие способности каждого школьника и сформировать его познавательную самостоятельность. Возникла объективная потребность в новом типе обучения. Мы убеждены, что таковым может быть проблемное обучение, как новый этап в развитии советской дидактики и важная составная часть современной системы обучения в советской школе» [18, с. 5-6].

Периодизация развития обучения в зависимости от уровня или типа «взаимодействия обучающего и обучаемого», предложенная М.И.Махмутовым, не получила признания. Нельзя согласиться с тем, что тип обучения, характер взаимодействия обучающего и обучаемого определяются социально-экономической формацией. В «типах взаимодействия обучающего и обучаемого» имеются и свои особые закономерности. Связь типа обучения с социально-экономической формацией не является такой прямой, непосредственной. Эта связь гораздо сложнее, и она не выражается приведенной выше периодизацией.

Если дается историческая периодизация в развитии обучения в соответствии с «типами взаимодействия обучающего и обучаемого», то нельзя в стороне оставлять формы организации этого взаимодействия, что в приведенной периодизации не учитывается, а они-то представляют собой объективную и к тому же наиболее устойчивую сторону обучения.

Как известно, словесно-догматическое обучение было распространенным явлением не только в эпоху феодализма, но и во многих школах во всем мире вплоть до наших дней.

Объяснительно-иллюстративный характер, обучения, можно было встретить не только в лучших школах Западной Европы [см.:35] середины XIX в., но и в более раннее время, например, в школах, которые работали по учебникам Я.А.Коменского в XVII в.

Социально-экономические условия общества оказывают существенное влияние на изменение всего учебного процесса, включая и его организационную структуру. Структура учебного процесса, если брать ее в развитии, определялась не только составом организационных форм, но и относительным значением той или другой организационной формы.

С этой точки зрения можно выделить три основных периода, или этапа, в развитии процесса обучения в зависимости от его организационной структуры.

В истории школы длительный период преобладало индивидуальное обучение. Весь этот исторический этап, длительность которого измеряется тысячелетиями, можно назвать периодом «индивидуального способа обучения». В XV-XVI столетиях в школах и еще раньше в средневековых университетах появилось, развилось и получило доминирующее значение групповое обучение, что привело к установлению в школах ГСО.

Эпоха демократических преобразований, НТР, прогрессивное развитие современного общества предъявляют повышенный спрос на коллективное обучение. Индивидуалистическая основа ГСО пришла в непримиримое противоречие с демократизацией общества. Поэтому наше время - это время перехода к КСО. Многие педагоги осознают, что без перехода на КСО невозможно повсеместно поднять качество образования, добиться интеллектуального развития подрастающих поколений. КСО (КСО) получил название «Демократическая система обучения по способностям» (ДЕМСОС).

3.2 ТРИ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПА (СТАДИИ) РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЕГО ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ОСНОВЫ

3.2.1 Индивидуальный способ обучения, его состав, процесс осуществления

До XVI в. в школах «отсутствовал способ обучать всех учеников одного и того же класса одновременно: работали с отдельными учениками, если же в классе бывало много учеников, то это должно было требовать от учителей бессмысленного труда, а ученикам либо предоставлялся бесполезный досуг, либо, если и предлагалось чем-нибудь заняться, то не чем-либо иным, как изнуряюще скучным делом» [12, с.356]. Работа учителя одновременно с группой (классом) появилась не сразу. До этого не только сотни лет, но и тысячелетия учителя обучали своих учеников *поодиночке*.

Вот как это педагогическое явление описывает С.В.Иванов: «В течение долгого времени в западноевропейской средневековой школе господствовала *система одиночного обучения*. Эта система, - подчеркивает С.В.Иванов, - полностью отвечала духу и задачам школы своего времени» [9, с.5-6].

Школы, создававшиеся при средневековых монастырях и епископских кафедрах, ставили перед собой в общем несложные задачи: обучить мальчиков чтению церковных книг да исполнению песнопений. Численный состав этих школ был небольшой - от 6 до 12 учеников. Оборудование нищенское: одна или две рукописи на целый класс, ничтожное количество бумаги и перьев, почти полное отсутствие учебных пособий. Прибавьте к этому разновременность приема учащихся в школу, их различный возраст, их разную подготовленность к занятиям - и станет ясным, что о занятиях с классом в том виде, в каком мы привыкли встречать их в настоящее время, в те времена не могло быть и речи.

В школе того времени, хотя и находилось несколько человек вместе, но каждый делал свое дело, занимался по своей программе,

каждый отчитывался перед учителем в своем задании и совершенно не был связан с другими учащимися школы. «Приемы учителей при этом были весьма примитивны и эффективность обучения была ничтожна. Даже те скромные задачи, которые обычно ставились перед монастырскими школами, по большей части не осуществлялись, и окончившие школы церковнослужители искажали чтение церковных книг, не понимали того, что читали, не понимали друг друга при чтении» [9, с.3-4].

Низкий уровень знаний выпускников школ, в которых обучение осуществлялось посредством так называемого метода «одионого обучения», послужил основанием для последующей критики и полного осуждения не только содержания, но и метода обучения в школах того времени. Как известно, в дальнейшем в историко-педагогической литературе поочередная работа учителя с каждым учеником в отдельности была названа «средневековый метод обучения». Что под этим подразумевалось? Прежде всего, то, что учитель работал с каждым учеником поодиночке, в отдельности. Учебный процесс при этой «системе» или «методе» состоял из двух частей:

- 1) непосредственная работа учителя с одним учеником;
- 2) последующая работа ученика над выполнением задания учителя.

Непосредственная работа учителя с учеником - это парная *структура общения или индивидуальное обучение* учителем одного-единственного ученика: в каждый момент работы учитель общался непосредственно только с одним-единственным учеником, а, следовательно, и обучал только одного человека. Поэтому такое обучение называлось индивидуальным, хотя форма его организации – парная.

Вторая часть: опосредованное обучение. Каждый ученик был занят выполнением задания, полученного от учителя, т.е. происходила индивидуально-обособленная работа. Так как учебный процесс при средневековом методе состоял из работы учителя с отдельными учениками и из индивидуально-обособленных учебных занятий каждого ученика, то весь процесс в целом мы называем «*индивидуальный способ обучения*» (ИСО).

Системообразующим компонентом в ИСО является непосредственная работа учителя с каждым учеником в отдельности (парная форма обучения). Она - движущая сила всего процесса обучения.

РБ

В период господства ИСО каких-либо **организационных систем**, под которыми мы подразумеваем **структурно - функциональный механизм реализации способа обучения**, разработано не было. Лишь спустя столетия, когда возник кризис ГСО и наметилась тенденция рецидива ИСО, возникли различные образовательные проекты (планы, методы), ориентированные на индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Среди ведущих организационных систем ИСО, которые обладали достаточно высокой технологичностью, следует назвать Дальтон-план, Брайанстон-план, Виннетка-план, Йена-план, системы М.Монтессори, С.Френе, Д.Дьюи и др., которые в настоящее время в модифицированных вариантах получают распространение в странах СНГ, и которым посвящена довольно обширная литература. Рассмотрим основные из них.

Одной из наиболее жизнеспособных организационных систем оказались институты **гувернерства** (обучение детей на дому у наиболее состоятельных родителей) и **репетиторства**, которые предполагает в первом случае - оказание специальной помощи по преодолению пробелов в знаниях, а во втором – подготовку учащихся в углубленном изучении отдельных предметов. Эти институты сохраняются и в наши дни.

Дальтон-план, разработанный американским педагогом Е.Паркхерст и получившим свое название от г. Дальтон (США), где он впервые был применен, является одним из ведущих организационных систем ИСО.

В соответствии с Дальтон-планом предметные лаборатории возглавляются учителями-предметниками. По каждой учебной дисциплине весь годовой курс разбивается по месяцам для каждого класса. Учащийся знакомится с программой на год по предмету. Представляет ее в целом, узнает, что ему необходимо «пройти» за месяц. В программе указывались основная и дополнительная литература, приводился сжатый конспект, сопровождаемый серией вопросов и ответов на них. Здесь же отмечались основные идеи изучаемого учебного материала, а также тематика докладов и рефератов. Данная программа (подряд) состоит из двух уровней: минимальная и максимальная. Подряды помещались на видном месте в начале учебного года или месяца. Каждый выбирает вариант адекватно своим силам и возможностям, т.е. выполнение программы всецело зависело от самих учащихся. Планы приспособлены к восьмилетнему курсу и начинают вводиться с 4 класса.

Для работы по Дальтон-плану школьники проходили тестирование на определение коэффициента интеллектуальной одаренности (IQ). Тестирование (в начале года) и последующее сопоставление результатов обучения с данными,

характеризующими IQ учащихся, рекомендовалось как средство проверки правильности технологии лабораторного метода.

Учебный режим школьника выглядит следующим образом: вся первая половина дня с 8⁴⁵ до 12 часов - так называемое «свободное время», предполагающее обязательное посещение школы, однако временем ученик распоряжается самостоятельно. В Дальтон-школах применялась пятидневная учебная неделя. В зависимости от своего интереса и желания он выбирает тот или иной подряд для ежедневной работы. При затруднении в распределении времени он консультируется с учителем. Таким образом, он ежедневно работает в той или иной предметной лаборатории. Звонки и перемены при Дальтон-плане отсутствуют. Ученик работает самостоятельно в соответствии со своими способностями, при необходимости консультируясь с учителем. Если в данный момент в лаборатории находятся его соклассники, он может сгруппироваться с ними, а при наличии старшеклассников, может обратиться за помощью и к ним. Учащийся сам регулирует свою свободу и время.

После завершения очередной темы (вопроса) учащийся делал отметку в своей и групповой учетных карточках. Для учета и контроля знаний практиковался и третий вид карточки – лабораторная карточка инструктора, в которой указывался ежедневный объем работы каждого ученика. Каждый год обучения имел карточку своего цвета.

После 12 часов дня полчаса отводилось общим собраниям, собраниям комитетов и т.д. В этот же промежуток руководители устраивали свои совещания. Следующие тридцать минут посвящались общеклассным собраниям, где все дети отчитывались перед учителем или предметниками. Остаток дня посвящался занятиям по искусству, ручному труду, спорту и другим второстепенным предметам.

В школе с полным днем от 8 до 16 часов домашние задания отсутствовали. Наряду с самостоятельной работой по предмету, использовались групповые занятия, целью которых было дать детям представление о всем курсе данного предмета и его конкретных разделах: лекции обобщающего характера по каждому разделу, уроки-конференции по наиболее сложным вопросам и т.д. Дальтон-план - гибкая система, позволяющая перестраивать организацию работы не только от одного класса к другому, но и от одного ученика к другому и работу каждого ученика в зависимости от его собственных успехов и достижений.

Существенной трансформации подвергаются и функции учителя. Он должен составлять программы по своему предмету на каждый месяц. От него требуется знание индивидуальных психологических и возрастных особенностей каждого ученика, чтобы с большей продуктивностью помочь ему подобрать соответствующий режим учебной работы и выбрать программу по его силам либо вообще составить индивидуальную. Кроме всего сказанного, учитель должен быть прекрасным оратором и классным руководителем-советчиком.

Говард-план. Эта система является прямым развитием мысли Е.Паркхерст. Создателем ее стала английский педагог, директор Говардской женской средней школы в Лондоне О'Брайен Харрис. В отличие от Дальтон-плана основной упор

был сделан на создании гибких и мобильных учебных групп: по разным предметам каждая ученица могла быть в разных группах. Поэтому сроки овладения учебным материалом не ограничивались. Так, учащийся, обучаясь математике в 4-й группе, по английскому находился в 5-й и т.д. Расписание уроков и выбор учебных дисциплин были приспособлены к индивидуальным интересам учащихся при сохранении обязательного минимума (стандарта) предметов, учебный материал которых делился на блоки. В организации учебного процесса приоритет отдавался индивидуальной самостоятельной работе, которая периодически дополнялась общегрупповыми занятиями и индивидуальными консультациями по ходу выполнения заданий.

Важной специфической особенностью Говард-плана было сочетание одно-возрастного обучения на начальной ступени с разновозрастным в среднем звене обучения.

Йена-план. В 1918 г. профессор Йенского университета (Германия) П.Петерсен разработал и апробировал систему, где было упразднено деление учащихся на классы по возрасту и по уровню подготовки, и введено разновозрастное и разноуровневое объединение в группы. На основе общих интересов внутри групп производилась дифференциация на временные и свободные подгруппы от 2 до 6 человек, состав которых отличался большой мобильностью при выполнении различных видов учебной работы.

В организационном плане преобладала работа по индивидуальным планам и самостоятельное изучение большей части учебного материала. При Йене-плане отсутствовали систематическое изучение отдельных дисциплин, учет и оценка знаний учащихся.

По замыслу инициаторов, эта система должна была стать микромоделью общества – единая воспитательная община на основе сотрудничества и взаимопомощи всех ее членов как средства раскрытия индивидуальности каждого человека.

Пуэбло-план. Характерной чертой этой системы стало изучение учебного материала учащимися в индивидуально различном темпе, отсутствие дифференцированных отметок.

Санта-Барбара-план. Он предусматривал дифференциацию учащихся на три подгруппы по уровню знаний, свободный переход из одной группы в другую, перевод в следующий класс в разное время.

Норт-Денвер-план. Этот метод организации учебной деятельности предполагал индивидуальную работу учащихся над заданиями повышенной трудности, интенсивное продвижение отдельных учеников по учебной программе при минимальных требованиях учителя ко всему классу.

Батавия-план. Большой удельный вес, в отличие от рассмотренных нами систем, составляла индивидуализированная работа учащихся. Учитель оказывал только необходимую помощь каждому ученику и наблюдал за поведением школьников.

Общеклассные занятия использовались ограниченно либо вообще отсутствовали.

Метод контрактов. Под контрактами подразумевались задания для индивидуального выполнения. Данная система предполагала деление всего содержания обучения на задания-фрагменты, расположенные по трем уровням, соответствующих оценкам «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно». Обучение шло в собственном темпе и способствовало продуктивному усвоению учебного материала.

Система Френе. Данный метод, созданный французским педагогом С.Френе, экспериментировался в начальных классах. Центром учебных занятий была школьная типография. Учащиеся в индивидуальном порядке готовили так называемые свободные тексты о своих семьях, друзьях и т.п., а потом сами печатали их. Типографию автор считал активизирующим средством при обучении, а свободные тексты – инструментом раскрытия психологии личности ребенка, его душевных качеств, интересов и стремлений.

В системе Френе отсутствовали учебники, вместо них применялись карточки, которые содержали основной учебный материал, и которые располагались в систематизированном каталоге. С помощью учителя каждый ученик включал в свой недельный план-график определенный набор карточек с заданиями.

Позитивным в системе является стремление преодолеть книжно-вербальный характер обучения, возбуждение интереса к учебным занятиям, установление демократических отношений между учителем и учащимися, широкое использование технических средств.

Система Дьюи. Целью системы американского педагога Д.Дьюи является формирование личностей, наилучшим образом приспособленных к жизни и практической деятельности в условиях общества свободного предпринимательства. Исходным постулатом является «обучение через делание», т.е. извлечение знаний из практической самостоятельности и из личного опыта ребенка. В школе отсутствовала программа с последовательной системой изучаемых дисциплин. Содержание обучения включало только знания, имеющие практическую значимость. Все обучение велось путем самостоятельного решения ребенком возникающих в его практике вопросов. Всемерно поощрялась активность и независимость ученика. Роль учителя сводилась к руководству самостоятельностью учащихся и стимулированию их познавательных интересов. Большой удельный вес в методике обучения занимали игры, импровизация, экскурсии и т.д.

Система Монтессори. Данная система названа по имени ее автора, итальянского педагога, сторонника теории свободного воспитания М.Монтессори.

Важное значение она придавала ребенку как «саморегулятору» собственного развития. Главной чертой системы было создание теплой дружеской атмосферы в детской среде, способствующей духовному раскрепощению личности ученика. Обучение строилось на развитии интересов и желаний учащихся, работавших с различными дидактическими материалами и пособиями, усваивая необходимые знания и навыки на собственном опыте. Учитель выполнял функции инструктора и служил своеобразной воспитывающей моделью.

«Индивидуальная система обучения» была разработана в начале XX столетия в начальной школе при педагогическом колледже штата Сан-Франциско под руководством Ф.Берка.

Характерными чертами этой системы были отход от академических дисциплин (чтение, арифметика и т.д.); создание учебных пособий, рассчитанных на самостоятельные занятия учащихся; работа в собственном темпе и соответственно разноуровневая подготовка; детальное тестирование и регистрация индивидуального продвижения каждого ученика.

Виннетка-план. Является модификацией предыдущей системы. Учебный материал отбирался с учетом четко конкретизированных дидактических целей. Обучение осуществлялось только на индивидуальной основе, в собственном темпе и сопровождалось диагностическим тестированием, которое устанавливало степень приближения учащихся к заранее намеченным результатам и предусматривало возможность использования дополнительного (вспомогательного) материала.

Индивидуальное обучение по образовательному минимуму дополнялось групповыми занятиями.

Метод проектов. Инициатором его создания был американский педагог У.Х.Килпатрик. Эта система основывалась на философии прагматизма и психологии бихевиоризма.

Метод был направлен на полное упразднение классно-урочной системы, отрицание необходимости школьных программ, ведущей роли учителя. Обучение происходило в процессе разрешения учеником заинтересовавшей его проблемы (темы).

Учащиеся приобретали знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов, которые носили, в основном, индивидуальный характер, и выполнялись в индивидуальном порядке.

Существовали также и групповые проекты, когда большая проблема дробилась на ряд более мелких. Каждая часть составляла малый проект, который прорабатывался небольшими бригадами (звеньями). На общеклассной конференции (совещании) каждое звено отчитывалось о выполнении работ по малым проектам.

Не останавливаясь на специфических характеристиках каждой из организационных систем ИСО, отметим лишь их общие позитивные черты: они способствовали нормальному развитию интересов и способностей учащихся, формированию их инициативы и индивидуальности, навыков самостоятельного приобретения знаний, воспитанию ответственности за результаты собственного труда, привитию навыков исследовательской деятельности.

Технология ИСО, имея множество позитивных сторон, в то же время не свободна от существенных недостатков.

Социальный аспект: образование должно быть не привилегией элиты, а общедоступным, массовым, как того требуют интересы и

потребности цивилизованного общества, современная жизнь.

Экономический: рецидив ИСО означает уменьшение наполняемости классов (групп) до минимума, что влечет за собой увеличение штата преподавателей, создание новых «рабочих мест», строительство новых школ и других учебных заведений, в конечном счете, увеличение ассигнований на потребности образовательной системы. Так, уменьшение наполняемости классов только на одного учащегося обойдется в среднем в 1,1 млрд. долларов плюс 900 млн. на дополнительное строительство школ [30, с.149].

Исторический: попытка реанимировать ИСО станет тормозом на пути прогрессивного развития учебного процесса, его организационной структуры, войдет в противоречие с объективными законами его эволюции.

Педагогический: ярко выраженная индивидуалистическая направленность обучения не способствует формированию общечеловеческих ценностей и качеств у подростков и молодежи, приведет их к отчуждению друг от друга.

Обобщенно сказанное можно представить графически (табл.5).

Таблица 5. Характеристика индивидуального способа обучения

<i>Способ обучения</i>	Индивидуальный способ обучения (средневековый метод, система индивидуального обучения)
<i>Организационная структура</i>	Парная, индивидуальная формы обучения
<i>Технология обучения</i>	Технология парно-индивидуального обучения
<i>Организационные системы обучения</i>	Репетиторство; Гувернерство; Дальтон-план; Говард-план; Йена-план; Норт-Денвер-план; Виннетка-план; Пуэблос-план; Батавия-план; Система Д.Дьюи; Система С.Френе; Система М.Монтессори; План Ф.С.Келлера; Программированное обучение; Индивидуальная система обучения; Индивидуально - направляемое обучение; Метод контрактов и др.

ИСО в школах существовал давно, и установить точное время его возникновения невозможно. ИСО возник одновременно с появлением первых школ и остается общепринятым в период рабовладельческого и раннего феодального общества, включая и все средневековье. В то

время учеников у одного учителя было мало, и все они к тому же имели разный возраст и разную подготовку. Учить их можно было только поодиночке. Такой способ обучения долгое время был *естественным*, разумным и в подавляющем большинстве случаев *единственно возможным*. Учитель в школе работал со всеми учениками так, как работал любой мастер со своими подмастерьями. Кузнец или сапожник учил своих учеников-подмастерьев также поодиночке. Таким же способом шло обучение любому мастерству (гончарному, ювелирному, столярному и т.д.). По своему социальному положению учитель тоже был своего рода ремесленником, школьным мастером (Schulmeister). Специальных учреждений (институтов, колледжей, училищ), в которых готовились бы кадры учителей, не существовало.

А между тем во многих городах Западной Европы, а также в Западной Украине и в Белоруссии число детей, которых нужно было обучать, возрастало. Так, в эпоху раннего феодализма в Париже на 500 человек населения приходился только один ученик. А уже в 1500 г., например, в Страсбурге на 16 тыс. населения было 300 школьников, т.е. один учащийся на 53 - 54 человека населения, в Нюрнберге в 1522 г. в трех школах было 310 учащихся, т.е. более 100 человек на школу [36, с.194, 224]. Педагогическая ситуация в XVII в. в классе (в школе!) решительно изменилась: учителю уже приходилось работать не с 5 - 6 учениками и даже не с 10 - 12, а с 40 - 50 учениками и даже больше.

Как при этом проходил процесс обучения?

Учитель вызывал к себе ученика и проверял, что ученик подготовил, как выполнил его задание. Обучение велось по церковным книгам (библии, евангелии, катехизису), книгам Аристотеля, компендиумам (кратким пересказам учебников, учебного предмета). От ученика по большей части требовалось выучить текст наизусть «от сих до сих». Во время «встречи» (диалога) с учителем ученик пересказывал почти все наизусть, гораздо реже своими словами заданный ему материал (текст), отвечал на вопросы учителя, выслушивал новый текст в изложении учителя (это было чаще всего обычное чтение с комментариями), получал новое задание выучить «от сих до сих», т.е.

дальше шла индивидуально-обособленная (или т.н. самостоятельная) работа ученика, а в это время учитель проверял следующего ученика и т.д. Все ученики обычно готовили свои «уроки» (задания, полученные от учителя) не дома, а здесь же, в школе (в классе), в присутствии учителя. Если же ученик свой «урок» не подготовил и отвечал учителю плохо, то учитель заставлял такого ученика еще раз учить, готовиться снова, нередко при этом прибегая к физическим наказаниям, особенно к розге.

Легко установить среднее количество времени, которое учитель отводил на работу с каждым учеником в связи с постепенным увеличением общего количества учеников при одном учителе. Если в раннем средневековье у одного учителя было примерно 5-6-10 учеников, то уже в XV-XVI вв. в развивающихся городах Западной Европы у одного учителя скапливалось 30 - 40 - 50 и даже 100 и больше учеников. Учебные занятия в школе тянулись по 6 – 8, а то и по 10 часов в день, согласно уставам школ. Если школьный учебный день учащегося 6 часов и всех учащихся при одном учителе 6 человек, то на долю каждого ученика в среднем доставалось 1 час времени (60 минут) непосредственной работы с учителем. Если число учащихся увеличилось до 12, то 0,5 часа (30 минут), а если число учащихся 30 человек, то всего только 12 минут, при 60 учениках - 6 минут в день! Но что учитель мог сделать за 12 минут и тем более за 6 минут, если нужно было за это время проверить весь заданный текст или решение задач, поставить необходимые вопросы, выслушать ответы, откорректировать их, объяснить новый материал, убедиться, что новый материал доступен, и дать следующее задание?

Естественно, что учителям не хватало времени для серьезной, глубокой и качественной работы с каждым учеником. Появилась острая потребность в учителях, но т.к. она решалась плохо, то наступил кризис индивидуального способа обучения. Этот способ все больше и больше не удовлетворял школу, родителей, общественность.

Кризис (противоречие) метода обучения и качества усвоения учащимися обязательного содержания образования усиливался из-за рас-

ширения объема знаний, умений и навыков, которые предстояло учащимся изучать и усваивать.

Нехватку времени на работу с каждым учеником в отдельности учителя могли компенсировать путем объединения учащихся в небольшие группы. Вместо того, чтобы объяснять новый материал (новый текст) каждому ученику в отдельности, учитель объединял двух-трех учеников в одну группу и всем излагал одновременно, а в соответствии с этим материалом давалось общее или индивидуальное задание.

В средневековой школе объединение учащихся в небольшие группы не носило систематического характера. Оно становится преобладающим в городских школах в период позднего средневековья и в эпоху Возрождения. Основной, определяющей формой организации учебной работы оставалась индивидуальная работа учителя с каждым учеником в отдельности (парное общение).

В городах появляются школы с числом учащихся 70 - 80 - 100 и больше. Ясно, что одному учителю охватить такую массу учащихся было не под силу. Школьный учитель поэтому часто обзаводился целым штатом помощников, которых, однако, школьными учителями их в то время не называли. «Учителем - *Schulmeister, maitred' école* - назывался в Средние века, - пишет Н.Сперанский, - всякий *самостоятельный школьный подрядчик*, причем это название одинаково прилагалось и к ректору обширной латинской городской школы с сотнями учеников, и к хозяину маленькой французской или немецкой школы с 6-12 учениками... Все подчиненные ректору учителя городских школ совсем не назывались учителями. Все эти *ораторы, поэты, грамматики, канторы, бакалавры, локаты, юнгемейстеры* и т.д. считаются только учительскими помощниками: это не школьные-мастера, это школьные подмастерья (*Schulgesellen*)» [27, с. 228-229].

Только в тех школах («школках»), в которых было у одного учителя мало учеников, метод поочередного индивидуального обучения выступал в простой и четкой форме.

В тех же школах, где было много учеников, организация обучения приобретала усложненную структуру. Чтобы учить многих уче-

ников, *Scnulmeistry* необходимы были помощники - младшие учителя. Они-то больше всего и использовались учителем. «Средние века почти до самого своего конца не имели понятия об искусстве «вести класс»: они знали только лекции и репетиторство. Даже в университетах почти к каждому самостоятельному ученику приставлялся *famulus* из бедных студентов, который «пережевывал» с ним лекции (*lektiones ruminabat*). В средних школах мы имеем, правда, перед собой не только аудитории, но и классы: однако это классное преподавание ведется не иначе, как по индивидуальной системе, т.е. представляет из себя, в сущности, то же репетиторство, *шедшее успешно лишь при крайне ограниченном числе учеников*» (курсив наш - авт.) [27, с.229].

Где и как происходило обучение? Наиболее типичными школами в XV в. были школы в крупных городах. Школьное здание обычно состояло из классной комнаты, помещений для ректора (*Schulmeistera*) и комнатушек («каморок») для учеников, приходивших из других городов. «Классная комната обыкновенно была одна, и учителя не стеснялись давать в ней уроки втроем, вчетвером и даже иногда вдевтером; только преподавателю пения рекомендовалось при этом петь со своими питомцами вполголоса. Та же комната служила и столовой для пришлой бедноты, ютившейся по школьным каморкам» [27, с.220].

Откуда же брались учителя, и кто их обеспечивал? В период раннего средневековья все обучение было сосредоточено при церквях и замках богатых феодалов. Но уже «в X веке появляются невиданные прежде учителя, живущие от своего учительства, заводятся «наймитские» школы, куда нельзя уже поступить иначе, как за заранее оговоренную плату...» Раз появившись на свет, эта платная школа начинает быстро расти и скоро из исключения превращается в общее правило». Учителя в последующие века в громадном большинстве случаев стали жить не на доходы с церковных бенефициев, а платою с состоятельных учеников. «С превращением учительского занятия в средство к жизни появляется и конкуренция в деле преподавания. Многие учителя не хотят больше идти наниматься в старые школы,

заведенные духовными учреждениями, а предпочитают открывать свои собственные» [27, с. 202-203].

Школьные учителя и их помощники были глубоко заинтересованы в увеличении количества учащихся в их школах, т.к. от каждого ученика бралась плата за обучение. В педагогической литературе принято объяснять кризис средневекового метода обучения в (нашей терминологии «индивидуального способа») тем, что с развитием ремесел, промышленности, усилением торговли, ростом городов, появлением и распространением книгопечатания значительно увеличивается спрос на грамотных людей. Капитализм все настоятельнее предъявляет свои требования: вместо неграмотного крепостного необходимы были все в большем количестве грамотные рабочие.

«В условиях возникновения и развития капитализма индивидуальное обучение как форма организации учебных занятий в школе стало неприменимо, т.к. оно не обеспечивало охвата большого числа учащихся» [31, т.2, с.411]. История школы одновременно показывает, что в действительности учителя средневековых школ, начиная с того времени, когда обучение в школах становится платным и труд учителей стали оплачивать в зависимости от числа учащихся, сами стремятся создавать свои школы и увеличивать в них количество учащихся.

Увеличение числа учащихся при одном учителе приводило к усложнению его деятельности и к снижению эффективности его работы, но одновременно это был путь, сулящий выход из бедности, в которой постоянно пребывала основная масса учителей того времени, путь к удовлетворению своих материальных потребностей.

То обстоятельство, что преподавание в школах считалось ремеслом, а учитель – ремесленником, мастером школьного обучения, имело существенное значение. Как известно, между ремесленниками в период позднего средневековья и в эпоху Возрождения усиливается конкуренция, стремление иметь у себя больше «клиентов», особенно «стремились получить «заказ» от богатых. Поэтому очень важно было, с одной стороны, рекламировать свое мастерство, свою «мастерскую», а с другой стороны, самым тщательным образом оберегать

тайны своего профессионального мастерства. То и другое мы находим и в школьном деле.

К чему приводило стремление учителей не разглашать тайны своего ремесла? Результатом этого была рутинная, повсеместная работа учителей приемами и методами, которые сотни лет не менялись и переходили только от учителей к их ученикам - преемникам их учительского дела. Но так как в основе всего учебного процесса лежал ИСО, лишь изредка, отчасти дополняемый отдельными групповыми занятиями, то этот ИСО оставался неизменным тысячелетия.

Даже те находки и нововведения, которые делали отдельные учителя (используя современную терминологию, назовем их «передовыми учителями», «учителями-новаторами»), нередко исчезали вместе со смертью их авторов. «Правил насчет выбора предметов и способа преподавания, - пишет К.Шмидт о городских школах XII-XV веков, - не существовало. Каждый из учителей вопреки даже зависимости от духовенства или от городской думы, действовал самостоятельно в своей школе, вследствие чего плохой и необразованный учитель еще более принижал и без того уже на низкой ступени стоявшую школу, зато, с другой стороны, свобода, предоставляемая учителю, давала даровитому возможность проявить все свои способности. Многие школы, благодаря энергичному и живому преподаванию учителей, пользовались поэтому большой известностью» [39, с.290-291]. Примером такой школы была школа Климента Охридского, школа в Мантуе Витторино де Фельтре и др.

Мы особое внимание обратили на экономическую сторону труда учителя и его помощников, т.к. появление нового, *группового способа* обучения теснейшим образом связано с оплатой труда учителя. Учителя были заинтересованы в том, чтобы количество платных учеников у каждого из них возрастало, они охотно использовали (часто эксплуатировали) в качестве своих помощников старших учеников своей школы или недоучившихся студентов, но они не были заинтересованы и всячески сопротивлялись росту педагогических кадров, увеличению числа самостоятельных учителей. В обществе создалось двойственное положение: с одной стороны, спрос на школы, на обу-

чение стал сильно возрастать, а с другой стороны, в школах методы обучения, организация обучения настолько были неупорядоченными, примитивными, и учителя так часто прибегали к физическим наказаниям, что как писал Я.А.Коменский, школы превращаются в «застенки для умов».

Уже в XV-XVI столетиях в школах Западной Европы и в ряде школ Западной Украины и Западной Белоруссии намечается переход на новую организацию учебной работы.

Как организация обучения, так и процесс обучения в целом, который имели место при использовании индивидуального обучения, уже больше не могли удовлетворять социальным запросам, что, прежде всего, и проявилось в городских школах. Однако переход от ИСО к КУС, являющейся разновидностью ГСО, как известно, совершается не вдруг, не внезапно. Напротив, *этот процесс длился примерно два-три столетия.*

Переход от ИСО к новому способу нельзя объяснить только количественным ростом учащихся в школах при одном учителе. Это только одна из причин перехода к новому способу обучения. Увеличение количества учащихся при одном учителе это причина отказа от ИСО, но она совершенно недостаточна для перехода к определенному, именно ГСО. Чтобы совершился переход к групповому, а не к какому-то другому способу обучения, необходимы были определенные экономические и культурно-идеологические предпосылки. Решающее значение имело, в частности, экономически и идеологически зависимое положение учителя. Общество выбирало тот способ обучения, который удовлетворял господствующие классы, соответствовал их интересам, их идеологии. Последнее обстоятельство западноевропейская история педагогики не могла раскрыть. Ее представители, как правило, ограничивались констатацией факта количественного роста учащихся в школах, повышением общественного спроса на образование, распространением книгопечатания, указанием на деятельность просветителей. Не отрицая значения всех данных фактов в деле перехода к ГСО, считаем необходимым на первое место поставить не

один, а два одновременно действующих фактора: *количественный рост учащихся и экономическое положение учителей.*

Новый способ обучения потому и был признан, распространен и узаконен во всех школах и учебных заведениях в последующие века (в XVII - XVIII), что он более, чем какой-либо другой, отвечал интересам развивающегося класса буржуазии. Однако между ГСО и развитием буржуазии как класса связь не простая, не непосредственная.

3.2.2 Групповой способ обучения (ГСО), его состав, процесс осуществления

В XII - XIII вв. в университетах, а затем в средних и начальных школах XV-XVII вв. в практику обучения входит ГСО. Что собой представляет ГСО как историческое явление? Если брать в самом общем виде, то появление ГСО означало, что учитель, профессиональный педагог стал преимущественно обучать учащихся не поодиночке и каждого по очереди, а сразу группами, классами. При этом обучение одновременно многих учащихся (т. е. группами большими и малыми) становится преобладающим, приобретает в учебных заведениях (в школах, университетах, колледжах) определяющее значение, роль системообразующего фактора.

Какой же становится организационная структура нового, группового способа обучения (ГСО)? Из каких организационных форм обучения она состоит?

На первое место, хотя и не сразу, выдвигается групповая форма организации учебных занятий. Следует четко различать групповые учебные занятия (или групповую форму организации учебной работы) и **ГРУППОВОЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ.**

Групповые учебные занятия - это одна из организационных форм обучения, которая с точки зрения организации представляет собой групповую структуру общения: в каждый момент общения одного говорящего слушает группа, несколько человек или много.

Групповые учебные занятия (лекции, семинары, практические занятия и т.д.) составляют часть организационной структуры группо-

вого способа обучения. ГСО не только не исключает, но, напротив, включает важнейший компонент обучения: индивидуально-обособленную работу учащихся.

На уроках (семинарах, или практических учебных занятиях) имеет место и *парная* работа, работа учителя с отдельными учениками, но она включена в ткань урока и осуществляется главным образом перед классом для того, чтобы учащиеся начали работу, следили за ее ходом и учились бы на ней. Например, во время опроса учитель вызывает «к доске» (или к своему столу) одного ученика, ставит ему вопросы, но так, чтобы слышно было всем, а ученик под контролем учителя и своих товарищей должен отвечать.

Происходит парное общение учителя с учеником, но такое общение, которое доступно всему классу. Это «парное общение» учителя и ученика включено в ткань общеклассного (т.е. группового) общения и его выделять как особую организационную форму обучения не следует. Поэтому вся организационная структура при ГСО состоит из групповых, индивидуально-обособленных и отчасти парных (учитель-ученик) учебных занятий.

Полное название всей структуры организации учебного процесса охватывается термином «индивидуально-парно-групповой» или, короче, «группо-индивидуальный способ обучения». Но т.к. системообразующее значение в процессе обучения в школах (в вузах) приобретают групповые учебные занятия, то весь способ обучения, пришедший на смену индивидуальному, может быть назван одним словом - ГРУППОВОЙ.

Однако это вовсе не означает, что в процессе обучения в школе (и дома) применяются только групповые учебные занятия. Напротив, организационные формы обучения, применяемые при ИСО (парная форма, т.е. индивидуальное обучение: «учитель-ученик» и индивидуально-обособленные занятия) сохраняются, но выступают уже в преобразованном виде, они являются частями более сложного целого: ГСО.

ГСО нельзя смешивать с КУС. Между ними имеется тесная взаимосвязь, но в то же время и существенные различия.

ГСО - явление более общее, шире по объему. КУС - конкретное выражение ГСО, его частный случай. Строго говоря, КУС - это только та часть учебной работы, которая производится в классе, на уроках, при непосредственном участии, наблюдении и руководстве учителя. Вторая часть учебного процесса, которая по времени выполнения нередко приближается к учебным часам, выделяемым на уроки в школе, работа ученика по приготовлению домашних заданий, выполняемая по большей части индивидуально-обособленно, в классно-урочную учебную работу не включается. Она остается за ее бортом, каждый автор волен решать самостоятельно: является ли домашняя работа ученика частью КУС или не является.

В массовой практике КУС без ущерба для качества обучения не может обойтись без обязательных домашних заданий, но само понятие «классно-урочная система организации учебной работы» домашнюю работу каждого ученика, да еще обязательную, не предусматривает и не охватывает.

Для того, чтобы домашняя работа учащихся вошла в понятие «КУС», нужны существенные оговорки и дополнения. Нужен иной термин: «групповой способ обучения».

Термин «ГСО» указывает на то, что групповым учебным занятиям при этом способе организации учебного процесса принадлежит решающая, объединяющая роль. Они придают принципиально новый характер всей организации обучения и всему учебному процессу. Но ГСО - это единство, определенный комплекс организационных форм учебной работы: *групповой* и *индивидуально-обособленной*; к тому же имеется своеобразное использование и *парной*, а если так, то индивидуально-обособленная работа учащихся при выполнении ими домашних заданий, как показывает массовая многовековая практика, непременная, органическая часть группового способа организации учебного процесса.

В принципе место выполнения «домашнего задания» при этом не имеет значения. Важно, что учебный процесс в целом состоит из групповых, индивидуальных и парных учебных занятий, представленных в их сложном единстве. Термин же «КУС» не отражает этого

единства. Он указывает только на конкретные стороны организации учебной работы, которая происходит в школе: «класс», «урок».

Второе существенное различие заключается в том, что ГСО, будучи в общественном отношении более емким, присущ также высшим учебным заведениям, в то время как КУС - организации учебной работы в начальной и средней школе. ГСО в вузах получил название лекционно-семинарской системы обучения (ЛСС), однако термин «лекционно-семинарская система обучения», как и термин «КУС», страдает неполнотой. Он не охватывает той большой самостоятельной работы студентов, которую они должны проделывать, готовясь к семинарам, практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам, экзаменам и т.д. Термин «ЛСС» охватывает только то, что в обучении студентов происходит в присутствии и при непосредственном участии преподавателя.

Третье существенное отличие относится к их истории. ГСО имеет более длительную историю, чем КУС. Он появился гораздо раньше КУС, сама КУС является высшим этапом в его развитии, т.е. это школьный вариант ГСО, а ЛСС - вузовский вариант ГСО.

Несистематическое применение групповых учебных занятий встречается в школах очень давно, задолго до появления ГСО. Многие учителя в своих школах в эпоху средневековья и даже в школах Древней Греции и Древнего Рима иногда объединяли своих учеников, если те имели примерно одинаковую подготовку, и обучали их сразу, одновременно по несколько человек. Но такое объединение в группы происходило внутри ИСО. Всего способа обучения в целом оно существенно не затрагивало. Способ в целом оставался индивидуальным. Но постепенно наполняемость учащихся в классах (в помещениях, где происходили учебные занятия) увеличивалась, а опыт учителей обучать одновременно группу учеников возрастал. Согласно последним данным, классно-урочная организация учебного процесса возникла в 1374 в г.Цволле (Голландия). Основатель Джон Сил – ректор начальной школы.

В 1446 году был составлен, по словам Н.Сперанского, «любопытный школьный устав», а профессор С.В.Иванов считает, что во-

обще «первые опыты организации учащихся по однородным классам» относятся к половине (т.е. середине - авт.) XV века». Они оба имели в виду устав Венской городской школы Св.Стефана, составленный в 1446 году.

Согласно Уставу, производится деление учащихся на группы, и предусматривается групповая учебная работа. Но это еще не КУС. Учитель еще не работает со всеми учениками, находящимися в данном классе, одновременно. По Уставу, в классе, кроме учителя, работают, как минимум, три «учительских помощника», Они-то и выполняют в классе основную учительскую работу, обучая учеников своего отделения «трех разных степеней понимания». Ученики одинаковых степеней понимания могут быть объединены в небольшие группы, а учитель («учительский помощник») «с большей легкостью и большей пользой» может их обучать, пока остальные ученики его отделения или «класса» выполняют данное задание. В одном классном помещении работали несколько «классов» и несколько учителей. Пока еще нет твердого расписания, нет единого порядка приема учащихся в школу, но в одном помещении каждый из учителей работает уже со своим отделением, разделенным на маленькие «классы».

Понадобилось почти два столетия, чтобы маленькие классы численностью в 3-4-5 учеников (иногда до 10) - отсюда название учительских помощников (декурионы) превратились в большие классы численностью в 40 - 50 учеников, которых обучали уже не старшие ученики-локаты, а профессиональный оплачиваемый учитель.

Общая тенденция в развитии организационной структуры заключалась в том, что совершался переход от «системы одиночной работы с каждым учеником» к КУС.

Долгое время учитель и его помощник объединяли учеников в малые группы (малые «классы») и работали одновременно с несколькими учениками. Систематическая работа учителя с малыми «классами» представляла собой уже новый способ обучения - групповой.

Обучение, как выразился Н.Сперанский, до конца XVI в. представляло собой «смесь лекционного способа преподавания с индивидуальным». Не только учитель, но и старшие ученики, учительские

подмастерья, также работали, где в этом появлялась потребность, с небольшими группами учеников. Поэтому между индивидуальным способом обучения и введением КУС существовала сравнительно длительная историческая полоса, когда организация обучения уже не была индивидуальной. От индивидуального способа обучения учителя уже в основном отошли, но к КУС еще не пришли. Эта полоса в истории школьного обучения длилась, видимо, несколько столетий. Точных сведений о ее продолжительности нет.

Этот период и был начальной стадией в развитии ГСО в школе. Историки КУС склонны считать, что ее введение в школах Западной Европы произошло в XVI в. Этот исторический факт связывается обычно с Эйсlebenской школой, гимназиями И.Штурма, с иезуитскими школами - коллегиями XVI в. и церковными школами Западной Украины и Белоруссии.

Уже составители Устава Венской городской школы Св.Стефана, как подчеркивает профессор С.В.Иванов, «были озабочены подбором таких групп, которые состояли бы из учащихся более или менее *одинаковых по возрасту* (старшие, средние, младшие) и *равных по пониманию*» [9, с.6]. С.В.Иванов указывает на главное отличие нового этапа в организации учебных занятий согласно Уставу Венской школы: «При этом принцип группировки по «пониманию» является доминирующим, т.к. внутри каждой возрастной группы ученики распределяются на подгруппы по этому последнему признаку» [9, с.6].

Именно этот определяющий момент общения учителя с учащимися одинаковая подготовленность учеников, входящих в каждую группу, их «равная степень понимания» - диктует необходимость и целесообразность перехода от обучения одного-единственного ученика к одновременному обучению группы. Не столько возраст учащихся, сколько их уровень понимания, их уровень развития и подготовленности - причина для объединения в группы – «классы». Постепенно учитель на собственном опыте и опыте своих коллег по профессии убеждается, если ученики «равны по уровню понимания, то их можно объединить в один «класс» и учить одновременно, т.е. можно переходить на групповую структуру общения. Составители Устава Венской шко-

лы явно стремятся к тому, чтобы «на долю каждого учителя приходилось возможно большее количество учащихся и чтобы качество обучения при этом отнюдь не снижалось» [9, с.7].

По Саксонскому и Эйсlebenскому учебным планам:

- устанавливаются определенные группы (классы);
- уточняется время занятий;
- определяется конкретный объем знаний и навыков;
- указываются авторы и их произведения, которые подлежат изучению;
- определяются методы учебной работы в классе: объяснение учителя, проверка усвоенного, повторение, задание на дом.

«Поскольку учитель в каждом классе имел дело с определенным составом учащихся и определенным образовательным материалом, он наталкивался (!) на работу со всем классом и подходил к организации урока» [9, с.11].

Происходит постепенная унификация организационной структуры учебных занятий в городских школах Германии. Этот процесс выработки одной организационной структуры учебного процесса особенно наглядно и убедительно проявляется в Люттихской и Страсбургской школах, связанных с деятельностью Иоганна Штурма (1505-1589). «Главнейшей особенностью в организации учебной жизни этой (Люттихской – авт.) школы была строгая постепенность учебной программы, общая ее цельность, а также наличие полугодичных испытаний и строгий порядок при переводах учащихся из класса в класс. Все эти организационные моменты Люттихской школы гарантировали более или менее однообразный уровень познания учащихся в классе и создавали все необходимые предпосылки для введения классно-урочной формы работы» [8, с.11].

Устав Вюртембергской школы (1559) был также составлен под влиянием И.Штурма. «Этот устав, - пишет С.В.Иванов, - представлял собой дальнейший шаг по организационному упрощению школы, по водворению в ней *единства и цельности всех учебно-воспитательных мероприятий*.

По Вюртембергскому уставу устанавливался *однообразный во всей стране школьный порядок*, проводилось настойчивое требование, чтобы *все преподаватели* сообразовались с ним, «ничего не изменяя по своему желанию, так, чтобы все школы соответствовали одна другой». Вместе с тем в этом уставе впервые со всей определенностью подчеркивалась идея *государственного регламентирования* школы, мысль о сосредоточении заведования школой в руках государства» [9, с.13].

По этому уставу в школе ежедневно полагалось шесть уроков. Классы организовывались «по летам, учению и искусствам». Таким образом, устав *«требовал однообразного состава классов»* не только по подготовленности учащихся, но и по «возрастному признаку».

Братские школы Западной Украины и Белоруссии XVI - XVII вв. (в городах Остроге, Львове, Бресте, Луцке, Минске, Могилеве) были передовыми школами своего времени. В этих школах за несколько десятилетий до того, как Я.А.Коменский написал «Великую дидактику», практиковалось обучение по строгому расписанию, учитель работал с группой (своего рода учебным классом), проводились общегрупповые занятия, систематически давались домашние задания, велся опрос, проверка изученного, ученики имели свои постоянные места, места в классе распределялись в соответствии с учебными успехами и т.д.

Е.Н.Медынский и Н.Ф.Даденков считали, что Я.А.Коменский ряд своих положений об организации учебного процесса в школах выдвинул, опираясь на опыт братских школ.

Описание становления КУС в школе показывает *наглядное* развитие ГСО: как начиналось групповое обучение в школах, как в одном классном помещении работали три, четыре, пять и даже больше групп, с каждой из которых занимался помощник учителя или старшие ученики, как постепенно число групп в одном классе уменьшалось, и всю работу с классом стал вести один учитель, как вводятся испытания, перевод из класса в класс, единый возраст для приема в школу, определяются сроки обучения, происходит уточнение содержания обучения в каждом классе, вырабатывается учебный план, программы и т.д. Однако первыми к групповому обучению переходят

средневековые университеты. Университеты были главными поставщиками учительских кадров для школ. Постепенно «метод» одновременного обучения многих учеников переключивается из высшей школы в среднюю и начальную. ГСО стал постепенно охватывать все этапы и уровни обучения, вытесняя практику «одиночного», индивидуального, обучения из учебных заведений в *частную* практику.

Если брать начальную и среднюю школу, то КУС выступает как высший этап группового обучения, точнее, *группо-индивидуального* способа (метода) обучения. Развитие группового способа обучения в основном завершается в XVII столетии.

Вместе с практикой группового обучения, т.е. одновременного обучения больших групп (классов), формируется теория - дидактика ГСО. Ряд важнейших положений новой дидактики формулирует Вольфганг Ратке (1571- 1635). Среди них особого внимания заслуживают следующие правила:

1. «Весь труд на учителе».
2. По каждому предмету - особый наставник.
3. Во время обучения (урока) ученики хранят пифагорейское молчание, не говорят.
4. Ученики все уроки должны сидеть на виду у учителя, исправно на своих постоянных местах (в одном и том же ряду).
5. Ни один ученик не должен быть наказываем и избиваем преподавателем из-за учения и др.

«Весь труд на учителе» и «все ученики хранят пифагорейское молчание», т.е. учитель уже обучает всех учащихся, находящихся в классном помещении. Когда учитель говорит (обучает), все учащиеся в полном молчании должны его слушать; в классе не должно быть двух наставников. Происходит отказ от учительских помощников и обучения в малых группах. Малые группы как организационная форма обучения вытесняются общеклассной (фронтальной) и индивидуальной учебной работой.

Учитель в буржуазном обществе остается наемным работником, но именно на него возлагается весь *труд* и вся ответственность за

обучение учащихся. По общему принципу товарного производства и рынка: «мы тебе платим - ты и учи наших детей».

Учителю дается плата за труд - обучение детей, и от него требуется не *руководство* учебным процессом, а личная обучающая работа. За руководство школой, гимназией получает деньги другой человек - заведующий, управляющий, директор. К обучающей работе учителя присоединяется и воспитательная работа.

Развернутая теория ГСО, представленная как всеобщая «Великая дидактика», дается гениальным педагогам реформатором обучения Яном Амосом Коменским. В XVII-XVIII вв. повсеместно в школах устанавливается групповой (точнее, группо-индивидуальный) способ обучения. Этот способ принимается педагогами-практиками и теоретиками, как наиболее целесообразный. Хотя одновременно, параллельно в царских дворцах, в замках крупных феодалов, в домах богатых семейств обучение детей частным образом совершается не в виде группового, а по старинке: путем «одиночного обучения». Даже в практике русских помещиков и капиталистов XIX в. широко практикуется обучение детей гувернерами и репетиторами. Поэтому на протяжении ряда веков в обучении подрастающих поколений процветает дуализм: в школах, учебных заведениях – ГСО, а в богатых семьях – ИСО. Такой дуализм был вызван природой феодально-буржуазного строя.

По-разному используется ГСО в школах, получавших различное обеспечение. Так в массовых школах, предназначенных для детей трудящихся, ГСО предстает перед нами иным, чем в частных учебных заведениях, в которых учились дети наиболее зажиточной части буржуазии, государственных чиновников, дворянской аристократии.

Для детей трудящихся создаются школы, в которых классы большой наполняемости, учителя низкой квалификации, учебное оборудование самое примитивное. В таких школах в одном классе могло сидеть 60 и больше учеников.

ГСО вполне отвечал интересам и идеологии буржуазии, т.к. при этом способе дети рабочих, крестьян, малооплачиваемой интеллигенции вместо образования могли получать только убогие крохи знаний,

скорее его видимость. И в то же время дети имущих классов могли получать сравнительно высокий уровень образования в лучших гимназиях, колледжах, лицеях, частных школах. Но в таких школах ГСО выглядел совсем по-иному, т.к. здесь его приспособляли к обучению детей тех, кто были подлинными хозяевами школ. Первоначально в Англии открываются такие школы для аристократии. В этих школах закрытого, интернатского типа учебные классы небольшие (12-15 учеников). Учителя - высококвалифицированные педагоги. При изучении иностранных языков класс делится на 3-4 группы. Школьники нередко имеют отдельную комнату, свою небольшую библиотеку. Значительная часть времени посвящается спорту. Так как учеников в классе мало, то педагог имеет возможность с каждым из них работать индивидуально. Для изучения современных языков, рекомендуется родителям отправляться с детьми в длительные путешествия во Францию, Германию, Италию. При недостатке знаний или невысоких успехах ученика его родители - люди достаточно богатые - могут нанимать репетиторов, гувернеров. Все это дает возможность обеспечить хорошую физическую, лингвистическую и естественнонаучную подготовку школьников. По типу английских «публичных школ» во Франции, США и других государствах во второй половине XIX в. стали открываться т.н. «новые школы».

Итак, группо-индивидуальный способ обучения в руках господствующих классов, прежде всего буржуазии, стал оружием, с помощью которого она могла в соответствии со своими интересами распределять, кому и сколько можно отпустить знаний, духовных ценностей, образования. Для буржуазии нужен был именно ГСО, который в соответствии с ее потребностями дополнялся еще более дорогим, платным, индивидуальным обучением (репетиторством, гувернерством и т.д.)

Для начальной и средней школы КУС представляла собой высший и, как показывает вся дальнейшая история развития ГСО, конечный этап его развития. В «новых школах» ГСО в начальных и средних классах находит свое «развитие».

«Класно-урочная форма учебных занятий, обоснованная Я.А. Коменским, постепенно распространялась в России, - писал видный специалист по теории и методике урока И.Н.Казанцев, - и в XVIII веке стала государственной системой организации обучения... Узаконение класно-урочных занятий в XVIII веке было значительным прогрессивным явлением в жизни школы» [10, с.46].

КУС, как видно из всего сказанного, соответствовала интересам прогрессивных классов XVII - XVIII столетия. Введение КУС в практику начальной и средней школы можно рассматривать как крупнейшую реформу в народном образовании. Многие задачи народного просвещения без КУС едва ли могли быть решены. Среди них такая исторически важная задача, *как всеобщее начальное обучение.*

Проблема педагогических кадров, выработка общих методов в обучении, разработка частных методик, постановка всеобщего неполного среднего и отчасти, среднего образования - все это тот социальный заказ, решение которого требовало ГСО в виде КУС.

Введение КУС в массовых школах дало возможность подготовить сотни миллионов грамотных людей и миллионы высокообразованных людей.

Значение КУС для развития не только школы и народного образования, но и для человечества в целом можно сравнить со значением парового двигателя, парохода, телефона, радио, книгопечатания. ГСО ускорял общий темп развития общества, способствовал поднятию культурного и образовательного уровня всех народов мира. Благодаря КУС стало возможным приобщать к культуре, наукам, искусствам, к современной технике и управлению уже не миллионы, а сотни миллионов людей.

Но в настоящее время она безнадежно устарела, противоречит как НТП, так и социальному прогрессу, несовместима с целями воспитания в современном обществе так как исключает всестороннее и гармоничное развитие способностей каждого человека. КУС возникла и утвердилась как универсальный метод, направленный против интенсивного развития индивидуальных способностей подрастающих поко-

лений, как средство торможения развития выдающихся творческих способностей, как система всеобщего уравнивания, на что прямо и без всяких двусмысленностей указывал основатель этой системы Я.А.Коменский: «...развитие способностей есть ничто иное, как уклонение или недостаток, естественной гармонии... Против недостатков ума человеческого (т.е. активного развития способностей и проявления различий в способностях! - эту мысль выделяет академик М.Н.Скаткин - авт.) пригоднейшим средством будет метод, посредством которого умерялись бы уклонения... Вследствие этого наш метод (т.е. КУС - авт.) для сдерживания более одаренных натур... равно как и для побуждения более вялых и тупых» [12, с. 132-133].

Эту коренную особенность КУС заметил Гегель, работавший в свое время директором гимназии: «...мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с нею и развивать ее является совершенно *пустым* и ни на чем не основанным. Для этого у него нет времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь... *по общим для всех правилам*. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкли от своей оригинальности» [33, с. 122].

О том, что традиционный процесс обучения не способствует развитию индивидуальных способностей и талантов, не насаждает одаренность, а борется с нею и, где возможно, искореняет ее в самых массовых масштабах, неоднократно писали в печати:

«Традиционный процесс образования использует конвейерный принцип, методами массового производства перерабатывает первоклассника в выпускника средней школы, а этого последнего - в специалиста. Процесс организации как равномерное по времени («классы», «курсы») движение всей массы обучающихся к единому идеалу... Если бы удалось идеально, «хорошо поставить» систему образования традиционного типа, талант вообще не мог бы сохраниться. С точки зрения закона кристаллизации современное образование, которое преследует цель сообщить известную и одинаковую для всех сумму знаний, выглядит как массовое убийство талантов» [43, с.244].

Обобщая критические выступления в адрес КУС. М.Н.Скаткин пишет, что эта система «нивелирует способности», «стрижет всех под одну гребенку», культивирует подражательную деятельность, не обеспечивает условий для формирования творческих способностей, для развития коллективизма в процессе учебной деятельности» [25, с.59-60].

Возможность усовершенствовать учебный процесс путем сокращения наполняемости класса, увеличения роли предметников, интенсификации обучения в рамках традиционного учебного процесса фактически исчерпаны. Специалисты всесторонне исследуют классно-урочную форму организации учебного процесса. Она сложилась 300-400 лет назад, и, несмотря на все усовершенствования, которые в нее время от времени вносились, в своей основе осталась по сей день неизменной. Ее достоинства общеизвестны... Однако в условиях НТР этого уже недостаточно, поскольку, прежде всего, нужно всем учащимся дать возможность работать по способностям, достигать не низших и даже не средних, а высших результатов.

ГСО, обладая положительными сторонами, не свободен от все возрастающих, усиливающихся противоречий, разрешение которых требует введения в массовую школьную практику КУЗ, что означает существенную перестройку всей учебной деятельности учащихся и обучающихся на новых началах.

Рассматривая КУС как высшую разновидность ГСО в начальной и средней школе, утверждаем, что увлечение работой в малых группах (бригадах, звеньях), приводящее к отказу от систематической общеклассной работы, как это наблюдается в настоящее время во многих школах США, Англии, Швеции и других государствах, является не движением вперед, к более развитой организационной структуре учебного процесса, а, напротив, движением назад, к уже пройденному этапу развития ГСО, предшествовавшего появлению КУС. Это следует иметь в виду всем, кто берётся за насаждение бригадных занятий, недооценивая при этом значение коллективной учебной работы, т.е. работы учащихся в ПСС.

РБ

Среди ведущих организационных систем ГСО следует выделить, прежде всего, классно-урочную и лекционно-семинарскую системы. Они доминируют практически во всех организациях образования мира. Поэтому остановимся на характеристике других организационных систем, которые получили свое обоснование и развитие в рамках ГСО.

Белл-ланкастерская система получила свое название по имени английского священника Белла и учителя Ланкастера. Довольно часто ее называют системой взаимного обучения (мониторальной системой), хотя для этого нет абсолютно никаких оснований.

Учебный процесс по данной системе строился следующим образом. Первую половину дня учитель обучал старших школьников (мониторов) всем премудростям, а во вторую они шли обучать своих учеников.

Важной разновидностью ГСО является **мангеймская система**, впервые примененная в Мангейме (Германия) и получившая широкое распространение в странах Запада. Сущность этой системы заключается в том, что при классно-урочной системе занятий классы формируются не по способностям, а на основе возраста. При этом способности определяются при помощи специально составленных тестов, которые выявляют не собственно способности, а уровень развития ребенка.

В зависимости от результатов тестирования, детей в элементарной школе распределяют на группы способных, средних и неспособных, и обучение дифференцируется в зависимости от групп.

Внешне эта дифференциация не выражена на этом этапе: все учащиеся изучают предметы под одним и тем же названием: родной язык, математика, естествознание и т.д., но их содержание различно: со способными ведутся серьезные, насыщенные занятия, таким образом, с первых лет обучения в школе дети ориентированы на колледж. Для основной массы детей приготовлена иная программа обучения: считается, что этим детям не нужна теория, знание основ наук. Предметы, которые они изучают, носят утилитарный, узкопрактический характер.

Старшая ступень средней школы имеет внешнюю дифференциацию. В ней выделены академический и неакадемический профили. Последний имеет различные направления: общий, промышленный, коммерческий, сельскохозяйственный и т.д.

Распределение школьников по профилям четко совпадает с их делением в элементарной школе. Меньшая часть школьников, ориентированная на колледж, поступает на академический профиль. В программе неакадемического профиля основной акцент сделан на утилитарные, прикладные знания и практические занятия.

Согласно позиции автора мангеймской системы А.Зиккенгера, люди от рождения обладают раз и навсегда заданными способностями. Однако, многочисленные исследования индивидуального развития различных людей показали, что способности человека не есть нечто раз и навсегда данное и неизменное, что

они у разных людей проявляются в разном возрасте. Вообще, интеллектуальная, практическая, нравственная, эмоциональная и другие сферы деятельности формируются у разных детей в разном возрасте, и формируются не синхронно.

Поэтому при данной группировке учащихся по способностям всегда есть большая вероятность ошибочного отнесения учащихся как к группе способных, так и к группе неспособных, а это в условиях дифференциации по способностям чревато тяжелыми последствиями.

План Трампа выражается в том, что осуществляется сочетание занятий в больших аудиториях, в малых группах и занятий индивидуальных. В больших аудиториях читаются лекции с применением современных технических средств. Лекции слушают учащиеся двух или нескольких параллельных классов (100-150 человек). Для их чтения используются наиболее квалифицированные преподаватели. Затем проходят занятия в малых группах (10-15-20 человек), где обсуждается лекционный материал, более углубленно изучаются отдельные разделы и отрабатываются умения и навыки, делаются дополнения, ведутся дискуссии.

Руководить занятием малой группы может не только учитель, но и кто-либо, из наиболее сильных в знаниях по данной теме учеников.

Индивидуальная работа проводится отчасти по обязательным заданиям учителя, отчасти по выбору самих учащихся, при этом преследуется задача максимально учитывать и развивать индивидуальность. Распределение времени между формами занятий примерно такое: 40 % времени отводится на знания в широких аудиториях - лекции; 40 % - на индивидуальную самостоятельную работу учащихся; и 20 % времени - на занятия в малых группах.

Несмотря на то, что план Трампа получил в США широкую известность, целиком по нему работает небольшое число экспериментальных школ, в массовых школах широко применяют лишь отдельные элементы плана Трампа: обучение бригадой педагогов; использование помощников учителей, не имеющих педагогического образования; занятия в больших аудиториях и организация самостоятельной работы в малых группах.

Вальдорфская педагогика. Автором этой системы является немецкий педагог Рудольф Штайнер, который в 1919 г. при табачной фабрике «Вальдорф-Астория» организовал школу для детей рабочих с продолжительностью обучения 12 лет с дифференциацией на старшей ступени (9-12 классы).

Отличительные особенности вальдорфской школы – отсутствие:

- должности директора (самоуправление учителей);
- категорий (рангов) и уравниловка в заработной плате;
- строгой учебной и административной регламентации «сверху»;
- отметок, второгодничества, отчислений учащихся и др.

К характерным чертам относятся также более глубокое и всестороннее изучение психологических характеристик будущего ученика, его личностных

качеств и свойств; постоянная нацеленность педагогов на совершенствование содержания образования и т.д.

При поступлении в школу ученики проходят испытание на «школьную зрелость» по нескольким критериям:

- 1) социальная компетентность (способность к контактам с окружающими людьми, умение адаптироваться к обстановке, понимать и следовать принятым в школе правилам поведения);
- 2) учебная компетентность (умение сосредоточиться на каком-либо деле и нести определенные нагрузки при выполнении конкретного задания);
- 3) моторная компетентность (умение пользоваться ручкой, карандашом);
- 4) мотивационная компетентность (проявление интереса и желания учиться);
- 5) исполнительность (послушание, умение выполнять отдельные поручения);
- 6) самостоятельность (умение обходиться без посторонней помощи).

Если ребенок по каким-либо показателям признан негодным, его направляют в подготовительный класс. Заключение о «профпригодности» выдает медико-педагогическая комиссия.

Учебный процесс строится на основе «эпохального обучения» (аналог – «метод погружения»), когда ежедневно в течение 3-4 недель на какой-либо предмет отводится дополнительно два часа. Поэтому расписание уроков отличается большей гибкостью и состоит, как правило, из трех частей:

1-я часть дня – «главный урок», т.е. та дисциплина, которая изучается «погружением», обычно первые два урока. Уроки в основном проходят в игровой форме, особенно на начальном этапе;

2-я - «тренировочная» - упражнения в языках, музыке, эвритмии (искусство движения – единственный предмет, которым отличается по содержанию вальдорфская школа от обычной);

3-я – воспитание ремеслом (является обязательной).

Домашние задания в начальных классах либо вообще отсутствуют, либо предлагаются в таком виде и объеме, чтобы они могли быть выполнены учеником самостоятельно. С возрастом учебные нагрузки повышаются до 7-8 уроков в день, соответственно увеличивается и объем домашних заданий.

В отличие от традиционного понимания классный руководитель – это учитель, который преподает ведущие учебные дисциплины ученикам класса на протяжении восьми лет их обучения.

Особое внимание уделяется подбору кадров: каждый учитель проходит тщательную проверку в основном личностных качеств. Во всем остальном вальдорфская школа – зеркальное отражение классно-урочной.

Наглядно характеристику ГСО можно представить следующим образом (табл.6).

Таблица 6. Характеристика группового способа обучения

Способ обучения	Групповой способ обучения
Организационная структура	Групповая, парная, индивидуальная формы обучения
Технология обучения	Технология группно-парно-индивидуального обучения
Организационные системы обучения	Классно-урочная система; Лекционно-семинарская система; Вальдорфская педагогика; Бригадно-лабораторный метод; Белл-ланкастерская система; План Трампа; Мангеймская система; Система Р.Кузине и др.
Методика обучения	Методическая система Л.В.Занкова; Методика В.Ф.Шаталова и др.

3.2.3 Коллективный способ обучения (КСО)

3.2.3.1 Организационная структура КСО

Если ГСО имел организационную структуру, состоящую из трех компонентов, то коллективный имеет все те же компоненты и еще один: КУЗ. Таким образом, структура КСО состоит из следующих четырех форм организации учебного процесса:

1. Индивидуально-обособленные занятия.
2. Работа в парах постоянного состава (статические пары).
3. Групповые учебные занятия во всех их разновидностях.
4. Коллективные учебные занятия.

Если каждую форму организации обучения соответственно назвать:

- индивидуальная,
- парная,
- групповая,
- коллективная,

то полное, развернутое название исторически нового способа обучения будет следующим: индивидуально-парно-группо-коллективный. Однако такое название является громоздким, неудобным для употребления, хотя и имеет свои преимущества: уже в самом названии видно, что новый способ обучения не исключает традицион-

ных форм учебной работы: групповых занятий (общеклассных и бригадных), индивидуально-обособленных занятий и индивидуальной работы учителя с отдельными учениками и учеников друг с другом. Все эти формы работы сохраняются и используются в сочетании с КУЗ. Поэтому организационная структура КСО представляет собой совокупность всех организационных форм обучения: индивидуальной, парной, групповой и коллективной. По составу оргформ обучения КСО отличается от ГСО только тем, что первый включает КУЗ, а второй - нет. Имеется и второе существенное различие:

- 1) *при ГСО* - групповая форма организации учебной работы является доминирующей - *системообразующим компонентом*;
- 2) *при КСО* *системообразующим компонентом* становятся КУЗ.

ИСО своей обобщенной научной теории не имел. Работа учителя, его методика, мастерство и находки - все это было тайной. Иное дело ГСО. Ученые-педагоги, дидакты, методисты на протяжении ряда столетий создали разветвленную теорию ГСО. Эта теория после появления трудов Я.А.Коменского стала общепризнанной. ГСО имел своих выдающихся теоретиков и бесчисленное множество учителей-практиков, мастеров своего дела. Поэтому вся дидактика, созданная на протяжении последних 2-3 веков, по существу могла быть только дидактикой ГСО. Иной она просто не могла быть.

В соответствии с общей дидактикой разрабатывалась и частная дидактика - методика преподавания отдельных учебных предметов. Основная работа учителя и по времени, и по значению при ГСО это работа со сравнительно большими группами учащихся. Главным образом, это работа с классом учащихся. Конечно, и во внеурочное время учитель, преподаватель при ГСО работает с группами учащихся: кружковая работа, факультативные занятия, семинары, экскурсии, групповые консультации, учебные конференции и т.д.

Даже там, где учителю сравнительно меньше приходится заниматься с группами учеников, значение групповых учебных занятий в целом остается существенным. Гораздо меньше учителю общеобразовательной школы при ГСО приходится заниматься с отдельными

учениками вне занятий с учебной группой (классом). Индивидуальная работа с отдельными учениками порождается невозможностью на уроках, в классе, научить каждого ученика в соответствии с существующими требованиями или интересами и способностями самих учащихся.

Значительную часть времени при ГСО школьники занимаются индивидуально-обособленно. Это в частности, время на приготовление домашних заданий, которое неуклонно возрастает. Чем обширнее становится объем учебного материала, подлежащего обязательному усвоению, тем больше учащимся приходится работать над этим материалом дома, после уроков. Время, затраченное учениками на приготовление домашних заданий, во многих случаях становится близким к тому времени, которое выделяется по расписанию на уроки в школе.

Сравнительно незначительное количество учебного времени учащиеся проводят в малых группах. *Учебные занятия в малых группах проводятся стихийно, от случая к случаю, и далеко не всеми учителями.* При ГСО повсеместно и на протяжении веков КУЗ (ДС) не использовались. Их применение, если и могло иметь место, то было неосознанным, случайным. Многие учителя, прибегая к общеклассным (фронтальным) учебным занятиям, полагали, что это и есть коллективные. При КСО КУЗ (ДС) принадлежит решающее значение. До тех пор, пока такого положения в учебном процессе нет, нет оснований говорить о новом, коллективном способе обучения. Сказать точнее, сколько времени будет отводиться на КУЗ (ДС) и сколько на традиционные формы обучения, невозможно. Никто не может сказать точно, сколько времени отводится на групповые учебные занятия при групповом способе обучения, хотя он существует уже не менее четырех столетий и в последние десятилетия изучается десятками тысяч исследователей. По словам учителей, применявших КУЗ (ДС) более или менее систематически, на эти занятия при КСО следует отводить не менее 50-60% от всего времени обучения. Наши наблюдения и выводы, подтверждают это мнение.

Вопрос об оптимальном количестве времени, которое при КСО будет выделяться на каждую из организационных форм учебной ра-

боты, применяемых на уроках, не может быть решен до введения в массовую практику КУЗ. Имеющийся опыт использования КУЗ в учебном процессе дает основание только для вывода в самом общем виде: КУЗ (ДС) при КСО не может выделяться времени меньше, чем на групповые (во всех их разновидностях) или индивидуальные учебные занятия.

Без введения в учебный процесс КУЗ (ДС) невозможно осуществить переход от группового способа обучения к коллективному. ГСО потому и нужен был в прежние времена, что он строился на индивидуалистической основе. Введение КУЗ в учебный процесс не преследует цели дальнейшего совершенствования ГСО, как это имеет место, например, при использовании на уроках кодоскопа, магнитофона, магнитной доски, кино, компьютерных технологий и т.д. Введение КФО (ДС) в учебный процесс имеет принципиальное, существенное значение в развитии организационной структуры обучения и всего процесса обучения и воспитания в целом. КУЗ (ДС) - это не прием обучения, который может быть введен в учебный процесс, но который можно и не вводить, т.к. в том и другом случае обучение может происходить успешно, «нормально».

Введение КУЗ (ДС) - это качественное изменение всего учебного процесса, это принципиально новый этап его развития. Подобно тому, как в свое время введение групповых учебных (общеклассных) занятий в практику школьного обучения привело к коренному преобразованию всего построения учебного процесса и открыло новую историческую многовековую эпоху в истории обучения, так и в настоящее время введение КУЗ (ДС) означает принципиально новый исторический период в развитии школьного и вузовского обучения.

Введение КУЗ (ДС) не может произойти само по себе, незаметно, в порядке показа и обмена местным опытом. Осознание сути КУЗ, их распространение и внедрение требует фундаментальной педагогической теории, которая в принципе, в своей основе, несовместима с дидактикой ГСО. Необходима новая дидактическая теория - дидактика КСО. Это не означает, что все, что содержится в дидактике груп-

пового способа обучения, неверно и подлежит опровержению и забвению

Теория ГСО строилась без учета КУЗ. Она ограничивается рамками групповых, парных, индивидуальных учебных занятий и их различного сочетания. КУЗ (ДС) не учитывались и не рассматривались традиционной дидактикой, являлись для нее чем-то инородным, прожектерским. И такая позиция дидактической теории ГСО долгое время только и была возможна.

Дидактика КСО возникает из критики ГСО, который уже устарел и не удовлетворяет современным требованиям, из доказательства его несоответствия НТП и социальному прогрессу. При этом устарели не сами по себе групповые занятия как организационная форма обучения, а *устарел исторически сложившийся способ обучения в целом, устарело объединение организационных форм, приемов, методов и средств обучения вокруг групповой формы учебных занятий, т.е. система практического использования традиционных форм обучения в целом.* Групповая форма организации обучения уже не может быть определяющей, системообразующей. Что же касается самих по себе традиционных форм обучения, то они не устарели, т.к. в известном смысле они вечны, и благодаря новому, коллективному способу обучения получают дальнейшее свое развитие как в школьном, так и в вузовском обучении.

3.2.3.2 КСО и коллективная форма организации учебных занятий

Под *коллективной формой* организации учебных занятий мы понимаем *учебные занятия, в основе которых лежит общение в ПСС, по-другому: общение в динамических парах или общение типа «ДС».* Эта структура общения дает возможность коллективу обучать каждого своего члена и каждому члену активно участвовать в обучении других членов своего коллектива.

КФО в школе или КУЗ сами по себе целостного учебного процесса не представляют, а являются только *одной из форм* обучения, т.е. одной из важных его составных частей. Долгое время использо-

вание КФО (ДС) происходило как эпизодическое явление в рамках исторически сложившегося ГСО. И пока положение не изменилось.

Педагог, применявший у себя на уроках КУЗ, исходил из того, как эти занятия могут помочь ему решать текущие учебно-воспитательные задачи: закрепить изложенный учителем материал, повторить теоремы по геометрии, добиться прочных и оперативных знаний по внетабличному умножению и делению, научить учеников рассказывать, развить их речь, обогатить активный словарь, проверить знания друг друга, разнообразить работу учащихся на уроке и т.д. Поэтому КУЗ (ДС) выступали в работе учителя как **частный прием**, введение которого ничего существенного не меняет, от его использования или неиспользования качество и эффективность УВП в целом сколько-нибудь заметно не повышается, а главное, не понижается. Учитель во всех этих случаях подходил к этой форме организации обучения утилитарно: он вводил КУЗ, но так, чтобы их применение «не повредило учить ребят». Иными словами, это означало использование новой оргформы - ДС - в рамках сложившегося способа обучения: «всё или почти все должно остаться так, как было, как делают все, и в то же время где-то еще включить ребят в коллективную работу (ДС)».

Типичный ход мыслей учителя: «Ученики придут в класс, на урок, нужно проверить, как они приготовили домашнее задание. Можно ли для этого использовать ДС? Если предложить всему классу спрашивать друг друга о том, как каждый из них приготовил домашнее задание, то останется ли время вести опрос перед классом? Если делать это регулярно, то нерадивая часть учеников поймет, что все можно приготовить в начале урока. Если дать всем 10-15 минут для повторения и взаимопроверки по домашнему заданию, то когда же проводить опрос, объяснять новый материал? Если же вести опрос одновременно, параллельно, то никто из учеников класса не услышит ответов и не узнает многих комментариев и требований к ответу. Нет, проверку домашней работы следует вести обычным, проверенным путем. Пусть такой опрос называется традиционным, но зато все надежно.

Может быть, дать ученикам на КУЗ (ДС) изучать новый материал самостоятельно, без моих предварительных объяснений? Нет, ни в коем случае! Разве они друг другу объяснят новый материал лучше, чем я? Добрая половина в новом материале не разберется. А сколько будет упущено, неправильно понято? В классе есть такие, что вообще ничего не будут делать. Новый материал должен объяснять учитель. Остается только закрепление». На опрос и изложение нового материала уходит 35-40 минут, а на закрепление часто вообще времени не остается, особенно в старших классах. Кроме того, после изложения нового материала учитель должен показать применение нового теоретического материала на более простых заданиях, а потом на более сложных и поработать по возможности *со всеми* учениками класса, т.к. иначе многие ученики могут оказаться неподготовленными к выполнению домашнего задания по новому материалу.

Получается, что и во время закрепления нового материала возможности для введения КУЗ (ДС) нет. Если же учесть, что учебная программа перегружена и учителю почти на каждом уроке приходится давать новый материал, то оказывается, что при существующем учебном процессе времени для применения на уроках КУЗ (ДС) места и времени не находится. И учитель вынужден заявлять: «Если бы программа была поменьше или часов побольше, вот тогда можно было бы устраивать и КУЗ (ДС). А пока для них на уроках нет места.

Может быть, где-то в конце четверти или в конце учебного года окажутся удобными для этого уроки повторения. Да и то едва ли. Все уроки заняты, Посмотрите наши календарные планы. На каждом уроке что-то новое или контрольные работы...». Так говорят учителя математики, русского языка, физики... А что остается говорить учителям истории, географии, биологии, химии? Они говорят: «У нас и без коллективных занятий (ДС) не хватает времени объяснять новый материал и проверять знания учащихся. Новый материал даем, но проверить не успеваем. Приходится приглашать ребят после уроков, чтобы опросить их. Какие уж тут коллективные занятия? Хорошо, если ученики откроют учебники, прочитают и придут, что-то расскажут». Есть учебные предметы, на которые по учебному плану отводится

всего лишь 1-2 урока в неделю. За это время учителя едва успевают организовать коллективную работу учащихся. Если даже ученики что-то успеют проработать, то через неделю все забывают.

Таковы реальные трудности введения КУЗ (ДС) в существующий учебный процесс. Это одна из причин того, что КУЗ еще не стали достоянием массовой практики учителей школ и преподавателей колледжей и вузов.

Каждый учитель планирует свою работу, и работу учащихся на каждом уроке таким образом, чтобы «ни одной минуты не пропало даром». А то, что не успели сделать на уроке, включается в домашнее задание. Создается жесткий цикл, законченный круг работы учителя и учащихся на уроке и дома; организация класса на работу → проверка домашнего задания → изложение нового материала → закрепление → домашнее задание → приготовление уроков дома (или в группе продленного дня) → организация класса на работу → опрос → изложение нового и т.д. Из этой цепи или замкнутого круга ничего нельзя выбросить, ничего нельзя заменить, все необходимо и все на своем месте.

Этот учебный цикл ГСО имеет место не только в сочетании «комбинированный урок - приготовление уроков дома», но и тогда, когда уроки некомбинированные: урок изложения нового материала, урок повторения, контрольный урок и т.д., т.к. они имеют ту же логику → логику ГСО. Если учитель выделяет отдельный урок для изложения нового материала, то ему нужно на следующий урок или через урок в 2-3 раза больше вызвать и спросить учеников, чем на обычном комбинированном или смешанном уроке. После урока, на котором все было повторено и закреплено, следует урок, на котором проводится контрольная работа и т.д.

Во всех случаях на уроках свободного времени для проведения КУЗ (ДС) не оказывается. И это не случайность. Рабочий план учителя, традиционная дидактика или частная методика, предусматривают на уроке использование только двух форм организации учебной работы: общеклассной и индивидуальной. В по-

рядке исключения можно встретить использование на уроках бригадных или парных занятий.

Учебный процесс в теории и на практике строится по логике ГСО. В настоящее время по иной логике он и не может строиться. В чем ее суть? Все учебно-воспитательные задачи должны решаться на уроке, максимально используя общеклассную работу (во всех ее разновидностях) и индивидуально-обособленную (т.н. самостоятельную работу). Если учитель изложил для всего класса новый материал, то он должен этот материал и закрепить со *всеми* учениками класса, чтобы никто из присутствующих на уроке «не выпал» из его поля зрения, чтобы все правильно понимали и научились этот материал применять, чтобы *все* приготовились к выполнению домашнего задания и все были им, т.е. учителем, проверены.

Если по звонку ученики пришли в класс, то, прежде всего, нужно всех настроить на работу, на предстоящий урок. «Эффективность урока во многом зависит от его организационного начала. Это положение всегда признавалось и подчеркивалось» [30, с.17].

«Первые 1-2 минуты, - говорит И.Н.Казанцев, - имеют исключительно важное значение для организации урока» [10, с.184]. Организационный момент называют «мобилизующим началом урока».

Еще большее значение придается систематической проверке знаний, умений и навыков учащихся - традиционному опросу или, как стали называть некоторые дидакты, «актуализации знаний учащихся». В понятие «актуализация» входит контроль учителя за состоянием знаний учеников, их умений, навыков, который осуществлялся и в форме опроса, и в форме проверки выполнения учебных заданий, в то же время это воспроизведение тех знаний, которые необходимы, чтобы успешно включиться в решение проблем, связанных с новым учебным материалом.

Изложение нового материала учителем признается важнейшим этапом урока. «В основном на уроке, - пишет И.Н.Казанцев, - мы имеем три вида изложения нового материала учителем: рассказ, объяснение и школьную лекцию. Иногда сообщение новых знаний происходит в беседе» [10, с.190]. Роль слова учителя в сочетании с

наглядностью при изучении все усложняющегося нового материала «действительно велика» [23, с.193].

М.И.Махмутов. помимо форм подачи нового материала учителем (рассказ, лекция, беседа, демонстрация опыта), допускает также и форму «самообъяснения» ученика (работа с книгой, анализ текста произведения, самостоятельное наблюдение, эксперимент, сочинение, решение нетиповых (нестандартных) задач [18, с.184]. «Основная тенденция современных теорий обучения заключается в повышении роли самостоятельности учащихся в учебном процессе» [18, с.184]. Некоторые авторы предлагают и соответствующие методы самостоятельного изучения нового материала учащимися.

Во всех рассмотренных случаях работа учащихся в классе совершается либо общеклассно (учитель работает со всем классом одновременно), либо индивидуально, т.е. каждый ученик работает отдельно при общем руководстве педагога.

Для проведения КУЗ (ДС) на уроке либо совсем не оказывается места, либо время предоставляется в таком малом количестве, что говорить о каком-либо новом, коллективном способе обучения в широком практическом плане пока нет серьезных оснований. Если теоретическая и прогностическая сторона вопроса о переходе от ГСО к КСО не будет исследоваться, то этим самым будет заторможено развитие практики обучения. Неслучайно высказывание: «Нет ничего практичнее хорошей теории» превратилось в крылатое выражение. Обратимся к опыту.

Учителя начальных классов М.Г.Булановская, А.Ф.Воробьева, В.Д. Моргунова, В.А.Федорова и др. в 50-60 гг. XX столетия вводили ДС (КУЗ) у себя на уроках постепенно, выделяя для этого различные этапы урока, а если это школа-интернат или класс с продленным днем - часы выполнения домашних заданий.

Первая и важнейшая причина сложности перехода от существующего ГСО к КСО состоит в том, что при ГСО по каждому школьному предмету все учебно-воспитательные задачи решались без КУЗ (ДС). Такое положение при ГСО на практике и в теории продолжается уже несколько столетий. Всякое сколько-нибудь серьезное отступ-

ление от установившегося порядка, обусловленного ГСО, противоречило уже установившейся, укоренившейся последовательности и методике обучения, противоречило всей теории - дидактике ГСО.

Другая причина состоит в том, что ученики при ГСО к КУЗ не подготовлены. Деятельность ученика при КУЗ (ДС) и при всех видах конкретной учебной работы ГСО существенно отличаются друг от друга. При ГСО учитель обучает всех своих учеников сам: он излагает новый материал, организует его закрепление, он проверяет знания, умения и навыки учащихся, и он же их оценивает. Учитель, педагог является непосредственным исполнителем процесса обучения и воспитания всех своих учеников. За их обучение он несет единоличную ответственность, получает заработную плату.

Ученики за учебные успехи или неудачи своих товарищей по классу - соучеников - ответственности никакой не несут. Всякие прикреплённые «сильных» учеников к «слабым» в действительности представляют только игру, что вполне понимают учителя, ученики и родители. Основная деятельность каждого школьника - учиться самому и отвечать по всем учебным предметам только за себя. Так было в школах и при ИСО, так осталось и при ГСО.

Введение КУЗ (ДС) решительно *меняет всю деятельность школьника* и главное - **его основную позицию**. Каждый школьник благодаря введению КУЗ (ДС) включается в систематическую работу по обучению других школьников: от каждого ученика теперь уже требуется *не только умение совместно учиться со своими товарищами, но и умение их обучать*. Причем умение обучать других - это не только важный фактор активизации собственной учебно-познавательной деятельности, но и гораздо больше: это *основная общественно-полезная деятельность каждого* школьника, которую он выполняет как активный член демократического общества. Учение для каждого школьника при ГСО всегда было деятельностью, направленной на собственное обогащение знаниями, умениями и навыками. Это было духовное потребление. Ученик - это потребитель, иждивенец. Только вне учебного процесса, после окончания обучения, т.е. когда ученик перестает быть учеником, возможна его работа на пользу общества, на

пользу других людей, становится возможной его созидательная и общественно-полезная деятельность. И такое положение школьника, учащегося вполне соответствовало идеологии, психологии и морали людей антагонистического, антидемократического общества. Но именно эта постоянная иждивенческо-потребительская позиция школьника в процессе обучения противоречит общечеловеческой морали: приносить пользу обществу, делать людям добро.

Обучать других - это не второстепенная обязанность и не временное поручение школьнику. Обучение других - это моральный долг перед обществом, перед всеми теми, кто обучает тебя, кто дает тебе знания.

При ИСО и ГСО каждый ученик потому и называется учеником, учащимся, что его дело учить себя, самому учиться. И этого было достаточно: «учись для того ты и ходишь в школу». На этом строилась вся дидактическая теория индивидуально-группового обучения. Такова была и вся многовековая практика.

Коллективное обучение, прежде всего, КУЗ (ДС), на первое место ставят общественно-полезную сторону деятельности каждого учащегося в процессе обучения: коллектив обучает каждого своего члена, а коллектив - это *все*. Стало быть, у каждого ученика или студента, обучаемого - *две основные функции: учиться и обучать других*. Чтобы обучать других, ты должен все время учиться. И эти две функции не оторваны друг от друга, а должны осуществляться одновременно: кто обучает других, тот в это время и учится. Это две стороны единого процесса.

Если же кто-то обучает меня или я самостоятельно пополняю свои знания по книге, учебнику, то для того, чтобы эти знания применять в разносторонней деятельности, я, прежде всего, здесь же, на этом же уроке, обучаю всему тому, чему я выучился сам, других. Учить других - это не только моя, как обучаемого (т.е. как должника), первейшая обязанность, но и самый верный путь к овладению новыми знаниями самому.

Такое положение противоречит всей старой дидактике - дидактике И-ГСО, согласно которой, чтобы учить других, нужно самому

быть уже где-то раньше обученным, по меньшей мере, закончить учебное заведение. «Выучись сам, а потом будешь обучать других». Это аксиома дидактики индивидуально-группового обучения. И эта аксиома считалась незыблемой, попытка оспаривать ее являлась вызовом здравому смыслу: «Если ты сам ничего не знаешь, то чему ты можешь научить другого?»

Теперь уже во многих работах дается сравнительно подробное описание опыта проведения КУЗ (ДС) *по разным учебным предметам и в разных классах*, показывается, что учащиеся (не только студенты и старшеклассники, но и ученики начальных классов) могут активно участвовать в обучении других, своих товарищей или младших школьников до окончания школы и даже на каждом учебном занятии. Аксиома «чего не знаешь и не умеешь сам, тому не научишь других» верна. Но ее огульное, глобальное применение в традиционной дидактике было неверным, ошибочным и вредным для развития дела обучения. Чтобы обучить счету до 10 или сложению и вычитанию в пределах первого десятка, вовсе нет необходимости знать всю среднюю и высшую математику.

Ученики, например, V и VI классов не могут преподавать всю математику, весь курс истории или биологии. Этого не может сделать ни один нынешний выпускник средней школы. Но если ученик проработав статью (рассказ), узнал от учителя новое правило или теорему, получил важную научную информацию от товарища, то, спрашивается, почему он не может и не должен передать эту информацию другому? Если его кто-то научил, то почему он не может и не обязан учить других? Если школа дает учащимся подлинное знание, то *эти* знания ученик должен уметь передать другому. «Подлинное знание, - говорил академик А.Ухтомский, - живо и практично, оно несет в своем существе тенденцию к передаче и распространению».

Неоценимое преимущество КУЗ (ДС) в том и заключается, что каждый ученик при этих занятиях получает возможность работать совместно со многими своими товарищами, с людьми старшими и младшими, совместно прорабатывать литературу, учебники, получать знания из книг, от товарищей по работе и от своего педагога-

руководителя и здесь же, не допуская *забывания* этих знаний, потери приобретаемых умений и навыков, передавать их другим, обучать других. Функция обучения других перестает быть платной. На протяжении многих столетий утвердилось в обществе положение, при котором только тот обучал других, кому платили деньги. Обучение других наукам, искусству, распространение знаний рассматривалось как денежное ремесло. Обучать других, и за это не получать деньги - противоречило обывательскому здравому смыслу. Поэтому-то КУЗ (ДС) противоречили природе старого, буржуазного общества и еще больше тоталитарному и лицемерному советскому строю.

Сотрудничество и взаимопомощь в демократическом обществе – важнейшее, условие его существования, укрепления и процветания. Это относится и к современному капиталистическому обществу, внутри которого происходят активные процессы социализации.

Взаимообучение тем и отличается от платного обучения наемным педагогом, что оно является *взаимовыгодным и бесплатным*.

В любом школьном классе, в любой группе, благодаря КУЗ (ДС), вместо одного человека, который выполняет учительские функции - профессионального педагога, все учащиеся не только сами учатся, но и обучают других, становятся преподавателями, педагогами. О том, как включить каждого ученика в выполнение педагогических функций, чтобы он не только учился, но и всему, чему учится сам, обучал других, мечтали великие педагоги прошлого. Но их мечтам при ГСО невозможно было осуществиться.

«Многое спрашивать, усваивать, учить других, - писал Я.А.Коменский, - тайна великой учености». Я.А.Коменский приводит латинское стихотворение, в котором говорится: «Как можно больше спрашивать, спрошенное - усваивать, тому, что усвоил, обучать - эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя» [12, п.44].

Рассматривая каждое из этих трех правил, Я.А.Коменский особо останавливался на третьем: «Обучать - это значит все усвоенное в свою очередь пересказывать товарищам или всякому, желающему слушать. Два первых приема (спрашивать и усваивать) известны

школам, третий - еще недостаточно, однако ввести его было бы весьма полезно. Ведь чрезвычайно правильно известное положение: «Кто учит других, учится сам» - не только потому, что повторяя, он укрепляет в себе свои знания, но также и потому, что получает возможность глубже проникать в вещи» [12, п.44].

Идею включения каждого ученика в дело обучения других на протяжении почти трех десятилетий поддерживала и всячески конкретизировала и развивала Н.К.Крупская. Чтобы сформировать ученический коллектив, провести идею взаимопомощи и сотрудничества в обучении в жизнь, необходимо «привлечение в самой широкой мере к делу преподавания самих учеников. Каждый ученик должен являться в одно и то же время и учеником, и учителем» [15, т.1, с.113].

Н.К.Крупская дает глубокое обоснование идеи включения каждого ученика в преподавательскую деятельность. «Ребенок очень охотно берет на себя роль педагога... В психологическом отношении ребенок всегда ближе к другому ребенку, чем взрослый: он часто сможет растолковать своему товарищу то, что не сумеет растолковать ему его учитель. Учитель ... должен суметь использовать это стремление детей учить других, организовать его, направить его в должное русло» [15, т.5, с.113-114]. «Недаром говорится: «Уча, учимся». Объяснение другим является лучшей самопроверкой [15, т.5, с.9]. В 1938 г. в брошюре «Как самостоятельно работать с книгой» (издана, в 1939 г.) Н.К.Крупская писала: «Очень важно излагать друг другу прочитанный материал. Это приучает говорить о важных, серьезных вопросах, проверять себя, насколько усвоено прочитанное. Бывает так: читаешь - как будто все понял, а начнешь излагать - видишь: некоторые места не запомнились, некоторые места недостаточно ясны. Работа вдвоем в этом отношении очень много дает» [14, с.687]. Пока перед человеком не стоит задача учить других, применять свои знания на практике, он может учиться и может не учиться. В современных условиях учиться надо всю жизнь. Эта старая истина применима ко всем. Но, пожалуй, более всего она относится к тем, кто учит других.

Ничто не заставляет человека так учиться, как необходимость учить и воспитывать других. «Мы усматриваем мастерство воспита-

ния в том, - писал В.А.Сухомлинский, - чтобы научить каждого старшеклассника, каждого подростка отдавать свои знания младшим товарищам и. таким образом, самим обогащаться интеллектуально. Только благодаря этому и формируется настоящая жажда знаний, потребность познаний» [28, с.17].

Без КУЗ (ДС) ученики почти не ставятся в положение учителя. Если же функции учителя выполняет кто-то из учеников, то это исключение из общего правила. При учебных занятиях в малых группах (бригадах) только примерно пятая часть учащихся оказывается в положении учителя. При КУЗ (ДС) каждый ученик попеременно является то учеником, то учителем. Такая постоянная смена положений дает возможность каждому ученику осознать, постоянно чувствовать необходимость учиться, приобретать знания. Учитель не может учить других, если сам не учится. В то же время каждый ученик здесь, в процессе занятий получает возможность постоянно пополнять свои знания, удовлетворять свою потребность в новых знаниях, чтобы снова передавать эти знания другим.

Принцип «научился сам - обучи другого» является новым только для школьного обучения. В жизни производственных коллективов этот принцип уже действует и всегда дает свои положительные плоды. Конечно, обучение на производстве имеет и свою специфику: мастер', опытные наставники обучают молодежь, и только потом обученные работники становятся наставниками новичков. Наставники обычно жалуются на отсутствие у них педагогического опыта, и в то же время отмечают, что, обучая молодежь, они повышают и свое профессиональное мастерство. «Обучать, - говорил французский писатель XVIII в. Жювер, - вдвойне учиться».

Подтверждение этой мысли мы находим и в исследованиях современных психологов, занимающихся проблемой обучения. Неудачному ученику более старшего класса было поручено (доверено!) оказывать помощь неудачному ученику младшего класса. Это привело к резкому изменению социально-личностной позиции ребенка, характера его деятельности, и даже отношения к себе. Из привычной для него позиции слабого, отстающего, ущербного, а в глазах

многих даже безнадежного он сразу становился в позицию более сильного, более знающего, способного обучать другого и оценивать его достижения.

Роль учителя ставила неуспевающего перед необходимостью самому овладеть тем учебным материалом, которому он должен обучить другого, причем овладеть в такой степени, чтобы суметь объяснить другому суть задания и приемы его выполнения. «Готовясь к занятиям и проводя их, неуспевающий «учитель» решает тем самым и другую «сверхзадачу» - восполняет пробелы в собственных знаниях... Изменение социальной позиции, переживание успеха, приобретая устойчивый характер, должны отразиться также и на общем отношении к учению, стало быть, и на усвоении текущего материала, изучаемого в классе» [17, с.58].

Наблюдения показали, как все время нарастала увлеченность детей ролью учителя. Не приходилось напоминать им о необходимости подготовиться к занятиям, прийти за заданием и выполнить его дома.

Систематические наблюдения за детьми в процессе этих занятий, пишет А.И.Липкина, делали нас свидетелями роста и укрепления в детях тех личностных качеств, которые являются необходимыми предпосылками успешной учебной деятельности. Настороженный, робкий неуспевающий ученик-«учитель» от занятия к занятию приобретал все - большую уверенность в себе, становился все более активным и требовательным к своему подопечному. Снисходительность, которую он проявлял вначале, снижалась. Среди выставленных им пятерок и четверок появились уже тройки, а иногда и двойки. Среди аргументов, являющихся основанием для оценки выполненного задания, все меньшее место занимали сочувствие, жалость и все большее - отношение к учению и реальный уровень решения задачи (правильно, неправильно, количество ошибок). Постепенному вхождению неуспевающего в роль «учителя» сопутствовали изменения в его собственной учебной работе. Дети-«учителя» становились все более собранными, активными, обязательными. Изменения в их отношении к собственной деятельности начали сопутствовать реальные сдвиги в самом процессе усвоения. «Позиция «учителя», в которую

был поставлен неуспевающий, обязывала его восполнять пробелы в собственных знаниях. Становясь способным обучать другого, он обретал уверенность в себе. Повышающаяся самооценка превращалась в таких условиях в важнейший фактор изменения отношения к ученику, а в результате и успешного освоения учебных знаний и навыков» [17, с.62-63].

При КУЗ (ДС) *каждый* ученик постоянно, систематически становится в положение обучающего, в положение учителя и не только по отношению к неуспевающим, но и к любому другому ученику. Нередко ученик, который считается неуспевающим, может обучать другого ученика - преуспевающего. Почему это оказывается возможным? Потому, что у «сильного» и у «слабого» учеников при КУЗ могут быть разные темы: например, один готовил по географии тему «Англия», а другой – «Болгария». Естественно, что каждый из них обладает информацией, которая не известна другому. Если же учесть, что при КУЗ старшие ученики регулярно работают с младшими, то в положении учителя каждому приходится оказываться очень часто. И это не игра в учителя и ученика, а реальное дело - действительно каждому школьнику постоянно (все время!) приходится при КУЗ (ДС), во-первых, учиться у одних и обучать других, и, во-вторых, учиться у каждого из своих товарищей и учить их, учиться одному, а обучать их же чему-то другому.

Этот путь, как назвала Н.К.Крупская, «Включение каждого учащегося в преподавательскую деятельность» является сильнейшим средством, против такого распространенного в старших классах массовой общеобразовательной школы и, особенно, среди учеников вечерней школы явления, как нежелание учиться (его еще называют «опыт отрицательного отношения к учению»).

Среди причин, определяющих, по данным ленинградского учителя-методиста Е.Н.Ильина, отсея из вечерней школы, «нежелание учиться» встречается в пять раз чаще, чем неуспеваемость, в десять раз чаще, чем усталость после работы, и в 20 раз чаще, чем трудности в семейных обстоятельствах. Нежелание учеников учиться было профессиональным проклятием учителей во все времена.

В настоящее время приходится констатировать: «Проблема включения учащихся в педагогическую деятельность, влияние этой деятельности на их развитие в педагогической теории и практике разработана слабо. На наш взгляд, это связано с тем, что воспитание рассматривается как одностороннее воздействие учителя на учащихся».

Но мастерство обучения само по себе не приходит. При ГСО ученики не обучают друг друга, в процессе обучения им даже не разрешается общаться друг с другом. И, естественно, следствие этого - всеобщее неумение работать друг с другом и обучать друг друга. Следовательно, необходимо постепенно включать всех учащихся в дело обучения других, всемерно развивать и совершенствовать их педагогические способности. Очевидно, если школьники не овладеют мастерством обучения друг друга, то и КУЗ (ДС), и КСО не могут получить всеобщего признания и распространения.

Учитель массовой школы привык и приучен к общеклассной и индивидуальной работе. *Что делать ему как учителю при КСО?*

Пока еще этому новому и очень важному делу его никто не учил. Подготовка учителя к работе при КСО имеет не меньшее значение, чем обученность ребят работе друг с другом [42, с. 69-72].

Следует иметь в виду, что переход к КСО не сводится к механическому увеличению времени на КУЗ (ДС). В КСО все четыре организационные формы обучения должны быть представлены в оптимальном варианте, т.е. в наилучшем сочетании, учитывая содержание учебного материала, цели и задачи обучения, конкретный состав учащихся и уровень их подготовки, специфические особенности и значение каждой формы обучения. При этом изменяется логика учебного процесса в целом. Эта логика, основная закономерность учебного процесса при КСО, совсем иная, чем при ГСО или ИСО, что, кстати, не всегда осознается педагогами, вводящими КУЗ (ДС) или изучающими их.

На протяжении ряда десятилетий, начиная с 30-х гг. XX столетия насаждались фанатическая привязанность к КУС и бездумное игнорирование всего, что могло привести к качественному преобразованию УВП, т.е. вывести школу из классно-урочного тупика.

В духе неприемлемости других подходов к уроку выступают и многие нынешние дидакты: «Урок как форма организации обучения, которая обеспечивает активную и планомерную учебно-познавательную деятельность группы учащихся определенного возраста, состава и уровня подготовки, направленную на решение поставленных учебно-воспитательных задач, прочно (!) занял свое место в советской школе в качестве основной организационной формы обучения. Поэтому можно без преувеличения (?) сказать, что современный (?) урок - это основная организационная форма, в которой реализуется процесс обучения в условиях НТР и нынешних экономических, социальных возможностей социализма» [29, с.280].

Такова позиция В.В.Краевского, И.Я.Лернера и многих других дидактов, выступающих за сохранение ГСО и его главной разновидности: классно-урочной системы. Эти дидакты уже на протяжении нескольких десятилетий либо прямо выступали против КФО и против КСО, либо проводили тактику замалчивания, как будто КФО нигде не существовало и никто никогда не ставил вопроса о кризисе КУС и необходимости перехода на КСО, чтобы устранить этот кризис.

Указанные выше авторы высказывают уверенность в возможности обновления общеобразовательной, школы при сохранении КУС, т.е. якобы, классно-урочная школа в состоянии выполнить следующие функции: создавать максимально благоприятные условия для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, всемерно раскрывать ее (личности) творческие возможности, формировать основанное на общечеловеческих ценностях научное мировоззрение, гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка (невозможность этого при ГСО прекрасно понимали Коменский и Гегель (смотрите об этом впереди - авт.) с учетом его возрастных особенностей, способствовать выработке у молодых людей осознанной гражданской позиции, готовности к жизни, труду и социальному творчеству, участию в демократическом самоуправлении, ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации [см. 29, с. 280-291]. Почему всего этого классно-урочная школа не могла достигнуть в прежние годы,

что, в конце концов, привело к нынешнему кризису не только школы, но и не только к кризису, а и распаду всего советского общества? Сохранить классно-урочную школу в нынешних условиях означает сохранить кризис школы и всей системы образования, тормозить развитие всего общества. Таковы следствия защиты «современного урока» и многолетнего отказа от перехода к КСО.

А что можно сказать об уроке? Если брать массовую школу, то таков ли он *современный*, чтобы успешно выполнить задачи, перечисленные выше? Те же авторы не смогли что-либо сказать убедительно, чтобы обычный, традиционный урок, который распространен в массовой практике, можно было считать качественно новым, современным. Это подтверждает и академик И.Ф.Харламов: «Советская дидактика в основном сохраняет разработанную К.Д.Ушинским классификацию уроков, но несколько уточняет её (не более!) - авт.).

Основными типами уроков, проводимыми в школе, являются следующие:

- а) уроки смешанные, или комбинированные;
- б) уроки сообщения новых знаний учителем;
- в) уроки закрепления изученного материала;
- г) уроки повторения, систематизации и обобщения изученного материала;
- д) уроки проверки и оценки знаний» [30, с. 244].

Дальше И.Ф.Харламов подробнейшим образом разбирает каждый тип урока и тем самым доказывает, что какого-то качественного, существенного преобразования уроков и всей КУС за прошедшие 140-160 лет не произошло. В своей основе уроки, какие они были 100-200 лет тому назад, такими и остались.

Какое может быть обновление школы, успешное решение новых задач, если основной механизм всей школьной работы - КУС (ГСО), т.е. главная, точнее, *единственная причина всеобщего* кризиса в образовании, сохраняется и даже всячески оберегается от критики и всех действий, направленных на устранение этой причины?

3.2.3.3 КСО – коренное преобразование всего УВП и организаций образования

Переход от ГСО к КСО неправильно представляют те, кто считает, что все сводится только к работе учащихся в ПСС на уроках в своем классе.

Имеющийся опыт показывает, что введение КУЗ (ПСС) в существующий УВП вызывает существенные, коренные преобразования. Тот факт, что КФО в учебном процессе занимает 60-70% всего времени¹⁷, отводимого на обучение, говорит о многом, это около $\frac{2}{3}$ всего учебного времени! Стало быть, на другие формы - неколлективные традиционные - отводится $\frac{1}{3}$ учебного времени.

О каких же формах идет речь? Речь идет об общеклассных и бригадных учебных занятиях, о лекциях, семинарах, о т.н. самостоятельной и индивидуальной работе школьников и студентов. То есть имеются в виду все те традиционные формы учебных занятий, на которые отводилось всё учебное время.

Возникает необходимость в полном отказе от старого расписания. Исчезает так называемый 45-минутный урок. Он просто не нужен, он становится помехой. Учебная работа планируется не по урокам, а по графику учебного процесса.

Вводится сетевой график, который пока выглядит примерно так: ученики, например, 7-го класса ежедневно по 3 часа занимаются математикой и так же ежедневно по 3 часа занимаются историей. Количество часов в день по математике (или по истории) может увеличиваться. Например, ученики могут целый день и даже 5-6 дней подряд заниматься только одним предметом. И в этом, кстати, нет ничего необычного: всегда перед экзаменом выделяется несколько дней для подготовки. Допустим, экзамен по математике 17 октября. Следовательно, перед экзаменом ученики могут несколько дней заниматься только по математике.

¹⁷ Пока эти числа гипотетические. Они могут изменяться, если переход к КСО совершится. В настоящее время в школах имеет место только применение КУЗ в условиях КУС (ГСО).

Естественно, что экзаменационная сессия в конце учебного года не нужна. В школе или в нескольких соседних школах работает постоянная экзаменационная комиссия, которая принимает экзамены в любое время года.

Исчезают разновозрастные или одноуровневые классы. Каким образом? Темп изучения учебных предметов у школьников разный. Систематическая работа в парах сменного состава и повышенный интерес к математике или другому учебному предмету приводит к тому, что какая-то часть школьников сможет гораздо быстрее овладевать программным материалом, чем их медлительные товарищи. Прежние разновозрастные классы становятся помехой, так как темпы работы у разных учеников неодинаковые. Многим учащимся для изучения всего курса потребуется не 10-11-лет, а 9 или 8, может быть, даже всего лишь 7 или 6 лет.

Появление разновозрастных, разноуровневых учебных объединений радикально меняет всю учебно-воспитательную работу. От профессионального педагога уже не потребуется каждую тему программного материала обязательно излагать для всех, потом всех проверять, оценивать. Перед каждым школьником стоит задача самостоятельного изучения любой темы; если же возникают затруднения, то в коллективе всегда есть «специалисты», которые могут оказать помощь. Основной программный материал изучается в совместной работе друг с другом.

Задача профессионального педагога - формировать педагогическое мастерство каждого своего воспитанника, постоянно совершенствовать УВП, повышать его эффективность, регулярно перестраивать его в соответствии с передовым опытом других школ и всем тем новым, что дает психолого-педагогическая наука.

Учителю нет надобности писать поурочный план, готовиться к каждому уроку. Причина простая: нет больше уроков. Образовательный коллектив (так будем называть разновозрастный класс) одновременно работает над разными темами. Чтобы эта работа шла более эффективно и без перебоев, учителю необходима более широкая под-

готовка, более высокая квалификация. Уже сама работа требует от него постоянного профессионального роста.

Тому, кто привык к КУС, трудно представить себе работу самообразовательного разновозрастного класса [1, с.16-20]. Ему непременно мерещится какой-то беспорядок, полная неопределенность. Но беспорядок и неопределенность стали господствовать в массовой общеобразовательной классно-урочной школе, как только стали вводить обязательное всеобщее среднее образование. ГСО держался и пока еще держится на работе наемных профессиональных педагогов.

Если при ИСО образование было доступно только очень немногим, то при ГСО начальное образование стали получать все. ГСО по сравнению с ИСО более демократичен, благодаря ГСО школа могла стать массовой, всеобщей. Но ГСО требует постоянной селекции, отбора. Высокая эффективность при ГСО может быть обеспечена благодаря массовому второгодничеству и отсеvu. Если школьник не готов сдавать экзамен сегодня, то при КСО он готовится и сдает этот экзамен через неделю или через две недели. За это время он доучивает те вопросы, по которым он был еще не подготовлен. КСО открывает реальную возможность каждому получить не только среднее образование, но и высшее. Кстати, это понимают не только студенты, но даже школьники, которые достаточно серьезно включились в коллективную работу.

Пока еще многие профессиональные педагоги и работники аппарата образования не избавились от классно-урочных предрассудков, не получили достаточной практической и теоретической подготовки по проблемам КСО, и не смогли понять перспектив перехода от ГСО к КСО. Для них, в частности, осталось непонятным то, что пока в школах и вузах остается ГСО, система образования только по названию может считаться народной. ГСО был порожден старой, помещичье-буржуазной школой и, естественно, не соответствовал интересам всего общества, он был и остается по своей сути антинародным. Поэтому многие дети трудящихся классов при ГСО не могли получить не только высшего, но и среднего образования.

КСО - продукт XX в. Из-за тоталитарного режима, господства командно-бюрократического аппарата в условиях СССР переход от ГСО к КСО оказался невозможным. Он может быть осуществлен гораздо легче и быстрее в условиях капитализма с развитой демократией.

КСО нужен современному обществу во всех странах, т.к. только при КСО появляется реальная возможность всем получать не только полноценное среднее образование, но и высшее, а в этом нуждается все человечество.

БС

Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы

1. Что такое организационная структура учебного процесса?
2. Как изменяется организационная структура учебного процесса по сравнению с содержанием обучения (образования)?
3. В чем сущность описательного подхода при рассмотрении проблем обучения в разные исторические эпохи? Почему долгое время в истории педагогики преобладал описательный подход?
4. Какие Вы знаете попытки создания периодизации развития процесса обучения в современной дидактике?
5. Какая существует связь организационной структуры процесса обучения с конкретными, социально-историческими условиями?
6. Как Вы понимаете системообразующий компонент организационной структуры учебного процесса? Каково его значение в процессе обучения?
7. Почему выделяется три исторических этапа (стадии) в развитии организационной структуры процесса обучения?
8. В чем состоит различие между развитием и совершенствованием процесса обучения, его организации? Как Вы понимаете идею развития процесса обучения в разные исторические периоды?
9. Может ли совершенствование процесса обучения и его организация заменить их развитие? Чем вызывается необходимость в развитии организации процесса обучения? Почему изменения в организационной структуре учебного процесса приводят к коренным качественным преобразованиям всего процесса обучения?
10. Что такое индивидуальный способ обучения (ИСО)? Чем он отличается от других способов обучения? В чем заключается его естественный характер?
11. Какова организационная структура группового способа обучения?

12. Каковы причины перехода от индивидуального способа обучения (ИСО) к групповому (ГСО)?

13. Каковы особенности ГСО в средней школе? В высшей школе?

14. Как возникла и утвердилась в школах классно-урочная система? (В чем ее суть? Какова ее организационная структура? Может ли она измениться, развиваться? Развивалась ли она в последние два-три столетия? Если не развивалась, то каковы были этому причины?)

15. Почему бельль-ланкастерская система есть только разновидность классно-урочной системы, т.е. ГСО?

16. Что означает термин «группо-индивидуальный способ обучения»?

17. Почему ГСО соответствовал интересам и потребностям помещичье-буржуазного общества XVII-XIX вв. и стал противоречить интересам и потребностям общества XX века?

18. Чем отличается ГСО от групповой формы организации учебных занятий?

19. Как Вы понимаете коллективный способ обучения (КСО)?

20. Чем отличается КСО от коллективной формы организации процесса обучения?

21. В чем существенное различие КСО и ГСО?

22. Почему переход от ГСО к КСО в современном обществе является общественно-исторической необходимостью, имеет силу естественного закона?

23. Какие проблемы школьного и вузовского обучения и воспитания не решаются при сохранении ГСО? Почему?

24. Какие возникают проблемы и трудности при переходе от ГСО к КСО?

25. Каковы пути повышения качества обучения и воспитания, эффективности традиционного урока? Какова их действенность при сохранении ГСО? Почему при ГСО невозможны коренные, существенные улучшения в обучении и воспитании и во всей системе образования?

26. Какие проблемы обучения и воспитания в современных школах и вузах можно успешно решать в рамках ГСО, т.е. без перехода к КСО? Есть ли такие проблемы вообще?

27. Как происходит процесс обучения при ГСО в школе? В вузе? Изменился ли этот процесс обучения за последние 50–100 лет? В чем выразились эти изменения? Имели ли они существенное значение для повышения качества и эффективности обучения и воспитания?

28. Какие нравственные качества формируются при группо-индивидуальном способе обучения наиболее успешно?

29. Какое значение имеет переход от ГСО к КСО для реализации задач современной реформы и модернизации школы?

30. Можно ли перестроить УВП на прогрессивных началах в рамках ГСО? Как?

31. Почему коллективная форма организации-процесса обучения несовместима с ГСО?

32. Каковы возможные последствия применения коллективной формы организации процесса обучения в рамках ГСО?

33. Каковы функции преподавателя (педагога) при ГСО? Как они изменяются при КСО?

34. Как, сторонники ГСО универсализируют групповую форму организации учебной работы (в теории и на практике? Делается ли это всегда сознательно?

35. Почему в УВП нет и не может быть какого-то единого средства типа педагогической панацеи?

36. Известно, что кризис образования носит международный характер. Каковы причины этого кризиса? Почему сохранение ГСО является главной или даже единственной причиной современного кризиса в образовании?

37. Почему переход от ГСО к КСО может происходить в капиталистической стране и не мог быть осуществлен в бывшем СССР?

Темы рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Организационная структура учебного процесса (ее сущность, значение, состав, совершенствование и развитие).

2. Организационная структура учебного процесса и ее связь с содержанием обучения (образования) и количеством учащихся.

3. Традиционное изложение вопросов обучения и воспитания в различные исторические эпохи в курсе педагогики и истории педагогики. Особенности этого изложения (описания).

4. Общественно-исторические способы обучения в зависимости от организационных структур учебного процесса.

5. Классово-исторический анализ способов обучения и их организационных структур.

6. Индивидуальный способ обучения, его организационная структура, системообразующий компонент и процесс функционирования.

7. История ИСО, его развитие и переход от ИСО к ГСО, историческая и педагогическая необходимость этого перехода.

8. ГСО, его организационная структура, системообразующий компонент и процесс осуществления (функционирование).

9. Классно-урочная система как разновидность ГСО, ее становление и классово-исторический характер.

10. «Урок – основная форма организации учебной работы в школе». К чему привела эта установка современную школу?

11. Лекционно-семинарская система обучения в вузах, ее классово-исторический характер, пути совершенствования и кризис высшего образования.

12. Белль-ланкастерская система как разновидность классно-урочной системы обучения.

13. Бригадные учебные занятия, их особенности и перспективы использования при КСО, малые группы при ГСО и КСО.

14. Дальтон-план, метод проектов и другие варианты группно-индивидуального способа обучения.
15. Функции профессионального учителя при ГСО и их изменение при переходе к КСО.
16. Подготовка учителя к учебным занятиям при ГСО и при КСО.
17. Реформа школы и перестройка УВП на самостоятельной и коллективной основе.
18. Проблемы и трудности перехода от ГСО к КСО.
19. Переход от ГСО к КСО и оптимизация процесса обучения.
20. Возможности проблемного обучения в рамках ГСО.
21. КСО, его организационная структура, системообразующий компонент и процесс осуществления.
22. КСО и коллективная форма организации процесса обучения.
23. ГСО и групповая форма организации процесса обучения.
24. Самоуправление в учебном процессе при ГСО и при КСО.
25. Коллективные учебные занятия (ДС) и их несовместимость с ГСО.
26. Прогнозирование УВП в школе и вузах на ближайшее будущее.
27. Описание опыта применения КУЗ при изучении различных учебных предметов в школе (вузе), его анализ, выводы.
28. Сотрудничество учащихся в учебном процессе по горизонтали и вертикали.
29. Обеспечение целостности учебного процесса при переходе от ГСО к КСО.
30. Взаимосвязь между различными формами организации процесса обучения в период перехода от ГСО к КСО.
31. Значение организационных форм обучения для формирования нравственных качеств обучающегося.
32. Формирование общественно активной личности в условиях ГСО и КСО.

Литература

1. Бондаренко Л.В., Карпович Д.И. Практика становления классно-предметной системы обучения – Красноярск: ИПК РО, 2005.
2. Говорова А.Н., Стручков И.Г. и др. Демократическая система обучения по способностям. (Из опыта работы). – Якутия: Майя, 2002.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики. – М.: ВЛАДОС, 1998.
4. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001.
5. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. – М.: Народное образование, 2004.
6. Дьяченко В.К. Основное направление в развитии образования в современном мире. – М.: Школьные технологии, 2005.
7. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989.

8. Дьячук П.П., Васильева Е.Н., Кузьмин Д.Н. Сетевые технологии и КСО. – Красноярск: Красноярский педуниверситет, 2004
9. Иванов С.В. Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий// Сб. «Известия Воронежского госпединститута». – Воронеж, 1946. - т.VIII.
10. Казанцев И.Н. Урок в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1956.
11. Когда приходит час рабочей зрелости//Комсомольская правда. - 1977. - 11 ноября.
12. Коменский Я.А. Великая дидактика// Избр.пед.соч. - М.: Педагогика, 1982. - т.1. – Гл. XVIII. - Основоположение X. - п.44.
13. Константинов Н.А., Струминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. - М.: Учпедгиз, 1949.
14. Крупская Н.К. Избр.пед.соч. - М.: Учпедгиз, 1957.
15. Крупская Н.К. Пед.соч. - М.: Изд-во АПН СССР, 1957 - 1959.
16. Латыпина Д.И., История педагогики. – М.: ГАРДАРИКИ, 2003.
17. Липкина А.И. Самооценка школьника. - М.: Знание, 1976.
18. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. - М.: Просвещение, 1977.
19. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М.: Педагогика, 1975.
20. Медынский Е.Н. Братские школы Украины и Беларуси, их роль в воссоединении Украины с Россией. – М.: Изд-во АПН СССР, 1954.
21. Методические и теоретические подходы к решению проблем образования// Сб. статей/ Под ред. Мкртчяна М.А. и Литвинской И.Г. – Красноярск: ИПК РО, 2004.
22. Мкртчян М.А. и др. Методология, теория и практика коллективных учебных занятий. – Красноярск, ИПК РО, 2003.
23. Основы дидактики. Под ред. Б.П.Есипова. - М.: Просвещение, 1967.
24. Педагогическая энциклопедия/ Под ред. А.Г.Калашникова, - М.: Работник просвещения, 1927. - т.1.
25. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1984.
26. Соловейчик С. Словесник Ильин//Комсомольская правда. - 1977. - 14 апреля.
27. Сперанский Н. Очерки по истории народной школы в Западной Европе. - М., 1896.
28. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. - М.: Молодая гвардия, 1975.
29. Теоретические основы процесса обучения в советской школе /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. - М.: Педагогика, 1989.
30. Харламов.И.Ф. Педагогика. - М.: Юристъ, 1999.
31. Хрестоматия по истории педагогики. - М.: Учпедгиз, 1940. - т.11. - ч.1.
32. Хрестоматия по педагогике/ Сост. Бушканец М.Г., Леухин Б.Д. – М.: Просвещение, 1976.
33. Хрестоматия по истории педагогики. – М.: Учпедгиз, 1957.
34. Ушинский К. Д. Избр.пед.соч. - М.: Учпедгиз, 1954. - т. 2. - С.118.

35. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии// Пед. соч. в 9 т. – М.: Педагогика, 1989. – т.2.
36. Циллер Т. Руководство по истории педагогики. - Петроград – Киев: Изд-во «Сотрудник», 1911.
37. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами. – М.: АCADEMIA, 2002. - С.60-81.
38. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Педагогический поиск, 2001. - С.249-254.
39. Шмидт К. История педагогики. - М., т.2. - С.290-291.
40. Шуман В.П. Обучение и воспитание как взаимодействие учителя с учениками//Советская педагогика. - 1979. - №3. – С.35-45.
41. Ягодин Г.А. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования/ Доклад на Всесоюзном съезде работников народного образования// Учительская газета. - 1988. - 22 декабря.
42. Яловец Т.В. Технология коллективного способа обучения в повышении квалификации учителя. – Новокузнецк: ИПК РО, 2005.
- Петров М., Потемкин А. Наука познает себя//Новый мир. – 1968. - № 6.

IV ПРОТИВОРЕЧИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ И ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ПЕРЕХОДА ОТ ГРУППОВОГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ К КОЛЛЕКТИВНОМУ

Содержание

Противоречия - движущие силы развития. Попытки сформулировать противоречия процесса обучения всеобщего и надысторического характера. Так называемое основное противоречие обучения и поиски системы противоречий. Противоречия УВП, возникающие в силу постоянного развития производства, науки, техники, искусств. Противоречие между непрерывным ростом объема содержания образования и устаревшей системой (формой) обучения. Противоречия обучения конкретно-исторического характера, обусловленные несоответствием исторического способа обучения потребностям общественной жизни. Противоречия индивидуального способа обучения (ИСО), вызвавшие необходимость перехода к ГСО.

Противоречия ГСО как частный случай конкретно-исторических противоречий процесса обучения, обуславливающие историческую необходимость и неизбежность перехода от ГСО к КСО. Противоречие между конечной, отдаленной целью воспитания и ближними, актуальными целями обучения. Противоречие между избытком, подавляющим преобладанием созерцательных процессов деятельности учащегося и ничтожно малым проявлением процессов действительно-преобразовательных. Противоречие между потребительским, изживенческим положением учащегося при ГСО и действительно-созидательными качествами личности, которые должен формировать УВП демократической (народной) школы. Противоречие между единым (одинаковым) темпом работы всех учащихся группы (класса), и огромным различием индивидуальных способностей каждого. Противоречие между индивидуальным характером преподавания при ГСО и общественной, коллективной природой современного воспитания.

Противоречие между структурами общения, используемыми в учебном процессе в школе, в вузе и структурами общения между людьми вне учебного процесса, вне школы, в жизни. Многонациональный состав учащихся в школах и студентов в вузах, интернациональный характер их взаимоотношений и одноязыковая основа обучения на уроках в школе и на аудиторных занятиях в вузах. Результат одноязыкового общения – массовое незнание языков других народов. ГСО – основной тормоз социально-политического и научно-технического прогресса современного общества. Трудности и проблемы переходного периода от ГСО к КСО современного этапа (стадии) развития УВП в школах и вузах. Магистральный путь развития школы и системы образования в мировой истории развития человеческого общества.

ПЛАН

- 4.1 Адепты ГСО о противоречиях обучения.
- 4.2 Противоречия ИСО и переход к ГСО.
- 4.3 Противоречия ГСО и необходимость КСО.
- 4.3.1 Противоречие в целях обучения и воспитания.
- 4.3.2 Противоречие в характере деятельности учащихся.
- 4.3.3 Противоречие между темпом обучения и способностями учащихся.
- 4.3.4 Противоречие в структурах общения и ППО.
- 4.3.5 Противоречие между индивидуальным характером преподавания при ГСО и коллективной сущностью современного воспитания.
- 4.3.6 Противоречие между многонациональным составом учащихся и одноязыковой основой обучения.

Вопросы для обсуждения

- 1. Каков основной вопрос науки об обучении?
- 2. Почему тезис «обучение есть материальный процесс» является основным для построения всей дидактики как науки?
- 3. Как Вы понимаете развитие УВП и чем оно отличается от его совершенствования?
- 4. Какие противоречия привели к отказу от ИСО и переходу к ГСО?
- 5. О каких «противоречиях» писали защитники ГСО? К чему приводило их «разрешение»?
- 6. Сформулируйте противоречия ГСО.
- 7. Какое из них Вы считаете основным?
- 8. Почему разрешение противоречий ГСО приводит к КСО?

4.1 АДЕПТЫ ГСО О ПРОТИВОРЕЧИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Вопрос о противоречиях учебного процесса в педагогической литературе ставился педагогами-исследователями неоднократно. Обычно излагали философскую сторону вопроса о противоречиях как движущей силе развития и затем переходили к раскрытию «противоречий обучения», полагая, что названные ими противоречия и являются такой «движущей силой обучения». Для них противоречия – «движущие силы» не развития, а самого обучения. Термин «развитие обучения» для них чужой, видимо, ими непонятый. Противоречия потому и рассматриваются, что слишком долго задерживается, тор-

мозится развитие учебного процесса. Беспокойство вызывает именно отсутствие его развития. Организация учебного процесса в прошлом столетии и на протяжении 30-х-80-х и 90-х годов XX столетия, начала XXI в. в своей основе одна и та же. В сущности, изменились только детали (и то далеко не всегда к лучшему!), а основа педагогического процесса одна и та же.

О каких же противоречиях шла речь?

- несоответствие между логически, последовательно, систематически построенным изложением учителя и очень сложным, непоследовательным, прерывистым, отклоняющимся то и дело в сторону, забегаящим вперед, несистематическим процессом усвоения учеником;

- несоответствие между пониманием изучаемого материала учителем и пониманием его учащимися;

- несоответствие между теоретическими знаниями и умением применять их на практике (а не только на занятиях в школьных условиях);

- несоответствие между знанием, пониманием материала учащимися и, умением изложить его устно и письменно [18, с.18].

Как видим, речь идет о самых обыкновенных вещах, о том, что встречается в опыте любого педагога. Конечно, изложение учителя-профессионала отличается стройностью, последовательностью, систематичностью. Процесс же усвоения науки или учебного предмета у ученика может идти извилистыми, неровными путями: он может быть непоследовательным, прерывистым, если учесть невнимание и забывание; он может вообще оборваться и повернуть вспять, если ученик, продолжая посещать школу, прекращает учиться, готовится к урокам, внимательно слушать учителя и своих товарищей. Как часто бывает, что ученик что-то уже начинает понимать, но правильно сказать, изложить не может. Разве это не происходит при индивидуальном способе обучения? Сколько угодно! Почти с каждым учеником. То же самое можно сказать о несоответствии между пониманием учителя и пониманием изучаемого материала учеником. Естественно, что сначала в изучаемом материале разберется учитель (на то он и

учитель!) и лишь потом, после определенной работы в этом материале начинает разбираться ученик. Разве где-то происходит наоборот? Не нужно быть специалистом по педагогике, чтобы понимать, что так происходит всегда. Конечно, учитель должен помочь разобраться в изучаемом материале ученику. Для того он и учитель!

Это же можно сказать и относительно такого педагогического явления, как «несоответствие между теоретическими знаниями и умением применять их на практике». Причина здесь обычно самая простая и лежит почти всегда на поверхности: теорию ученик запомнил, а для упражнений, чтобы научиться применять теорию на практике, не хватило времени или усердия. Это собственно, не противоречие процесса обучения, а недостаток, пробел в знаниях и умениях учащегося.

Итак, названные противоречия носят всеобщий надисторический характер. Они возникают и их можно устранять при любом педагогическом опыте: как передовом, так и массовом. Разве что опытный, «передовой», учитель их раньше заметит и исправит: добьется от ученика понимания или умения применять полученное знание теории на практике. Их вообще нельзя назвать противоречиями. Видимо, более точное для них название: «типичные недостатки в усвоении учебного материала учащимися, которые должен учитывать учитель в процессе обучения».

М.А.Данилов сформулировал «основное противоречие обучения»: «Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственным развитием школьников» [8, с.93].

Нет необходимости доказывать, что при ГСО «движущей» силой учебного процесса, обучения являются не его противоречия, а сам учитель. Действительно, если учитель не пришел в класс и не ведет урок, то обучение не происходит. Таково положение и в школе, и в вузе. Так же и при ИСО. Не думаем, что этого не знал или не понимал М.А.Данилов. И все же он «доказывал» что движущей силой процесса обучения, якобы, являются противоречия, и в особенности

сформулированное им «основное противоречие обучения». При этом М.А.Данилов имел в виду не развитие всего УВП, переход от одного общественно-исторического способа обучения к следующему, более развитому способу, а то, что при достаточной подготовке ученик может успешно усваивать новый материал и продвигаться вперед. Если же такой подготовки нет, нет необходимых и достаточных знаний и умений, то новые учебные (познавательные) задачи не решаются, происходит остановка в учении и развитии данного ученика: «Непременным условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Если противоречие между выдвигаемой задачей и наличными познавательными возможностями учащихся такое, что даже при полном напряжении усилий учащиеся класса в подавляющем большинстве не в состоянии выполнить задачу (как будто в классе сидят дети одинакового уровня развития - авт.) и даже не могут выполнить ее в ближайшей перспективе (в зоне ближайшего развития, по Выготскому) - такое противоречие, - заключает М.А.Данилов, - не становится движущей силой учения и развития, но может оказаться тормозом умственной деятельности учащихся»¹⁸. Словом, чем хуже учащиеся владеют ранее изученным материалом, тем больше осложнений возникает при изучении нового. Чтобы избежать осложнений, торможения умственной деятельности, под руководством учителя учащиеся воспроизводят все то, что необходимо для успешного решения новых учебных (познавательных) задач. Теоретики проблемного обучения это называют актуализацией знаний, а в прошлом у психологов для обозначения такого явления существовал термин «апперцепция»: опытный педагог не сразу дает ученикам новый материал, а сначала готовит их сознание к восприятию нового.

¹⁸ Дидактика средней школы. - М.: Просвещение, 1975, - С.94. М.А.Данилов в данном случае допускал ошибку, которая в логике называется «подмена тезиса». Сначала он вел речь о «движущих силах развития учебного процесса» и доказывал, что благодаря противоречиям учебный процесс не остается неизменным, а развивается, т.е. прогрессивно изменяется, но дальше он стал доказывать, что благодаря «основному противоречию обучения» происходит умственное развитие учащихся. При этом М.А.Данилов даже предупреждает: если выдвигаемая перед учащимися задача превышает их интеллектуальное развитие, слишком трудна, то она может оказаться тормозом умственной деятельности учащихся». Ошибка в рассуждении М.А.Данилова возникла вследствие нарушения закона тождества.

В.И.Загвязинский делает попытку включить в формулировку основного противоречия обучения «все его основные стороны и этапы движения» [18, с.67], не претендуя на то, чтобы преодоление этого противоречия приводило к качественно новому историческому этапу в развитии учебного процесса. В результате произойдет только то, что учитель вместе с учащимися сможет браться за решение новой учебной (познавательной) задачи или перейдет к изучению новой темы. «Основным противоречием учебного процесса является постоянно преодолеваемое в совместной деятельности учителя и ученика и вновь возникающее несоответствие между достигнутым учащимися уровнем знаний, умений, навыков, развитием (имеется в виду развитие ученика, а не новый исторический этап в развитии УВП в целом - авт.), отношением к учебе (этот уровень отражается исходной стороной дидактической задачи) и требуемым, находящимся в ближайшей перспективе, закономерно вырастающим из достигнутого уровня (он отражается перспективной стороной дидактической задачи)» [18, с.67].

Приведенное выше «основное противоречие учебного процесса» является только уточненным, детализированным по сравнению с «основным противоречием обучения» по М.А.Данилову, а по своей сути, по содержанию одно и то же. Нетрудно понять, что это «противоречие» учитель вместе со своими учениками «преодолевают» на каждом уроке и оно снова появляется на следующем уроке и т.д., но, как всем известно, организация УВП, его постановка в целом или в своей основе при этом остается неизменной. Можно без преувеличения сказать, что педагоги могут вместе со своими учениками миллиарды раз (вплоть до бесконечности!) преодолевать, устранять «основное противоречие обучения», а развитие школы и системы образования не произойдет. Может быть, авторы т.н. противоречий учебного процесса преследовали единственную цель: показать свою эрудицию, ученость и сохранить при этом косность и рутину в самом педагогическом процессе в школе? Между тем, для того и вскрываются противоречия учебного процесса, чтобы знать наиболее уязвимые места современной постановки обучения и воспитания и, устраняя проти-

воречия, тем самым покончить с косностью и рутинной в мышлении и деятельности работников, занятых образованием.

Противоречия обучения, если мы в них разобрались, это те неизлечимые «болезни», которыми болеет современная школа. Противоречия обучения - это вопиющее несоответствие нынешней постановки обучения и воспитания современным условиям жизни, нормальной жизнедеятельности детей и современного общества. Благодаря раскрытию противоречий мы убеждаемся, почему нынешний учебный процесс уже непригоден, неисправим и в каком направлении должна проводиться наша работа, чтобы построить принципиально новый учебный процесс, но уже без изъянов (читай: противоречий) нынешнего.

Видимо, не удовлетворяясь только формулировкой и исследованием «основного противоречия обучения», В.И.Загвязинский составляет классификацию противоречий, систематизирует противоречия обучения по рангам:

- противоречие целей обучения (всестороннее, общее развитие учеников и углубленное развитие их отдельных, или специальных, интересов и способностей);
- противоречие сущности обучения (например, преподавание и учение);
- противоречие содержания изучаемого (например, растущий поток научной информации и ограниченные рамки учебной программы, соотношение абстрактных и конкретных элементов, фактического материала и обобщения и др.);
- противоречие методов обучения, например, руководящая роль учителя и развитие самостоятельности учащихся;
- противоречие организационных форм обучения, например, фронтальный способ обучения и индивидуальное овладение знаниями;
- противоречие в деятельности педагога, учителя: совершенное знание своего предмета и необъятное количество поручений и дел.

Каждая из приведенных выше групп противоречий связана с определенным компонентом обучения: *цель* обучения, *сущность*

обучения, *содержание* обучения, *методы* обучения, организационные формы, деятельность педагога. Но все эти «противоречия» только условно, чисто номинально можно назвать «противоречия»¹⁹, т.к. все они либо устраняются постоянной работой учителя и учащихся, либо выдвигаются как нечто неразрешимое, непреодолимое, например, растущий поток научной информации и ограниченные рамки учебной программы. Ничего определенного: проблема, которую решают и будут решать всегда, решения у автора нет.

Автор указывает на существование проблемы, а каково ее решение? Хотя бы в каком направлении нужно работать современным составителям программ (да и не только составителям программ!), чтобы проблема была решена? Данное противоречие нужно рассматривать шире: с одной стороны, все увеличивающийся поток научной информации, порождаемый развитием общества, необходимость обновления и расширения учебных программ и учебных планов, то есть необходимость увеличения объема образовательного (общеобразовательного и профессионального) курса школы, а с другой стороны, косность, «незыблемость» организационной структуры УВП, т.е. отсталость формы организации процесса обучения от содержания, необходимость массовости образования вынуждали переходить от организационной структуры ИСО к организационной структуре ГСО.

В XX в. в ряде стран проблема массовости образования решена: введено всеобщее начальное и даже всеобщее среднее образование. Но жизнь, новые общественно-исторические условия, НТП заставляют увеличивать, расширять содержание образования как в средней, так и в высшей школе, как в общеобразовательной, так и в профессиональной, повышать таким образом уровень образования и интеллектуального развития подрастающего поколения и в целом населения. В этих условиях и возникает кризис ГСО. Таков объективный процесс развития общества и школы. В этих условиях отказ от ГСО означает сознательный или стихийный переход на КСО. Таков путь устранения ны-

¹⁹ В книге «Теория обучения: современная интерпретация» (2001) В.И.Загвязинский не упоминает о перечисленных выше «противоречиях», хотя это необходимо сделать для того, чтобы другие избежали подобных заблуждений.

нешних противоречий обучения, порождаемых ГСО и вызывающих всеобщий кризис школы и всей системы образования.

Еще «противоречие»: руководящая роль учителя и развитие самостоятельности учащихся. Разве руководство учителя подавляет или исключает развитие самостоятельности учащихся? Естественно, возникает вопрос: для чего такое «руководство»? Может быть, развитие самостоятельности учащихся происходит интенсивнее, лучше без руководства учителя? Видимо, автор данного «противоречия», содержащегося в методах обучения, что-то путает. Он не учитывает, что при ГСО существует две крайности: либо новый материал излагает профессиональный педагог, либо учащиеся изучают новый материал самостоятельно. Если «преподаватель обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину» [30, с.163], то для самостоятельного изучения нового материала учащимся просто нет места, т.к. все изложит, все объяснит учитель. Если же учащиеся самостоятельно изучают каждую новую тему согласно программе, то, что же в таком случае делает учитель? Какова его роль? Такова дилемма, которая в условиях ГСО, как показал уже многовековой опыт, в массовых масштабах неразрешима, а т.н. ППО представляет собой в лучшем случае только исключение из правила. Отсюда везде во всех школах один и тот же результат: ученики не умеют самостоятельно работать с книгой, совершенно беспомощны при изучении нового материала без предварительного изложения учителя. Так же беспомощны и учителя: они не умеют организовать систематическую самостоятельную работу учащихся по изучению нового программного материала по своему предмету. Таким образом, в рамках ГСО проблема формирования умений и навыков самостоятельной, самообразовательной работы учащихся неразрешима вообще. Поэтому выпускники школ совершенно не подготовлены к самообразованию, хотя это одна из главнейших задач школы.

Предлагаемый подход к противоречиям является конкретно-историческим, т.к. за основу берется общественно-исторический способ обучения, его противоречия и определение причин вытеснения

другим конкретно-историческим способом. В этой связи рассмотрим противоречия ИСО.

4.2 ПРОТИВОРЕЧИЯ ИСО И ПЕРЕХОД К ГСО

Какие противоречия ИСО привели к его замене ГСО? *Первое* противоречие, на которое обычно указывают, заключается в том, что развитие промышленности, торговли, рост городов, книгопечатание и т.д. значительно увеличивали спрос на грамотных людей; в школах увеличивалось количество учащихся у одного учителя и одновременно снижалось качество обучения, падала школьная дисциплина, учитель не успевал каждому ученику объяснять материал, проверять пройденное, выученное. В школах удлинялся учебный день. *Второе* противоречие: учитель был материально заинтересован в количественном росте учащихся, но обучать всех он мог, только объединяя учащихся в группы, т.е. групповое обучение становилось необходимостью, единственной возможностью выполнять социальный заказ. В настоящее время ситуация в учебных заведениях аналогичная, но она касается уже не кризиса ИСО, а кризиса ГСО.

Сформулируем основное противоречие, которое действует во все времена и вынуждает школу, педагогов перестраиваться, вносить в содержание и методы обучения существенные и несущественные изменения: вечное противоречие между целями воспитания и средствами их достижения.

Если воспитание - формирование личности в соответствии с заранее поставленными целями, то обучение является одновременно процессом и средством такого формирования. Еще Аристотель писал, что успех в любой деятельности зависит от двух условий: правильного установления конечной цели и использования соответствующих средств, которые ведут к этой цели. Средства должны соответствовать цели. К.Маркс объяснял, что цель как закон, определяет способ и характер действий работника. Сознательная цель подчиняет волю работника и его действия подобно закону. Между целью и средствами

соответствие устанавливается не автоматически и не в силу слепого закона.

В процессе общественного развития сначала изменяется социальный заказ к воспитанию, к подготовке подрастающего поколения. Этот заказ выдвигается в качестве новых требований или новых целей воспитания и обучения. Возникает противоречие между новыми целями воспитания и старыми средствами их достижения. Это противоречие становится движущей силой дальнейшего совершенствования воспитания в целом, и, в частности, обучения, его содержания, методов и организационных форм. НТР придает иной, чем прежде, характер труду, а стало быть, и подготовке человека к труду. Подготовка к труду, прежде всего, совершается через обучение. Изменения в содержании и характере труда неизбежно влекут за собой преобразования в обучении. До тех пор, пока такие преобразования в обучении отсутствуют, нарушается подготовка подрастающего поколения к труду, нарушается последовательное осуществление принципа органического единства обучения и воспитания. Общество заинтересовано в том, чтобы возникающие противоречия между новыми требованиями и установившимися, старыми способами их удовлетворения разрешались без особых осложнений и в минимальные сроки.

Противоречие между новыми целями обучения и воспитания и старыми средствами их достижения относится к числу таких противоречий, которые не могут быть решены раз и навсегда исчерпывающим образом. В этом отношении данное противоречие является в такой же мере вечным, как и само общественное развитие, которое его порождает. В то же время противоречие между новыми целями воспитания и старыми средствами их достижения всегда носит конкретно-исторический характер.

Согласно священному писанию, цель воспитания - приготовление к будущей жизни, к вечной жизни, которая, якобы, наступает после смерти. Такая цель была слишком расплывчатой, неясной, а поэтому священники, верующие вносили уточнения в соответствии со своим пониманием праведной жизни на Земле и вечной жизни после смерти. В Конституции Советского Союза цель была сформулирова-

на так: «Воспитание человека коммунистического общества». Но что такое «коммунистическое общество»? Кто мог дать ответ на этот вопрос? Однозначного ответа не было. Можно ли вообще построить «коммунистическое общество»? Не утопия ли это? В 80-е - 90-е гг. цель воспитания стали ограничивать и понимать воспитание как подготовку к жизни в демократическом правовом государстве, где господствуют рыночные экономические отношения. Чтобы в таком обществе выжить и добиться успеха, каждому нужно здоровье и способность к активной деятельности в изменяющемся мире, что предполагает сравнительно высокое интеллектуальное и нравственное развитие, многосторонние познания. Насколько эти цели достижимы в условиях классно-урочной школы, группового способа обучения (ГСО)? Чтобы дать исчерпывающий ответ, остановимся на противоречиях ГСО. Наш подход дает возможность вскрыть противоречия, которые в педагогической литературе либо вовсе не рассматривались, либо излагались изолированно, бессистемно, а, следовательно, и недостаточно целенаправленно.

4.3 ПРОТИВОРЕЧИЯ ГСО И НЕОБХОДИМОСТЬ КСО

Рассмотрим противоречия ГСО, обуславливающие необходимость перехода к КСО, т.е. попытаемся дать ответ на вопрос: почему нынешний кризис школы и системы образования является кризисом ГСО? Если же мы достаточно разберемся в противоречиях ГСО, то поймем, почему выход из современного кризиса образования нереален без перехода к КСО. Пока сохраняются противоречия ГСО, сохранится и, может быть, даже усилится кризис школы и системы образования. Мы имеем в виду следующие противоречия:

1. В *целях*: между ближайшими, актуальными целями ученика и конечной, отдаленной целью обучения и воспитания в современной школе.

2. В *характере* деятельности ученика между созерцательными и действенно-преобразовательными процессами деятельности учащегося (студента).

3. В *темпах и способностях*: между единым, одинаковым темпом работы группы (класса) и большим различием в способностях и трудолюбии учащихся.

4. В *особенностях преподавания и сущностью воспитания*: между индивидуальным характером преподавания и коллективной (общественной) сущностью воспитания.

5. В *структурах общения*: между их использованием в общественной и личной жизни и применением на учебных занятиях в школе, в вузе и других учебных заведениях.

6. В *составе учащихся и языком обучения*: между многонациональным составом учащихся в организациях образования и одноязыковой основой обучения.

4.3.1 Противоречие в целях обучения и воспитания

Если учесть, что основная деятельность ученика - это учение, то вопрос о воспитывающем обучении приобретает особую остроту и принципиальное значение. Школьники ежедневно заняты на уроках и подготовкой домашних заданий по 6-10 и больше часов. Никакому другому виду деятельности они не посвящают столько времени, сил и энергии, сколько учебной. Естественно, что в процессе обучения, прежде всего, должна формироваться личность школьника, каждый из них должен воспитываться как человек свободного демократического общества. Но для этого обучение, как по содержанию, так и по характеру деятельности должно быть не просто воспитывающим, а воспитывающим на демократических и гуманистических началах.

Цель общечеловеческого воспитания: всесторонне и гармонично развитая личность. Эта цель не может быть достигнута посредством какой-либо одной деятельности: учебной или игровой. Только в процессе деятельности и к тому же разнообразной школьник может стать всесторонне и гармонически развитой личностью. Научное мировоззрение, общечеловеческая нравственность должны при этом формироваться в процессе любого вида деятельности, и, конечно, прежде всего, в учебной деятельности.

Поскольку речь идет о формировании научного мировоззрения и общечеловеческой нравственности в процессе учебной деятельности школьников, то вопрос о ее характере и направленности становится далеко не безразличным.

У каждого обучающегося в процессе обучения как бы сосуществуют две цели: далекая и близкая. Перспективная, конечная цель - окончить школу, вуз, овладеть какой-нибудь профессией и включиться в общественно-производственную деятельность. Согласно этой отдаленной цели, школьник должен стать общественно полезным работником. Казалось бы, конечной цели обучения должна была бы соответствовать и актуальная цель. Это особенно важно потому, что всякая конкретная деятельность подчиняется, прежде всего, ближним, конкретным целям. Для учащегося - это выучить урок, подготовиться отвечать учителю, выполнить домашнее задание, решить такую-то задачу. Например, ученик по геометрии учит тему «Сложение векторов». Зачем он это делает? Каков практический смысл работы над этой темой? Он должен выучить, во всем разобраться, чтобы быть готовым отвечать учителю, чтобы справиться с задачами, которые по этой теме будут в контрольной работе. Для кого и для чего школьник все это учит? Для учителя, который будет его проверять и оценивать? Нет. Учитель эту тему знает и нисколько не нуждается в знаниях того или другого ученика. Может быть, в знании темы о сложении векторов нуждаются родители? Тоже нет. Стало быть, он выполняет работу, учит данную тему исключительно для себя. Но такое же положение имеет место и при изучении всех других тем по математике, русскому языку, физике и т.д. Каждый день работы только для себя и ни для кого больше повторяется столько времени, сколько он вообще занят уроками и домашними заданиями. Вся деятельность для себя - вот практическая ежедневная и ежемесячная направленность работы ученика и студента в процессе обучения. При этом школьник или студент ни за кого не несет ответственности, никому не обязан помогать, не должен приносить пользу кому-то из людей, а обществу и подавно. Он учится, т.е. учит себя.

Мы имеем в виду противоречие, существующее между ближайшими целями ученика, целями актуальными и постоянными, с одной стороны, и целью обучения и воспитания отдаленной, конечной. Ближайшая цель ученика на всех уровнях одна и та же: выучить, запомнить, ответить учителю, выполнить задание, которое дает учитель, получить его одобрение, положительную оценку и одобрение родителей.

При ГСО каждый ученик работает для себя и только для себя. А какова конечная цель обучения и воспитания? Во всех школах мира ставится одна и та же конечная цель: подготовить детей, учащихся к тому, чтобы они стали нужными и полезными обществу людьми, были полноценными работниками, работали на общее благо. Разве не в этом состоит главная общечеловеческая ценность, отличие человека от зверя, животного? Что же при ГСО происходит в действительности? Получается так, что каждый день - на уроках и дома - ученик работает только на себя, учится (учит себя), а конечная цель - приносить пользу людям, работать на общее благо, делать людям добро - отодвигается на будущее, чаще всего отсутствует. Так как учение - основная деятельность школьников и студентов - происходит по 7-8-10 часов ежедневно, то формируется и закрепляется то, что связано с постоянной целью: все делать для себя, и не формируются, не закрепляются качества общечеловеческие: гуманизм, умение быть полезным людям, служение общественным целям, словом, - все то, что называется нравственными добродетелями. Мы, конечно, не собираемся доказывать, что ученик не должен приобретать знания, учиться для себя. Каждый здравомыслящий человек понимает, что обе цели важны.

Зачем ученику ходить в школу, если он в школе не приобретает того, что понадобится ему в жизни: читать, писать, считать, решать задачи, уметь говорить на иностранном языке, иметь знания по географии, физике, химии, истории и т.д. Для того и посещают школу, что она дает учащимся знания и умения, необходимые для них в будущей жизни. Это понимает каждый обыватель. Речь идет совсем о другом. Если школьнику предстоит жить и работа среди людей, то,

естественно, он должен уметь с ними общаться, быть для них полезным, научиться делать людям добро. А это вовсе; не такая простая наука, как может показаться на первый взгляд при поверхностном рассмотрении поднимаемого вопроса. Речь идет о формировании главных ценностей человека, без которых не могло бы возникнуть общество и не мог бы осуществляться прогресс человека как члена общества.

Если все сводится только к тому, чтобы каждый учился, работал только для себя, то нормального, цивилизованного общества не может быть. Цивилизация, в отличие от дикого стада, началась, тогда, когда человек стал заботиться не только о себе, но и о своих ближних и даже дальних сородичах, словом, о других людях. На этом держались и держатся все религии мира. Вся нравственность может быть выражена одной фразой: делай добро людям. Человек, который все делает только для себя, является безнравственным человеком. Но именно в такое положение поставлен каждый ученик при ГСО и не на один день, не на месяц и не на год, а на протяжении 10-11 и больше лет, пока продолжается учение в школе и вузе.

Однако нельзя игнорировать ни первую, ни вторую сторону деятельности человека: он (человек) в такой же мере должен работать на себя, как и на других. И все-таки на первое место, с известными оговорками, можно поставить работу человека на себя, для себя, что ни в какой степени не умаляет и не должно умалять значение работы человека на других, на общество. Все же между заботой человека о себе, работой на себя и его заботой о других, работой на общее благо имеется существенное различие. Человек, как и всякое животное, стремится утолить жажду, быть сытым, не испытывать боли, жить в тепле и «достатке». Чтобы жить и работать для себя, человека можно и не воспитывать, так как это заложено в его природе, определяется инстинктом самосохранения. Прямой противоположностью для человека являются его качества, связанные с заботой о других, работой на общее благо. Эти качества сами по себе не формируются, они не заложены в генах, если не считать материнского и стадного инстинктов. Все нравственные добродетели человека ему не даны от приро-

ды, они формируются в процессе жизни, воспитания. Цивилизованное общество тем и отличается от стада дикарей, что оно у своих членов, граждан воспитывает нравственные добродетели, прежде всего, такие качества, как трудолюбие, честность, забота о ближних и дальних, преданность обществу, родине, чувство долга, любви к ближнему, совесть.

Формирование этих общечеловеческих качеств - важнейшая задача передового педагогического опыта во все времена. Если рассматривать с нравственной стороны ГСОВ, то этот способ изначально, **по своей природе противоречит общечеловеческой морали, он антипод нравственности.** Все годы обучения ученик, студент при этом способе работает только для себя (учится, учит себя) и не проявляет заботы о своих ближних, он не приносит добра людям, не работает на общее благо. В школе, на уроках всех обучает наемный, оплачиваемый педагог, дома в процессе приготовления к урокам снова учащийся работает только на себя и для себя. Так как учащиеся не участвуют в производительном труде и живут, учатся за счет родителей и государства на протяжении многих лет, то получается многолетнее паразитическое существование, которое постепенно становится привычным, превращается в стереотип поведения в жизни.

При ГСО возникает **раздвоение личности, формируется двойная мораль:** в поведении, в деятельности школьник, студент проявляет заботу только о себе, работает только на себя, а ему педагоги внушают, чтобы он становился человеком, проявлял заботу о других людях, служил обществу, постоянно делал людям добро. Этого требует не только христианская мораль. Во времена бывшего СССР мы - педагоги - обязаны были формировать у своих учеников коммунистическую нравственность. Под этим подразумевалось служение обществу, народу: отказ от своих личных интересов в пользу интересов общественных. Но так как при ГСО совместить мораль индивидуалистическую и коллективистическую невозможно, то нравственные проповеди превращаются в демагогию. На словах провозглашалось самоотречение во имя интересов народа и неопределенного коммунистического будущего, а непосредственно в поведении формировалось

себялюбие, иждивенчество, безразличие к нуждам и бедам своего ближнего, эгоизм.

Это раздвоение затем переходило из школы в общественную жизнь и в конце приводило к разложению общества, что красочно, эмоционально описывал, известный писатель Иван Васильев «Ведь в сущности-то, третьего здесь не дано: либо себе служишь, либо народу. Из попыток совместить ничего, кроме предательства, - таково его убеждение, - не получается, это подтверждено историей всего человечества и нашей судьбой... Подумайте, что можно прозреть в заповеди: «Возлюби ближнего своего», «Не пожелай другому того, чего не, желашь себе»? Только то, что любить ближнего не надо и, если тебе худо, пожелай другому худшее. Где тут третье?» И.Васильев убежден, что между служением обществу и служением себе третьего нет: «Это, что ли: служи себе, а что останется от себя, отдай народу? Так по-русски это называется «съесть пирог под одеялом». «Проповедники такого прозрения есть обыкновенные лжецы. Проникая в идейное товарищество, они писали: обязуюсь служить делу народа, делу социализма. Но, не будучи слугами народными, они брали на себя обязательство всего лишь *казаться* таковыми. Вот уж эту-то обязанность они действительно почитали, блюли, защищали, да столь рьяно, что выглядели праввернее самого Магомета. Они даже соревновались, кто *покажется* чище, вернее, преданнее, праведнее. И в этом своем соревновании на кажущегося коммуниста они были беспощадны к коммунистам истинным - давили все, что грозило разоблачением их фальши и демагогии» [3].

И.Васильев, высказывая свое неудержимое, страстное возмущение деятельностью фальшивых коммунистов, демагогов, разваливших страну и ее народное хозяйство, приведших ее к нищете, не вскрывает того, как таких будущих демагогов-руководителей, готовила школа, ее УВП. Ведь все они оканчивали не царскую, дореволюционную гимназию, а советскую школу, и то, что с ними произошло, было закономерностью. Ведь это в школе дети на уроках и при выполнении домашнего задания лишены были здорового контакта с другими детьми и взрослыми, формировались индивидуалистами-утробниками (для

себя и только для себя), безынициативными исполнителями и молчаливниками-неумейками. В то же время в сочинениях, на классных собраниях и пионерских сборах, при приеме в комсомол заверяли в своей верности Родине, в готовности служить народу. Так весь школьный уклад жизни неотступно лепил людей двойной морали: во всем искать выгоду только для себя, выдавая себя за коллективиста беззаветно преданного делу народа. Кто преуспевал в этой двойной морали в школе, тот и после школы успешно продвигался по служебной лестнице, добываясь выгодного, «тепленького» местечка. Тех, кто готов был отречься от личных интересов и беззаветно служить только интересам общества, народа становилось все меньше и меньше и, естественно, возрастало число приспособленцев, как их называет И.Васильев, «утробников»: «Последние плодились по принципу инфузории - простым делением. Набирало силу второе «товарищество» - поддельных партийцев, тех, для кого смысл жизни - служить собственной утробе... Утробникам нужны были поблажки, они рвались избавиться от главного принципа партийного товарищества: *у коммуниста нет привилегий, кроме самоотречения во имя служения народу*. Им был в тягость этот принцип, они упорно насаждали системе отбора: строптивых удалять, послушных выдвигать. В касту утробников густо полезли (это и должно было произойти, если войти в понимание бытия школьника, учащегося при ГСО в условиях советской школы - авт.) молодые, выросшие не в трудовой жизни, а выращенные в особнячно-кабинетных аквариумах, где курс служения был заменен курсом угодничества (эту науку угодничества и приспособленчества молодые, проходят гораздо раньше, до их службы в учреждениях, в институтах, в школах - авт.), здесь они проходили науку «казаться слугами» - самую гадкую науку человеческой мимикрии, ведущую к единственному концу – предательству» [3].

О том, что у «коммуниста нет привилегий, кроме самоотречения во имя служения народу», нам много раз говорили, когда мы были пионерами, школьниками. Нам пытались внушить, что каждый из нас должен считать общественные интересы, интересы государства, коллектива превыше всего и жертвовать во имя их своими личными ин-

тересами. «Мы (то есть государство - авт.) хотим воспитать человека, - говорил первый нарком просвещения СССР А.В.Луначарский еще в 1928 г., - который был бы коллективистом нашего времени, который *жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами*. Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политико-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни» [28, с.445].

А.В.Луначарский объяснял: «Нам нужен человек напряженнейшего устремления, напряженнейшей критики, способный на громадную затрату усилий, на большую степень самопожертвования...» Вытекающая отсюда его деятельность, в каком бы направлении она ни была - в сфере организационной, чисто физического труда и т.д., - должна быть всегда - (!) просвечена этим огнем, должна быть согласована со всем коллективом. Человек должен мыслить, как мы, стать живым, полезным, соответствующим органом, частью этого «мы». *Все личные интересы должны отойти далеко на задний план»* [28, с.445].

Жизнь показала, что получается из школьного воспитания, когда пытаются, чтобы у каждого школьника его «личные интересы отошли далеко на задний план». Тогда-то и вырастают люди двойной морали: в открытую они готовы пожертвовать всем ради коллектива и народа, а на деле, во всей своей скрытой, неафишируемой жизни они корыстолюбцы, эгоисты, шкурники, приспособленцы. Да их и винить - за это нельзя, потому что *всегда* пренебрегать личными интересами просто невозможно, это была бы ненормальность, по Достоевскому, идиотизм. Разрешима ли проблема общественного и личного при ГСО? Можно ли в условиях КУС согласовать, гармонически увязать ближайшие, постоянные цели, которые стоят перед каждым учеником, с конечными целями обучения и воспитания? Анализ УВП при ГСО убеждает нас в том, что такого гармонического единства личного и общественного, актуальных, постоянных и конечных целей достичь не удастся. Если же мы все-таки такую цель ставим, а советская школа, начиная с ее первого наркома и до последних лет своего су-

ществования неизменно ее ставила, то мы беремся за явно неразрешимую задачу. Ее можно разрешить на практике только в условиях КСО: каждый ученик, школьник, систематически обучая других, получает возможность наиболее интенсивно учиться и развиваться.

Здесь уже действует совершенно другой закон: чем больше я обучаю других, тем лучше я усваиваю изучаемый материал и больше информации получаю от других. Таким образом, мои личные успехи зависят от того, как я работаю с другими, сколько я пользы и добра приношу своим товарищам по общей работе. От этого зависят как мои личные учебные успехи, так и мое духовное развитие, а, в конечном счете, и мое личное счастье. Чем больше добра я приношу людям, тем лучше становятся мои отношения с ними и тем больше добра и пользы получаю от них. Проблема гармонического единства индивидуального и коллективного, личного и общественного, которая тысячелетиями оставалась неразрешимой в общественно-хозяйственной и общественно-политической жизни, получает принципиальное решение в УВП. А ведь это, по существу, есть решение основной проблемы нравственного воспитания в школьных условиях.

Нужно ли анализировать то, что выдвигалось в качестве передового педагогического опыта с точки зрения соответствия ближайших, актуальных (постоянных) целей и конечной цели обучения и воспитания? С позиций гармонического единства интересов индивидуальных и коллективных, личных и общественных?

Любой образованный человек, вдумавшись, скажет: конечно, нужно. Как же могло произойти, что на протяжении многих десятилетий, занимаясь поисками передового педагогического опыта, его распространением и внедрением, работники системы образования, руководители школ, педагоги-ученые, методисты и редакционные коллегии педагогических изданий обходили вопрос соответствия ближних и конечных целей обучения и воспитания? Ведь это *главное* противоречие существующего учебного процесса, то есть главное противоречие ГСО. Если ближайшие, постоянные цели в деятельности учащихся не соответствуют конечной цели, то конечная цель не достигается. И здесь усилия педагога или материальные средства по-

мочь не могут. Это истина совершенно очевидна. Это все равно, что из Красноярска нужно, например, лететь в Москву, а билет берется на самолет, который отправляется во Владивосток, и надеемся, что скорость самолета поможет быстрее добраться к цели - в Москву. На самом же деле с увеличением скорости самолета человек будет быстрее удаляться от цели, а прибыв во Владивосток, он будет от Москвы на расстоянии в два раза больше, чем это было на старте - в Красноярске. От того, что мы будем взывать к ученику, чтобы он усердно занимался, больше внимания уделял учебе, чтению книг, каллиграфии и правописанию, решению задач или изучению правил, противоречие не снимается. Не снимают его и наши воспитательные мероприятия: классные часы, беседы о нравственности, встречи с ветеранами труда и войны, призывы помогать старикам и инвалидам, быть добрыми и отзывчивыми. Сам по себе УВП (ГСО) при всех этих воспитательных мероприятиях не становится лучше. Проповеди на нравственно-религиозные темы, так же, как и насаждение коммунистической идейности и морали, приводят к тому же раздвоению между словом и делом, которое было рассмотрено выше.

Сегодня можно только удивляться, как такие крупные специалисты по проблемам ППО, как Н.К.Крупская, М.М.Поташник, М.Н.Скаткин, Ф.Ш.Терегулов могли не заметить, пройти мимо столь важного противоречия. А ведь обнаружение этого противоречия в опыте многих учителей, опыт которых рассматривался как передовой, решительно меняет наши прежние оценки. Прежде всего, это относится к тем тысячам и тысячам учителей, о которых как о передовых писали восемь академиков в статье «Союз науки и практики» [37]. Сколько бы усилий эти учителя ни применяли, но в своей практике, в условиях ГСО (КУС), они не могут устранить противоречие между актуальными, постоянными целями и конечной целью обучения и воспитания. Чего же они достигают? Их ученики все учатся, выполняют регулярно домашние задания, справляются с контрольными работами и успешно сдают экзамены. Но указанное противоречие в целях обучения и воспитания их опыт не устраняет.

Нас нередко спрашивают: может быть, вообще опыт тех учителей, кто работает в условиях КУС, не является ППО?

Ответ однозначен. Если КУС - главная разновидность ГСО, а ГСО - причина кризиса школы и системы образования в современном мире, то, естественно, опыт учителей, работающих в **режиме КУС, не является передовым.**

Трудность в понимании для многих педагогов-классноурочников состоит в том, что долгое время только те педагоги считались передовыми, которые в условиях КУС добивались несколько лучших результатов, чем их товарищи, коллеги. Всякий другой опыт (не классно-урочный) просто отвергался и осуждался как прожектерский. Таким был подход к ППО в условиях классно-урочного мракобесия. Жизнь меняет наши взгляды. Тот опыт, который направлен на частичное или «всестороннее совершенствование» КУС, объективно приводит к сохранению ГСО, следовательно, и к сохранению кризисного состояния в образовании. Такой опыт нельзя считать передовым или прогрессивным. Если же опыт учителей направлен на устранение противоречий ГСО и, следовательно, на отказ от КУС, то он заслуживает исключительного внимания и изучения, т.к. только такой опыт может оказаться передовым, прогрессивным и наиболее перспективным. Хотя в то же время в оценке такого опыта нельзя проявлять торопливость. Не всякое отрицание КУС можно одобрить. Цель ППО учителей не в том, чтобы разрушить классно-урочное обучение (ГСО), а в том, чтобы отрицание, разрушение КУС привело к созданию более эффективной системы построения УВП. Разрушая КУС (ГСО), передовые педагоги создают новую, более прогрессивную систему, в которой противоречия ГСО устраняются.

Если мы обратим внимание на тех педагогов, которые были подняты матвеевской «Учительской газетой» и объединены под общим названием «педагогика сотрудничества», то в их опыте есть попытки устранения рассматриваемого противоречия. Возьмем для этого опыт Н.П.Гузика или И.П.Волкова. Их ученики на уроках обучают своих товарищей или учеников младшего класса. Это же делают и

ученики В.Ф.Шаталова, Р.Г.Хазанкина. «При работе в традиционных условиях, как показывает практика, - пишет В.Ф.Шаталов, - учащиеся очень редко обращаются друг к другу за помощью. Особенно по вопросам теории²⁰. О чем спрашивать? Учебники у всех одни. Неровен час - тупицей прослывешь. Иное дело - сигналы. Их так много и они такие замысловатые, что забыть роль и назначение некоторых из них может каждый. Опасности в том нет: на помощь всегда придут товарищи... Единые трудовые интересы коллектива создают те взаимосвязи, о которых неустанно говорит в своих работах А.С.Макаренко» [41, с.174]. Но то, что один ученик оказал помощь другому ученику, в опыте В.Ф.Шаталова не означает отказа от КУС (ГСО). Напротив, опыт В.Ф.Шаталова, С.Н.Лысенковой, Е.Н.Ильина, Р.Г.Хазанкина представляет собой не отказ от КУС, т.е. от ГСО и замену ее новой системой, при которой устранено первое противоречие ГСО, а только частичное совершенствование урока, КУС. Поэтому в их опыте сохраняется первое противоречие ГСО, как, между прочим, и другие противоречия ГСО, о которых пойдет речь ниже. Помощь, обучение других в опыте Р.Г.Хазанкина или Е.Н.Ильина представляют собой все же только отдельные эпизоды, незначительные отклонения от КУС.

Философы и социологи пытались разрешить проблему гармонического единства, личного и общественного, индивидуального и коллективного на уровне общественной и производственной жизни взрослых людей. Такое решение чаще всего оставалось чисто теоретическим или оно констатировало только то, что в жизни взрослого населения иногда возникало. В нынешних условиях, когда регулятором жизни населения во многих случаях становится рынок, проблема единства личного и общественного интереса не снимается, как уже было сказано выше: это вечная проблема. Но в отличие от самоотречения, отказа от личного интереса, что в той или другой степени высказывалось коммунистическими идеологами, идеологи рынка пре-

²⁰ И в этом нет ничего удивительного. Ведь всю теорию излагает и неоднократно объясняет для всех перед классом учитель. При этом учитель многократно обращается к ученикам: кому непонятно? Какие у вас есть вопросы? Таким образом, всё выясняется и уточняется.

возносят личный интерес и его решающее значение. Для этого, конечно, есть некоторые основания. Но преклонение только перед личным интересом, игнорирование общественного интереса, интересов коллектива цивилизованным, образованным обществом не принимается и никогда не может быть одобрено. Это понимают, опять же в большей или меньшей степени, и те, кто стремится следовать только своим личным интересам. Например, самообогащение имеет смысл только тогда, когда богатый человек оказывает добро, помощь своим ближним, доставляет кому-то радость и счастье. В противном случае личное богатство может потерять свою привлекательную сторону и вместо бесконечной радости и счастья доставлять собственнику сплошные разочарования.

Но нас интересует в данном случае другая сторона дела. Общество, народ не может одобрить жизнь и деятельность гоголевского Плюшкина, даже если бы он был во сто крат богаче. Богатый - тоже человек. Мы одобряем тех богатых людей, которые свои богатства ставили на службу общества. Такими были Третьяков, Морозов, Мамонтов, в Красноярске - купец Юдин, создавший одну из лучших частных библиотек своего времени, которой могли пользоваться не только жители Красноярска, но и многие приезжие ученые, писатели, политики, кстати, среди них был и молодой Владимир Ульянов.

Или: школа, созданная Жангир ханом в Букеевской орде. В ханской ставке было довольно много мусульманских мектебов, практически каждый род, каждое отделение рода имело своего муллу. Немало выпускников этих школ направлялись для продолжения учебы в медресе Бухары и Ташкента. Образовательная концепция хана нашла выражение в открывшейся в 1841 г. первой светской школе не только в Букеевской орде, но и во всем Казахстане. Первый набор в школу составил всего 12 учеников на 30-40 вакансий. Потребовалось еще два года, чтобы заполнить эти места. А.Евреинов писал, что в этой школе преподавали «татарский, арабский и русский языки, начальные правила арифметики и грамматики, в кратком виде - географию и историю, правила оспопрививания... Лучшие выпускники поступают отсюда в Оренбургский Неплюевский корпус». В своей интереснейшей статье

«Заметки киргиза о киргизах» (1861 г.) С.Бабаджанов подробно описал состояние народного образования в Букеевской Орде. В частности, о стипендиатах Неплюевского корпуса пишут следующее: «...хан Джангир старался усилить образование ордынцев внутри земли их и открыл единственный источник в этом роде в Оренбурге, где в учрежденный Неплюевский кадетский корпус разрешено начальством принимать из нашей Орды 10 мальчиков во 2-ом эскадроне или азиатском отделении оног»²¹.

Не отречение от личных интересов, а готовность по мере личного самообогащения все в больших масштабах оказывать добро людям, - вот о чем, в связи с переходом к рынку, должна идти речь. И так, задача школы - воспитание людей, для которых личные интересы не расходились бы с общественными, с интересами народа.

Чтобы труд превратился в потребность здорового организма, нужно начинать с детства, т.е. со школы, детского сада и семьи. Только, тогда может произойти наиболее успешное формирование общечеловеческих добродетелей и превращение высокоэффективного труда в привычку, в потребность здорового организма, когда с первых дней обучения в школе каждый ученик получает наиболее благоприятные условия для собственного развития и личных успехов, когда он сам интенсивно, в меру своих сил и способностей трудится на других. Но в этом, собственно, и состоит смысл перехода от ГСО к КСО, что и гарантирует возможность устранения всеобщего кризиса школы и системы образования. Высокая конечная цель обучения и воспитания в школе, состоящая в успешном служении обществу, только тогда может быть наиболее полно осуществлена, если каждый обучающийся приучен на протяжении всех лет пребывания в организации образования к систематической и интенсивной работе на пользу своих товарищей, помогая им в их развитии подниматься выше и выше, что, в свою очередь, оказывалось бы главным или важнейшим условием собственного развития. Поэтому ППО должен состоять в создании, формировании таких учебно-воспитательных коллективов, в

²¹ См.: Северная пчела. - 1861. - № 4.

которых достижение высокого уровня развития каждым школьником обеспечивается интенсивной работой всего коллектива, когда все обучают каждого и каждый всех. Можно это сформулировать и так: все заботятся о каждом и каждый обо всех. При ГСО такие взаимоотношения между членами коллектива невозможны.

4.3.2 Противоречие в характере деятельности учащихся

Какова причина низкой эффективности УВП при ГСО? Одна из главных причин была нами уже рассмотрена: *несоответствие ближних, актуальных целей с конечной целью обучения и воспитания*. Но это не единственная причина. Пожалуй, основная причина низкой эффективности ГСО состоит в том, что при ГСО, в частности при КУС и ЛСС, *имеет место избыток созерцательных процессов деятельности, учащихся и ничтожно малое проявление действенно-преобразовательных*. Формулировка данного противоречия нуждается в объяснении.

В качестве главного критерия ППО все исследователи и специалисты называют результативность. Результативность, или эффективность, педагогического опыта или педагогического процесса является важнейшим, существенным признаком ППО. Если же педагогический процесс или учебно-воспитательная система в целом сама по себе не может быть высокоэффективной, т.е. давать высокие результаты в обучении и воспитании, то и опыт педагогов, работающих по этой системе, не является передовым или прогрессивным. Кажется, все ясно. Если человек откажется, например, от современных орудий труда и начнет работать каменным ножом или каменным топором, то его деятельность, хотя и может рассматриваться как оригинальная, но, во всяком случае, не передовая. Таких примеров можно привести много. Когда-то отбойный молоток для шахтера был отличным орудием труда. Но в наше время, когда используются современные угольные комбайны, отбойные молотки становятся чем-то музейным, устаревшим. Уж слишком низка их эффективность. Это применимо также и к КУС, низкая эффективность которой общеизвестна. Но чем она вызвана? Нельзя ли ее - эффективность - существенно повысить? Наш ответ от-

рицателен: возможности существенного повышения эффективности ГСО ограничены и в основном уже исчерпаны. Это относится в первую очередь к КУС. Массовый опыт миллионов учителей и сотен миллионов учащихся XX в. достаточно убедительно подтверждают наш вывод. Конечно, дело здесь не в частных случаях и примерах, а в общей причине, которая не устраняется мастерством педагога и распространением т.н. ППО. Причина состоит в том, что *при КУС (ГСО) деятельность ученика не просто поставлена в искусственные рамки, она становится противоположной, ущербной для его физического и духовного развития.*

Общеизвестно, что деятельность человека весьма разнообразна и не поддается полному, исчерпывающему описанию. Различия в деятельности людей иногда столь велики, что теряется то общее, что ее - деятельность - объединяет, например, работу шахтера и парикмахера, стеклодува и писателя, токаря и летчика, педагога и землекопа. Что же их всех объединяет? То, что деятельность каждого из них носит двусторонний характер. Это заложено в природе, в анатомии и физиологии человека. С одной стороны, окружающий человека мир, среда воздействует на органы чувств человека и отражается в его сознании. С другой стороны, человек благодаря своему мышлению и органам движения, зачастую вооруженных орудиями труда, воздействует на окружающую среду и преобразует ее, изменяет ее в соответствии со своими намерениями. У животного гораздо проще. Часто акт поведения сводится к короткой схеме: стимул → реакция (S → R). На этой основе бихевиористы построили почти всю свою психологическую теорию. У человека все гораздо сложнее. Его действия могут быть в отдельных случаях тоже сведены к короткой схеме (S → R) стимул-раздражение и мгновенная реакция. Например, ребенок прикасается к горячему или острому предмету и мгновенно отдергивает руку. Но гораздо чаще действие оттягивается, т.к. человек осмысливает, анализирует поступающую в мозг информацию, делает какие-то выводы и только после этого с помощью органов движения (рук, пальцев, ног и т.д.) и орудий труда производит действия, которые изменяют окружающие его предметы. Поэтому есть все основания вы-

делить в деятельности человека процессы, которые возникают при раздражении органов чувств предметами внешнего мира и заканчиваются мышлением, как особые процессы, качественно отличающиеся по своей направленности и характеру от процессов, которые берут свое начало в мозге, т.е. начинаются с мышления, и заканчиваются движениями, действиями, вносящими преобразования во внешнюю среду. Если взять всем известную формулу процесса познания («от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике»), то процессы, которые начинаются с раздражения органов чувств окружающими предметами и заканчивающиеся мышлением («абстрактным мышлением»), можно назвать «созерцательными». Что же касается процессов, которые начинаются с мышления и направлены на преобразование окружающих предметов с помощью движений и орудий труда, то их можно назвать «двигательно-преобразовательными», без которых была бы невозможна практическая деятельность человека.

Естественно, что созерцательные и действенно-преобразовательные процессы деятельности человека не следует отождествлять с процессами пассивными и активными. Это разные вещи. Созерцательные процессы могут быть пассивными и активными, даже очень активными. Например, человек видит («созерцает»), как загорается его дом и, конечно, он не может оставаться равнодушным, хотя по началу еще ничего практически не предпринимает. Если ночью в темном лесу человек поблизости услышит рычание льва, то интенсивность его чувств может оказаться настолько велика, что парализует его двигательную активность. Поэтому «созерцательные процессы» и «пассивные процессы» - не синонимы, эти выражения по смыслу существенно отличаются друг от друга. Конечно, пассивность человека может порождаться его длительным созерцательным состоянием, но и в данном случае пассивность будет следствием, а созерцательное состояние - причиной.

Также не являются синонимами выражения «действенно-преобразовательные» и «активные». Движения и действия человека могут быть активными и могут быть пассивными. Например, игра футбо-

листов на поле может быть активной, но футболисты могут и пассивно отражать атаки противника. Так же действия боксера или борца не всегда бывают активными. В жизни человека созерцательные и действенно-преобразовательные процессы деятельности не только важны, они-то и есть вся его жизнь. Созерцательные процессы дают человеку информацию об окружающем его мире, благодаря чему он может в нем ориентироваться и существовать. Без созерцательных процессов не могло бы быть целесообразных движений, действий, разумного поведения. Благодаря двигательно-преобразовательным процессам человек перемещается в пространстве, добывает себе пищу, спасается от опасностей, преобразует предметы и окружающую среду в соответствии со своими целями и потребностями. Не было бы у человека движений, действий, то не было бы и жизни.

Созерцательные и действенно-преобразовательные процессы существуют в единстве, и они-то в целом составляют деятельность человека. Если это единство нарушается, то наносится существенный вред для развития и жизни человека. Если деятельность человека - это его взаимодействие со средой, окружающим миром, то следует выделить две главные разновидности этого взаимодействия: *взаимодействие с предметами* и *взаимодействие между людьми*. Первое в основном осуществляется в труде, благодаря чему человек так преобразует форму предметов, чтобы они могли удовлетворять его потребности. *Взаимодействие между людьми* главным образом происходит в общении. Каждый из указанных случаев взаимодействия специфичен, имеет свои особенности. Если труд - взаимодействие человека с природой, с предметами и это взаимодействие реализуется посредством движений рук, ног, пальцев, вооруженных часто орудиями труда, то взаимодействие человека с другими людьми осуществляется главным образом посредством речи, языка. Это речевое взаимодействие. Однако деятельность в первом и во втором случаях представляет собой единство созерцательных и действенно-преобразовательных процессов. Созерцательные процессы нужны человеку постольку, поскольку его существование и развитие происходит благодаря действенно (двигательно)-преобразовательным процессам. Без двигательного (действенно)-

преобразовательных процессов человек не мог бы стать человеком, не смогли бы развиваться никакие его способности, он не может формироваться как личность. Даже созерцательные процессы формируются и совершенствуются не сами по себе, а благодаря двигательно-преобразовательной активности человека.

О значении труда в возникновении и развитии общества, а также в формировании человека сказано и написано очень много. Наши дети, молодежь, все, кто обучается в общеобразовательной школе, крайне мало участвуют в труде, что отрицательно отражается на их развитии. Но мы в данный момент исследуем не участие школьников в труде, а *противоречия ГСО* и как эти противоречия подрывают общую эффективность УВП. Обучение определено как *общение* между обучающимися и обучаемыми, т.е. как частный случай общения между людьми.

Рассмотрим, каков же характер деятельности учащихся при КУС - главной разновидности ГСО. Возьмем традиционную постановку обучения, которая чаще всего встречается. Это комбинированный или смешанный урок, состоящий из оргмомента, опроса, изложения учителем нового материала, закрепления и объяснения учителем домашнего задания.

Во время опроса все ученики класса слушают (или должны слушать) тех, кто отвечает у доски. Таким образом, в классе создается ситуация: один говорит, а 20-30 и даже 40 учеников сидят неподвижно и, допустим, внимательно его слушают. При этом все учащиеся класса пребывают в созерцательном состоянии. Их действительно (двигательно)-преобразовательная активность должна быть полностью заторможена и равна практически нулю. То же самое повторяется при ответе второго, третьего, четвертого. Так проходит десять-пятнадцать, а нередко и все двадцать минут. Затем не менее 15-20 минут учитель излагает ученикам новый материал, т.е. опять же весь класс погружается в созерцательное состояние. На закрепление, как правило, остается очень мало времени, но и оно проходит по тому же принципу: все молчат и должны внимательно слушать тех 2-х-3-х учеников, которые по очереди воспроизводят новый материал, только что изложенный учителем. Наконец, учитель объясняет домашнее за-

дание, а ученики его записывают. Так проходят все 45 минут, в процессе которых от учеников требовалась почти исключительно только созерцательная активность: слушать, быть внимательным, не говорить, не ходить по классу, не двигаться.

То, что имеет место на смешанном (комбинированном) уроке, происходит, в большей или меньшей степени, и на любом другом уроке. Например, урок-лекция: учитель на протяжении одного или двух уроков излагает ученикам новый материал. Их обязанность: внимательно слушать, иногда кое-что записывать, спрашивать. Созерцательное состояние их деятельности можно проследить от начала и до конца такой формы учебного занятия. В принципе не меняется суть дела и в том случае, когда ученики пишут контрольный диктант или контрольную работу по математике или физике. Учитель может организовать урок-семинар или урок-диспут и таким образом предоставить возможность отдельным ученикам выступить перед классом с докладом. Если на таком семинаре или диспуте выступают 5-6 докладчиков, то это значит, что ситуация, в принципе не изменилась: действительно-преобразовательные процессы всех учащихся класса были задержаны, заторможены, т.к. весь класс должен был слушать внимательно каждого докладчика.

Подавление действительно - преобразовательной активности при КУС за счет избытка созерцательных процессов деятельности учащихся поддается элементарному арифметическому вычислению. Если в массовой школе в одном классе 20-40 учащихся, то можно взять среднее арифметическое: 30 человек. Организация класса и всякого рода другие посторонние причины отрывают от урока в среднем около 5 минут. Будем считать, что остается 40 минут для напряженной учебной работы. Более половины этого времени говорит учитель и его, конечно же, должны внимательно слушать ученики: сюда войдет время изложения нового материала, постановка вопросов учащимся, комментарии к ответам учеников, ответы на их вопросы, объяснение домашнего задания и т.д. Остается 15-20 минут. Разделим 20 минут на 30 учеников, получится $\frac{1}{2}$ - $\frac{2}{3}$ минуты, или 30-40 секунд (т.е. меньше минуты!) может в среднем каждый ученик выступать перед

классом и проявлять свою действенно-преобразовательную активность: воздействовать на своих товарищей по классу! Остальное время он должен слушать, молчать, не двигаться, не мешать другим работать, т.е. он должен подавлять свою действенно-преобразовательную активность и пребывать в созерцательном состоянии.

Какова деятельность ученика в процессе приготовления домашних заданий? В основном ученик читает учебники, читает другие книги, записывает, изредка рисует или что-то изготавливает руками. Но при этом он не воздействует на других людей с целью их обучения или какого-либо другого положительного преобразования. Поэтому можно утверждать, что на уроках и при приготовлении домашних заданий (т.е. при КУС) соотношение между процессом созерцательным и действенно-преобразовательным равно примерно 90:1 или даже 100:1. Объективно, независимо от воли учителей и воли учащихся, учащиеся при КУС могут в среднем только 1% времени проявлять свою действенно-преобразовательную активность, т.е. воздействовать на других людей с целью их положительного преобразования: передавать другим информацию, чему-то учить, спрашивать, объяснять, опровергать или доказывать. Остальные же 99% времени ученики находятся или же должны находиться в состоянии созерцания, воспринимая те воздействия, которые идут от учителя, от других учащихся, от учебника, других книг.

Очевидно, что в таких условиях объективно формируются люди односторонне развитые, скорее даже, подавленные, заторможенные, чем развитые. Так как способности человека формируются, развиваются в процессе его действенно-преобразовательной активности, когда он применяет получаемую информацию для преобразования окружающей среды, то при ГСО (КУС) они должны не столько развиваться, сколько подавляться и деградировать. Человек становится личностью, активно взаимодействуя с другими людьми, а т.к. при КУС это взаимодействие сводится только к тому, что ученик воспринимает воздействия, идущие от других, то происходит деградация личности, ее распад или уродливое, одностороннее развитие.

При КУС, так же как и при ЛСС, учащийся на уроке или на аудиторном занятии почти все время остается объектом, на который воздействует учитель или другие ученики, а между тем в жизни, в практической деятельности от него мы ждем активной позиции, чтобы он проявлял себя как субъект. То обстоятельство, что учащийся при традиционном обучении поставлен в положение объекта и очень редко оказывается субъектом, то есть носителем предметно-практической преобразовательной деятельности, давно тревожит педагогов, философов, социологов, писателей. Философы А.Спиркин и И.Бирич, отмечая пагубность такого состояния для развития личности учащегося, назвали эту проблему ключевым вопросом педагогики [38].

По статье А.Спириной и И.Бирича «Ключевой вопрос педагогики» выступил В.Храпов, который отметил, что в организации учебного процесса в школах, независимо от количества учащихся, ничего не изменилось со времен Яна Амоса Коменского. Он подчеркнул, что активность учащихся в классе, на уроках с каждым годом падает, уменьшается: если в четвертом классе учитель ставит вопрос, то можно наблюдать, как поднимается лес рук и многие просят: «Спросите меня!» В седьмом же классе рук уже меньше, а в девятом-десятом они исчезают совсем. В.Храпов часто задумывался: «Почему же так? Да не потому ли, что из года в год я спрашивал более смекалистых? Ждать тугодумов на уроке некогда. Сеял иллюзии, что эти смекалистые помогают остальным развиваться. А на самом-то деле «солнце знаний» доставалось только тем, кто рос быстрее. Остальные уходили в тень. Ни с активностью, ни с коллективизмом и взаимопомощью ничего не получалось: двоечники шипели на выскочек-отличников или в трудные минуты тихонечко прятались за их спинами. Я, конечно, применял не только эвристическую беседу и школьную лекцию, были и другие «разнообразные» методы. Среди моих учеников было немало победителей районных олимпиад. Я был на хорошем счету, но, как теперь понимаю, не благодаря методам, а вопреки им» [39].

Постоянное пребывание ученика на уроках в положении объекта воздействий учителя и других учеников постепенно приводит к тому, что учащиеся все больше и больше теряют интерес к учению, пере-

стают быть активными и вообще перестают учиться: «В школах есть достаточно учеников, которые продолжают из года в год ничего не делать» (1) такой естественный результат подавления действенно (двигательно)-преобразовательных процессов деятельности. При этом, мы не сводим их к предметно-практическим. Потеря интереса у учащихся к учению, лень, нежелание учиться, нарушение дисциплины и конфликты с учителями становятся нормой жизни класса, школы при КУС. В таких условиях вместо заинтересованного обучения и интенсивного, всестороннего развития школьников начинает процветать формализм, очковтирательство и процентомания. «Более того, процентомания стремительно, - как пишет доцент Я.И.Носков, - переселяется для процветания в педагогические и другие вузы страны» [1].

Подавляющее преобладание, избыток созерцательных процессов в деятельности учащегося при ГСО над действенно-преобразовательными, с нашей точки зрения, является главным *внутренним* противоречием ГСО, подрывающим эффективность обучения и чрезвычайно ограничивающим возможности умственного и физического развития учащихся. Это подавление действенно (двигательно)-преобразовательных процессов состоит в том, что на уроках почти все время ученику нельзя двигаться и нельзя разговаривать.

Учителя начальных классов, чтобы вывести своих учеников из состояния неподвижности, проводят физкультминутки. Но, конечно, кратковременные физические упражнения на уроках не снимают проблему физической активности школьников. Эта проблема не решается и уроками физкультуры. Однако куда более важной и острой остается проблема речевой активности школьников. Речь и мышление взаимосвязаны. Постоянное молчание закономерно приводит к слабому развитию не только языка школьника, но и всего его сознания. Известный педагог В.Ф.Шаталов в книге «Эксперимент продолжается» снова и снова ставит вопрос: «Сколько минут, по вашему мнению, в действительности говорит каждый ученик в течение рабочего дня?» Он опросил более ста тысяч педагогов и убедился, что подавляющее большинство педагогов даже не представляет, каким ничтожно малым является время речевой активности ученика, если в

классе, примерно 40 человек. По подсчету В.Ф.Шаталова, 2 минуты в день на каждого ученика! За долгие 6 уроков всего только 2 минуты для того, чтобы рассказать обо всем, что усвоено накануне, добыто в нелегком ученическом труде дома за скромным письменным столиком, извлечено из старых домашних архивов или из газет и журналов Вдумаемся: 25 секунд в пересчете на каждый урок...» Таким образом, В.Ф.Шаталов подходит к главной педагогической проблеме, которая должна быть разрешена передовым педагогическим опытом: «Стоит ли после этого удивляться, если дети, страдающие дефектами речи, застенчивые от природы или отставшие от своих товарищей по каким-либо причинам, случается, неделями не произносят на уроках ни одного слова. А потом молчание становится привычкой и нормой отношения ко всему происходящему вокруг (вот она - важнейшая причина деформации человеческой личности, происходящая на уроках! - авт.). Если уж и удивляться, то только одному: как могло случиться, что до сих пор внимание педагогов не было акцентировано на этой животрепещущей проблеме?» [42, с.17-18].

В.Ф.Шаталов выделил только одну сторону этой проблемы всемирного значения: чтобы не подавлять развития школьников и повысить их успехи в учении, они должны на уроках говорить значительно больше времени. Дать возможность ученику на уроке больше времени говорить! - такова первая сторона проблемы. В.Ф.Шаталов считает, что тот педагог, который откроет возможность увеличить время активного говорения - каждого ученика на уроке всего лишь хотя бы на одну минуту, заслуживает того, чтобы ему уже при жизни был поставлен памятник из чистого золота: «Какого признания будет достоин педагог, который подарит каждому ученику хотя бы еще одну дополнительную минуту активной речевой практики на уроках в течение рабочего дня?! Ведь за всю школьную жизнь ребенка это составит более 30 часов приобщения к искусству слова, к искусству полемики, к ораторскому искусству. Это те 30 часов, в течение которых школьник будет учиться толково, четко и аргументированно излагать свои мысли. И это каждому школьнику - на все времена» [42, с.19]

Что же делает В.Ф.Шаталов, чтобы увеличить возможности своих учеников проявлять речевую активность? Связывает ли он и другие педагоги увеличение продолжительности речевой активности с разрешением (устранением) первого противоречия? Или же речевая активность школьников выступает сама по себе, а проблема соответствия ближайших и конечной целей - сама по себе?

В формировании культуры устной речи и увеличении темпов говорения В.Ф.Шаталов большое значение придает *скороговоркам*. Прелесть скороговорок состоит в том, что «они восполняют огромный разрыв между техникой тихого чтения (она у многих ребят развита хорошо) и живой речью, да к тому же еще такой, когда чистота каждого звука строжайшим образом контролируется товарищами» [42, с.20]. Виктор Федорович повышает темп собственной речи и добивается того, что его ученики начинают говорить чистой, незасоренной речью и сравнительно быстро. Благодаря различным упражнениям у учащихся развивается беглость и высокая скорость чтения. Вводится классная доска от стены до стены площадью более 25 квадратных метров, а поверх нее два скользящих крыла. Такая доска позволяет вести подготовку к устным ответам одновременно 6-8 ученикам. Значительно снимается и ускоряется изложение учителем, а затем и учащимися - изучаемого материала по опорным конспектам. Ученики проговаривают свои ответы перед магнитофоном, что записывается на ленту с последующим ее прослушиванием. Определенную роль играют также ответы учеников друг другу по листам взаимоконтроля.

Чтобы повысить ответственность учащихся, добиться высокой культуры речи и значительно улучшить качество обучения, В.Ф.Шаталов не отказывается в своей работе и от прослушивания ответов учащихся после уроков. Таким образом, В.Ф.Шаталову удается интенсифицировать занятия со школьниками и предоставить своим ученикам более часто выступать и высказываться. Приемы, которые при этом применяет В.Ф.Шаталов, носят, конечно, частный, не всеобщий характер. Они найдены эмпирически, в процессе практической деятельности, но с помощью таких приемов речевая активность уча-

щихся повышается, цель, которую преследует В.Ф.Шаталов, в какой-то мере достигается, главное, достигаются сравнительно высокие результаты обучения.

Применение большого количества приемов вовсе не свидетельство того, что проблема речевой активности учащихся разрешена. Напротив, проблема остается неразрешенной, хотя иллюзия ее решения с помощью множества приемов и попытками творческого их применения создается. На самом деле в принципе, объективно все остается по-прежнему. При количестве учащихся в одном классе по 20-40 человек объективные возможности каждого ученика говорить, выступать перед классом, излагать по каждому вопросу свою точку зрения или элементарно воспроизводить изучаемый материал остаются одними и теми же: только 25-40 секунд ученик может выступать (говорить) перед классом. Рассчитывать, что при таком минимальном количестве времени ученик сможет беспрепятственно развиваться, можно только по наивности и некомпетентности.

Чтобы решить проблему речевой активности каждого учащегося, С.Н.Лысенкова вводит комментированное письмо, которое она стала называть «комментированное управление», т.к. при этом деятельностью класса на уроке начинает управлять не учитель, а ученик. Сначала, по ее методике, комментирует, говорит сильный ученик, а потом и другие учащиеся. Комментирующий ученик по заданию учителя говорит громко, отчетливо, и таким образом этот ученик как бы ведет за собой весь класс, С.Н.Лысенкова подчеркивает, что очень важно, чтобы комментированное управление начиналось с первого дня обучения в школе, с первых шагов (письмо элементов, букв, цифр, проговаривание слов, решение простейших примеров, задач). Вот как это происходит по математике.

- Веди, Павлик! (На доске пример).

- Пишу «5», пишу «плюс», пишу «2», считаю: ставлю указочку на цифру «5», прибавляю «2» (раз, два), получается 7, пишу «7».

- Веди, Юля!

- Пишу «10», пишу «минус», пишу «8», пишу «получится», 10 - это 8 и 2. 8 отнимаем, остается 2, пишу «2».

- А теперь пишете со мной. Пишу «б», пишу «минус», пишу «З», пишу «получится», считаем (пауза), пишем результат (пауза), поднимаем руку.

Вот урок чтения.

КИРА МОЕТ РАМУ (предложение набирается в кассе).

Маша комментирует - руководит.

- Первое слово в предложении с заглавной буквы. Ставлю КИ - гласный И, ставлю РА - гласный А. Слова в предложении ставлю отдельно. Ставлю МО - гласный О. ставлю ЕТ - гласный Е, замочек Т. Слева в предложении ставлю отдельно. Ставлю РА - гласный А, ставлю МУ - гласный У. В конце предложения ставлю точку.

Затем учитель спрашивает:

- Кто успел вместе с Машей?

Потом комментирует (говорит) следующий:

«Веди, Петя!». «Веди, Миша!». Термин «Веди!» вводится на уроке вместо традиционного и так пугающего маленьких «Отвечай!..»

Когда ученики один за другим «ведут» (комментируют) решение примера, задачи, разбор предложения, то таким образом и происходит опрос, ученики вслух показывают, как они научились писать, решать примеры и задачи, разбирать предложения. «При этом, - заключает С.Н.Лысенкова. - ребенок чувствует не то, что его спрашивают, оценивают, а то, что он ведет весь класс и от него зависит работа товарищей. Значит, надо говорить громко, четко, ясно, чтобы всем все было понятно. В результате у всех хорошая дикция, развитая выразительная речь. А воспитание в таких условиях идет как бы само собой. «Ставлю», «пишу» - на первых порах это очень существенные сигналы: «Не отставай, иди за мной». И действует это гораздо сильнее, чем строгий голос учителя» [33, с.70].

Комментированное письмо (управление) как частный прием обучения дает некоторый положительный результат, прежде всего, в начальных классах, когда выполняется всем классом стереотипная работа, когда темп этой работы у всех одинаковый. А как быть, если в классе учатся дети разных способностей и у каждого свой темп про-

движения вперед? На этот главный вопрос обучения и развития детей опыт С.Н.Лысенковой ответа не даст.

Если групповая форма организации преобладает, является универсальной, всеохватывающей, как это происходит при КУС и ЛСС, то противоречие между ничтожно малым проявлением действенно-преобразовательных процессов и подавляющим преобладанием созерцательных в деятельности учащихся (студентов) не устраняется и общая эффективность всей системы обучения оказывается, в конечном счете, низкой. Всестороннее исследование данной проблемы показывает, что реальное устранение (имеется в виду массовая школа) рассматриваемого противоречия может произойти не как частный случай или блестящая находка, а только в том случае, если вводится в учебный процесс КФО занятий как основная форма, но не как эпизодическое явление.

Конечно, речь идет о переходе к КСО, при котором не менее половины времени учебных занятий отводится на КФО. Если учебная работа ведется ежедневно по 6-8 часов (нужно брать и время выполнения домашних заданий), то половина учебного времени составит 3-4 часа в день. Если при этом каждый ученик в среднем примерно равное количество времени является обучаемым и обучающим, то это значит 1,5-2 часа в день он говорит, проявляет действенно-преобразовательную активность. Теперь можно сравнить 2 минуты в день активного говорения при ГСО и 90 - 100 минут - при КСО. В 45-60 раз больше! Пожалуй, такое большое количество времени для содержательной действенно-преобразовательной активности (содержательного говорения) вполне достаточно, чтобы снять полностью второе противоречие и обеспечить интенсивное не только речевое, но и вообще всестороннее духовное развитие школьников и студентов. Но что означает разностороннее, или всестороннее, развитие школьника (студента)? Это значит отсутствие стадного, одинакового подхода к классу или студенческой группе. Так мы переходим к третьему противоречию.

4.3.3 Противоречие между темпом обучения и способностями учащихся

В XVII - XIX столетиях во всех странах главной педагогической проблемой, которая ставилась передовыми государственными и общественными деятелями, писателями, философами и педагогами, была проблема *народного* (массового) образования. Передовые педагоги понимали, что всеобщую грамотность и всеобщее образование должна дать школа и для этого нужно обучать детей не по одиночке, как это происходит при ИСО, а большими группами - классами. В таких условиях введение КУС, ее совершенствование, создание частных методик, по которым осуществлялось обучение детей на уроках и в домашних условиях, подготовка учителей для работы в классно-урочной школе,- все это было делом нужным и прогрессивным. Если главная задача - обеспечить всеобщую грамотность, как можно шире ввести хотя бы начальное образование, то можно было пренебречь тем хорошо известным фактом, что при КУС очень трудно и даже невозможно обеспечить индивидуальное развитие каждого ученика в соответствии с его способностями.

Однако вопрос о более интенсивном развитии способностей своих детей не был безразличен для родителей, особенно если эти родители были людьми зажиточными, образованными да еще и с высокими претензиями. Так появляется множество школ, в которых детям давали более высокий уровень образования и воспитания. Кому не известен в России Царскосельский лицей? Были и другие школы, в которых дети богатых и аристократии могли получать образование высокого уровня. И все же проблема массовости образования оставалась главнейшей. В соответствии с этой общественной потребностью формировалась и структура школы, т.е. структура классно-урочной школы, обучение в которой означало, что все ученики, независимо от их способностей, трудолюбия и интересов, продвигаются в обучении одним и тем же темпом.

В школах бывшего СССР особенно жестко проводилось требование одинаковых программ для всех учащихся массовой общеобразовательной школы и одновременности их изучения в классах: дети в семь лет поступали в первый класс школы и каждый год их одновременно переводили из первого во второй класс, из второго в третий и т.д., так, чтобы все школьники за десять лет как-то овладели средним образованием. Что же при этом происходило (происходит и сейчас) в классе, в котором собраны дети одного возраста и все они за одно и то же время должны овладевать одним и тем же программным материалом? «Воспитание и образование, - писали еще в 1968-ом году два ученых - физика по поводу современного педагогического процесса, - строится сейчас во всех странах на более или менее общих принципах всеобщего и обязательного обучения по единым срокам и единым программам. Эту систему трудно обвинить в насаждении одаренности, в увеличении многообразия и самобытности человеческих характеров. Традиционный процесс образования использует конвейерный принцип, методами массового производства перерабатывает первоклассника в выпускника средней школы, а этого последнего в специалиста. Процесс организован как равномерное по времени («классы», «курсы») движение всей массы обучающихся к единому идеалу... Те различные уровни одаренности людей, которые вскрываются в тестах, приходится понимать как явления остаточные - они существуют не благодаря, а вопреки системе образования; если бы удалось идеально, «хорошо поставить» систему образования традиционного типа (т.е. ГСО - авт.) талант вообще не мог бы сохраниться» [34, с.244]. С их точки зрения, «современное образование выглядит как массовое убийство талантов» [34, с.244].

Традиционная организация УВП во всем мире в принципе, в своей основе одна и та же: это ГСО, в котором действуют одни и те же объективные законы. Как же происходит при КУС (т.е. при ГСО) «массовое убийство талантов»? М.Петров и А.Потемкин очень точно описали, можно сказать, главнейшую особенность ГСО, т.е. КУС и ЛСС. Попробуем показать действие описанной ими закономерности

наглядно. Обычное количество учащихся в классе 20-30 человек. Разделим их на три группы: преуспевающие ученики, средние и отстающие. Для преуспевающих учеников необходим высший темп обучения, для отстающих, или «слабых» - низший. Что же мы имеем в действительности на уроках у каждого мало-мальски квалифицированно-го педагога? Проведем три параллельные линии, чтобы каждая из них обозначала один из трех названных уровней (рис.4).

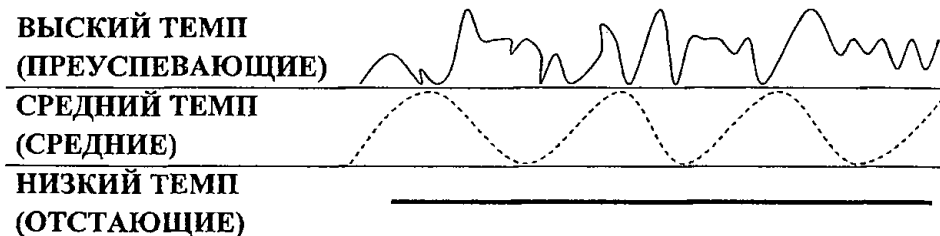


Рисунок 4. Группы учащихся по темпу обучения

Примечание:

----- предполагаемая кривая: ориентация на средних (в основном);

————— действительная ориентация на ниже средних и немного выше отстающих;

————— усредненная реальная ориентация учителя в выборе темпа работы.

Известно, что в классе в среднем (примерно) одна треть учащихся преуспевает, одна треть - учится посредственно, и одна треть относится к слабым и отстающим. На какую категорию учащихся ориентируется учитель в процессе преподавания? Учителя и организаторы системы народного образования, обычно сначала отвечают: «На средних». Но после некоторого обсуждения приходят к выводу, что на средних ориентироваться в современной школе нельзя, что в основном темп обучения и подбор материала дается в соответствии с уровнем понимания отстающих учеников и тех, кто может стать отстающим, если не проявлять к ним постоянной заботы. Только изредка учитель дает в классе на

уроках задания высокого уровня трудности в расчете на преуспевающих учеников. Таким образом, кривая, показывающая темп и содержание подбираемого материала, все время находится между средним и низшим уровнем и только изредка поднимается до высшего уровня, что примерно выглядит следующим образом (рис.5):

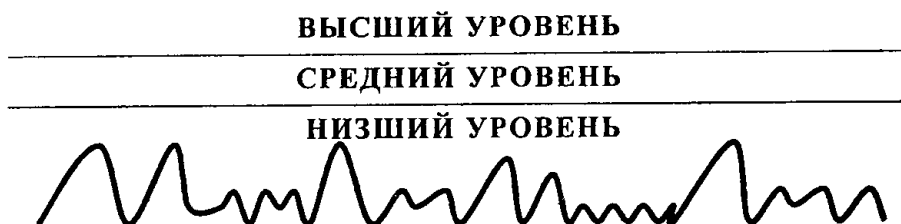


Рисунок 5. Кривая, показывающая темп и содержание подбираемого материала

Если ориентироваться только на способных и преуспевающих, то $\frac{2}{3}$ учащихся класса нужно оставлять на второй год или отчислять из школы. Успевающими останутся только $\frac{1}{3}$ учащихся, т.е. 33%. Если же придерживаться среднего уровня, то опять из класса выпадает $\frac{1}{3}$ учащихся, то есть 33%. В школах СНГ - это около 14 миллионов школьников, в школах РФ - 7 миллионов. Поэтому учитель²² в своей практической деятельности вынужден свой предмет вести все время, приравливаясь к низшему и отчасти к среднему уровню и только изредка поднимаясь до уровня самых развитых и преуспевающих. Таким образом, $\frac{2}{3}$ (т.е. почти 70%!) учащихся на уроках систематически работают не в своем темпе, ниже своих возможностей. К чему это приводит? К тому, что у учеников теряется интерес к учению, проявляется лень, скука, апатия, не развиваются их способности. Напротив, способности основной массы учащихся, ребят способных, развитых и даже средних постепенно притупляются, глоснут. Во многих случаях такая потеря в развитии способностей оказывается безвозвратной. Если же учесть, что эти 60-70% детей и подростков составляют ту часть

²² «Учитель» в собирательном смысле, т.е. включая и авторов учебных планов, программ и учебников.

общества, которая обеспечивает его прогресс и благосостояние, то последствия для такого общества должны, в конце концов, стать катастрофическими, что, кстати, и произошло в бывшем СССР.

Конечно, мы не считаем, что классно-урочная школа, ГСО - это единственная причина гибели такой могущественной державы, как СССР. Общее разорение на территории СНГ, спад производства, межнациональные конфликты и войны, инфляция, нищета - все это наступило закономерно. И хотя для всего этого были разные причины, но среди них классно-урочной школе, ГСО принадлежит далеко не последнее место. Если же в детстве подрываются умственные и физические силы 60-70% наиболее способной, талантливой, трудолюбивой части населения, то страна, где это происходит, обречена в современном мире на отставание и гибель. Что произошло в СССР, если брать только интеллектуальное развитие и образовательную подготовку подрастающих поколений? Школа и другие учебные заведения на протяжении десятилетий (особенно 2-х -3-х последних!) подготовили основную часть населения таким образом, что наша страна растеряла всё, обречена была на поражение во всех (или почти во всех) отраслях производства, культуры, политики. Были подготовлены слабые кадры, плохие работники, нравственно опустошенные люди, вопреки тому, что заявляли чиновники Минпроса и газетчики, что наша система образования - самая передовая в мире.

О том, что советская система образования является передовой, писали и заявляли с высоких трибун, как о чем-то общепризнанном и само собой разумеющимся. Если же и высказывался упрек, то разве по поводу того, что в школах и вузах еще не все ученики и студенты научились творчески мыслить: «Современная система образования (а наша система является передовой в мире) вполне заслуживает упрека (только упрека, а не чего-то большего - авт.), что не руководит в достаточной мере творческими способностями, что она видит свою основную задачу в обучении уже достигнутыми результатами знания, а не учит творческому мышлению, как таковому. Советская школа заслужила этот упрек в первую очередь именно потому, что она передовая в мире» [5, с.278-279].

Если советская школа и система образования - передовая в мире, то мы вправе спросить: а каковы в таком случае школы и системы образования в других странах, если они непередовые? Что кризис школы и системы образования является не локальным, а международным, всемирным, в настоящее время начали понимать во всех странах. Однако такое понимание не наступило сразу. Прошло много лет, пока работники системы образования признали, что кризис образования имеет место не только в развивающихся, но и в промышленно развитых странах. Конечно, сначала работники системы образования развитых стран не соглашались: «так реагировали ведущие деятели образования европейских стран, которые ознакомились с нашей книгой? - сообщает Ф.Кумбс в предисловии к книге «Кризис образования в современном мире», в ее черновом варианте в 1967г. - Они охотно согласились с тем, что другие страны, особенно развивающиеся, несомненно стоят перед лицом кризиса, в то время как их собственные страны всего лишь «сталкиваются с проблемами» в этой области» [26, с.6].

Кризис школы и системы образования в мире возник из-за «стадного метода обучения» (ГСО), при котором подавляющее большинство учащихся не могут учиться, продвигаться вперед в соответствии со своими способностями, их развитие при этом тормозится, во многих случаях интеллектуальное развитие останавливается, наступает массовое оглушение молодежи. Об опасности повреждения интеллекта школьников и студентов при традиционном обучении предупреждал известный философ Э.В.Ильенков, но он это связывал только с тем, что в школах якобы все обучение сводится к простой передаче знаний и учителя недостаточно развивают творческие способности своих питомцев: «Искалечить орган мышления гораздо легче, чем любой другой орган человеческого тела, а излечить его очень трудно. А позже - и совсем невозможно. И один из самых «верных» способов уродования мозга, интеллекта - формальное заучивание знаний. Именно таким способом производятся «глупые» люди, то есть люди с атрофированной способностью суждения. Люди, не умеющие грамотно соотносить усвоенные ими общие знания с реальностью, а потому то и дело попадающие впросак. Зубрежка, подкрепля-

емая бесконечным повторением (которое следовало бы назвать не матерью, а мачехой учения), калечит мозг и интеллект тем вернее, чем - своеобразный парадокс - справедливее и «умнее» сами по себе усваиваемые истины» [21, с.158-159].

Оглупление и порча интеллекта школьников происходит потому, что учитель, работая с классом, вынужден ориентироваться не на самых умных и талантливых, а, наоборот, на тугодумов, на ребят посредственных и даже отстающих. Они-то и составляют при ГСО главный предмет его забот, т.к. он не отвечает за то, сколько у него отличников или хорошистов. Он отвечает только за тех, кому ставятся «двойки», кого оставляют на второй год. Поэтому сколько бы учитель ни пытался взлететь в небо, «его рано или поздно, но приземлят: заставят свое мышление обуздать, сделать его *для всех* «доступным» и вообще «поменьше витать в облаках». Вот таким образом и появляется отказ от решения трудных проблем и переход на примитивное мышление, «повторение - мать учения», школярство и элементарную зубрежку. Учитель при КУС в массовой школе постепенно сам опускается до примитивного мышления, так как он должен работать только в рамках учебной программы и сдерживать порывы своих самых способных и самых талантливых учеников выйти за ее пределы.

Философ Э.В.Ильенков не понял, что ГСО (КУС) накладывает оковы не только на всех преуспевающих и талантливых учеников, но и на интеллектуальный рост самого педагога. Если учитель заботится о своем творческом, научном росте, то он должен уходить из школы, так как он не может поднять своих учеников до уровня творческого мышления по своему учебному предмету. Это же относится и к наиболее способным, одаренным учащимся: чтобы добиться высокого уровня интеллекта, повысить свою образовательную подготовку, им нужно уходить из массовой школы в спецшколу или в школу элитарного типа. Родители это поняли давно, поэтому и старались устроить своих детей в элитарные школы. Это стремление родителей в 90-е годы усилилось, а в настоящее время происходит бум.

Однако элитарные школы не решают проблему поднятия интеллектуального уровня народа, всего населения страны. Увеличение ко-

личества элитарных школ может привести к другой крайности: снижению образовательного и интеллектуального уровня выпускников *массовой* школы, о чем в свое время предупреждал академик А.Берг, и, кстати, тот же Ф.Кумбс.

Если из массовой школы уходят более умные ученики, то интеллектуальная атмосфера в школе в целом и на уроках в частности не становится творческой, происходит дальнейшее оскудение умов как учащихся, так и учителей. «Стадное обучение» (ГСО) создает своеобразный тупик: оно само по себе, как писал Я.А.Коменский, предназначено «для посредственных способностей (какие встречаются чаще всего)» [24, с.133], и при этом является непреодолимым препятствием как на пути сотрудничества и коллективизма, так и расцвета индивидуальных способностей и талантов. Коллективизм при ГСО почти исключается, т.к. все строится на преподавании учителей, а поэтому всеобщее сотрудничество учащихся и взаимопомощь - только помеха. Что же касается добротного, плодотворного индивидуализма, способности учащихся добиваться высочайших личных успехов, не принося вреда своим близким, то такая возможность тоже оказывается на практике пустой мечтой, она почти для всех нереальна.

При ГСО учитель не может развивать индивидуальные способности каждого ученика, что прекрасно понимал и убедительно объяснил работавший директором гимназии немецкий философ Гегель. Он опроверг ходячее мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с нею и развивать ее. Гегель считал, что подобное мнение «является совершенно *пустым* и ни на чем не основанным. Для этого у него нет времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе (имеется в виду классно-урочная школа - авт.) начинается жизнь... по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкли от своей оригинальности» [40, с.122].

Великий Коменский, обосновывая целесообразность и большую пользу КУС для школ своего времени, ставил важнейший для его современников вопрос: «Каким образом один учитель может обслужить любое число учеников? Он отвечал: «Я не только доказываю, что

один учитель может руководить (т.е. преподавать одновременно всем - авт.) несколькими сотнями учеников, но и настаиваю на том, чтобы это было так, потому что это наиболее целесообразно и для учащего и для учащихся» [24].

Коменский вполне осознавал то, что у учителя физически не будет возможности «возиться с каждым учеником», помогать каждому развивать свою индивидуальность, формировать у каждого творческое мышление. Поэтому он предупреждал, *чтобы учитель никогда ни вне школы, ни в самой школе «не обучал какого-нибудь ученика или часть учеников отдельно от прочих, а обучал только всех вместе и сразу»*. Коменский гарантировал успех КУС, если учитель ни к кому «не будет подходить порознь, не будет позволять кому-либо подходить к себе в одиночку» [24].

Жизнь убедительно показала, что КУС совершенно непригодна, чтобы всем учащимся давать высокий уровень развития, в частности формировать у всех школьников творческое мышление. Творческое мышление, как правило, отсутствует и у массового учителя. Но если бы даже все учителя, по всем учебным предметам мыслили творчески, то и в этом случае они не смогли бы добиться творческого мышления у подавляющего большинства учащихся. И все это по той же причине: у учителя массовой общеобразовательной школы нет для этого времени, о чем писал Гегель и против чего предупреждал Коменский.

КУС, по Коменскому, это метод для обучения и формирования посредственных людей и невыдающихся способностей. Закономерность здесь проста и очевидна: чем меньше у учителя учащихся в классе, тем больше времени он может посвятить каждому, тем легче ему работать и тем эффективнее его деятельность. Такова общая закономерность. Именно поэтому во всех элитарных школах численность учащихся в классах гораздо меньше, чем в массовых. Поэтому для учителей массовой школы всегда была и остается голубая мечта: иметь классы с небольшим числом учащихся. Конечно, отклонения от общего правила, исключения возможны. Например, в период Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. многие школы не работали

и дети не учились. В 1944-45 учебном году на освобожденных от оккупации территориях стали открывать школы и вынуждены были из-за отсутствия учителей создавать классы большой наполняемости: по 40-50 и больше учеников. Однако учителя в 60-70 годы вспоминали об этих классах, как о чем-то приятном и самом радостном в их нелегком педагогическом труде.

И.Д.Павлов (учитель малокомплектной школы села Тешилово Московской области), выступая на учительской конференции в Загорске, сказал: «Мне легче и приятнее было в середине 40-х годов работать с пятьюдесятью учениками, чем теперь с шестнадцатью». Такие исключения не опровергают, а, скорее, подтверждают общую закономерность: чем больше учащихся в классе, тем меньше времени учитель может работать с каждым и таким образом обеспечить более высокий уровень развития всех. Если бы тот же И.Д.Павлов в середине 40-х гг. работал не с 52, а только с 16 учениками, которые за годы войны изголодались по учебе, то результаты его работы были бы еще выше, а затраты времени и сил меньше.

Я.А.Коменский имел все основания сравнивать классно-урочную школу (ГСО) со штампующей машиной или типографией: «Искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода. Если мы будем в состоянии точно установить это распределение, то обучать всему школьную молодежь в каком угодно числе будет несколько не труднее, чем, взяв типографские инструменты, ежедневно покрывать буквами тысячу страниц, или чем, установив архимедову машину, переносить дома, башни, всевозможные тяжести» [24, гл. XIII, п.15]. Во времена Коменского и в последующие два столетия основная забота состояла в том, чтобы обеспечить, всеобщую грамотность, дать всем начальное образование и только незначительной части детей обеспечить среднее и высшее образование. Но времена изменились. Существенно увеличился спрос на среднее и высшее образование. Младенческий возраст развития школы прошел. Странам с современной промышленностью, техникой, наукой нужно качественное среднее и даже высшее образование для всех, чтобы устоять, выжить в конкурентной борьбе и занять место под солнцем.

«Подобно тому, как взрослый человек не может носить одежду, которая годилась ему в детстве, так и система образования не может противостоять требованию перемен в то время, когда все вокруг изменяется» [26, с.11].

Все же одного только признания, что школа, система образования нуждается в глубоком обновлении, пусть даже обновлении всестороннем, недостаточно. Это только констатация факта устарения и желание (искреннее и актерское) иметь обновленную школу и обновленную систему образования. Нужен более точный и более определенный ответ. Сейчас можно утверждать, что ППО в том-то и состоит, что вместо ГСО с его рассмотренными противоречиями необходим другой механизм обучения и воспитания, который дает возможность устранить все три названные противоречия: 1) в целях обучения и восприятия; 2) в характере деятельности учащихся и 3) в темпах и способностях.

Проведенный анализ показал, что при ГСО никакое из выше указанных противоречий не устраняется. Те, кто провозглашал ППО, изучали его, обобщали и распространяли, на самом деле даже не приближались к ППО, т.к. допускали возможность ППО в условиях сохранения ГСО. Слишком долго распространители ППО не могли понять, что первейшим условием ППО является построение УВП, при котором устранена уравниловка, напротив, каждый ученик может продвигаться вперед своим темпом, в соответствии со своими способностями, интересами, трудолюбием. Только в этом, последнем, случае система обучения может быть передовой и прогрессивной. Естественно, что отказ от ГСО не означает возврат к ИСО, т.е. к средневековому методу, который, оказывается, и сегодня не теряет своей привлекательности. Начальник управления образования Центрального учебного округа г.Москвы Е.А.Потапов сообщил в своем интервью «Учительской газете»:

- Есть школы по-настоящему элитарные. Имею в виду, что они дают блестящие знания. И туда поступить, что в некоторые престижные вузы, а то и труднее. Именно такие школы, как, например. 1256-я, превращаются в лингвистические или гуманитарные гимназии. Они, кроме языка, дают, всегда давали настоящее гуманитарное образование... Школа «Лидер» только начинает свое существование. В этом

году будут учиться 40-60 человек, а вообще она рассчитана на 150 ребят. Было шесть заявок на место. Начальная школа работает по классам. В классе до 10 человек, начиная с пятого класса с каждым учеником будет вестись индивидуальная работа» [35]. Таким образом, возрождается снова Дальтон-план, хотя, в модернизированном варианте. А, как известно, индивидуальная работа с каждым учеником (если учеников мало и ребята прилежные) может обеспечить гораздо более высокие результаты, чем «стадное обучение» в условиях КУС. Это отлично понимают все. Поэтому Е.А.Потапов в своем интервью тут же спохватился и откровенно заявил:

- Должен сказать, что все-таки нашей главной заботой остается массовая школа. В альтернативных учебных заведениях учатся от 60 до 200 ребят, а в обычной (!) школе полный комплект (т.е. до 1000 и более! – авт.). Так вот, как сделать, чтобы массовая школа тоже была привлекательной, чтобы давала качественную подготовку?

Итак, возврат на «круги своя»: как обеспечить качественное образование всем школьникам? Или другими словами: как ликвидировать уравниловку, когда за одно и то же время все ученики должны изучать один и тот же программный материал, и перейти к обучению всех учащихся (не только элитарных школ!) по способностям? Одно совершенно ясно: для большинства педагогов, а может быть, и для всех: обучение по способностям невозможно при КУС. Оно было невозможно и при индивидуальной работе учителя с каждым учеником (т.е. при ИСО), т.к. ограничивалось сравнительно узким кругом только избранных – «счастливицков». При таком всеобщем понимании вызывает удивление: почему до сего времени вся педагогическая общественность проходила, начиная с 1918 года, мимо КСО?

Официальная педагогическая наука и официальные органы образования все время обходили КСО, проявляя полнейшую незаинтересованность тем, чтобы проблема развития интеллектуальных способностей школьной молодежи была решена и, наконец-то, школа и система образования могли выйти из состояния затянувшегося кризиса. От того, что будут создаваться в сравнительно большом количестве специальные и элитарные школы, проблема интеллектуального

развития, общеобразовательной и профессиональной подготовки школьной и вузовской молодежи не только не снимается, а, может быть, даже заостряется. Это видно уже теперь и по ответам Е.А.Потапова. В дальнейшем эта острота усилится, т.к. громадное большинство детей пойдет в обычные, массовые школы, из которых шансы поступления в вузы значительно ниже, чем для выпускников специальных и элитарных школ.

Казалось бы, для каждого учителя или руководителя школы трех рассмотренных противоречий ГСО вполне достаточно, чтобы сделать окончательный вывод о необходимости, как можно скорее отказываться от ГСО и предпринимать активнейшим образом все практические меры, необходимые для радикальных перемен в работе школы и осуществить таким образом переход к новому способу обучения. Если даже и не предпринимать срочных мер по такому переходу, то и не откладывать всестороннее изучение КСО, чтобы убедиться в том, что такой переход необходим, неизбежен и принесет существенные улучшения в работу массовой школы, а также других школ, включая и элитарные. Ведь с 1918 г. и по настоящее время не было и нет ни одного постановления или решения высших органов власти об устранении важнейших противоречий ГСО путем преобразований в организации обучения и воспитания в школах. Да и вообще организация УВП уже на протяжении 300-400 лет в своей основе остается старой, «незыблемой», без существенных изменений. Все перемены как будто обходят ее или останавливаются перед ней, как черти и нечистая сила перед чертой, сделанной в церкви бурсаком Фомой Брутом. Невольно приходится соглашаться с учителем школы №53 г.Иркутска, который давно задумывался над таким парадоксом: почему при несправии, маленькой зарплате, непрестижности профессии и изматывающем труде основная масса учителей все-таки не уходит из школы?

«Есть среди нас небольшая группа тех, кто согласен терпеть все тяготы и лишения службы из чистой любви к искусству педагогики или к детям. Но основная масса школьных служащих не питает никаких иллюзий относительно детей, педагогики или возможных перемен в школе и не собирается никуда уходить. Эта часть просто суме-

ла приспособиться к условиям своей работы. У учителя всего один выходной? Но при недельной нагрузке в 27 часов (полторы ставки) и при хороших отношениях с администрацией вполне можно иметь и два выходных в неделю. Отпуск... - два месяца, да еще неофициально можно добавить четыре недели каникул среди года, да еще плюс третий летний месяц каникул ... Так ведь и работать можно без чрезмерных усилий... И, главное, никто не заинтересован в каких-либо переменах» [6]. Таков грустный вывод М.Гутентога как результат многолетних наблюдений, размышлений и, конечно, личного опыта: «Я могу 300 раз в году предлагать в своем коллективе провести какие-то изменения, и никого это всерьез не беспокоит. Потому что последнее слово всегда остается за администрацией, которой всякое нарушение статус-кво грозит потерей власти ... и администрация не заинтересована в каких-либо переменах. Разрушить этот конгломерат может только внешняя сила, например, родители, общественность или вышестоящая администрация. Но и роно, и гороно, и вся наша надстройка в кардинальных переменах тоже не заинтересованы. Кто же станет приближать свою собственную гибель?!» [6].

Мы связали ППО с преодолением основных противоречий ГСО, что не укладывается в частичные, незначительные изменения и совершенствования, а требует радикальных, коренных преобразований, преобразований, которые производятся раз в несколько столетий. Этим объясняется многое. Для большинства учителей-практиков необходимость и целесообразность рекомендуемых нами преобразований с трудом воспринимаются, а что касается высших эшелонов власти в системе образования, то действительно не было заинтересованности не только осуществлять преобразования, перемены, но даже и разбираться в них, понимать их. «При таких кадрах, конечно, осуществление подлинных реформ школа и системы образования не могло быть. Сколько бы ни призывали к изучению ППО и сколько бы ни издавали законов о среднем образовании, но если на практике сохраняются главные противоречия, присущие ГСО, то все останется, в сущности, на том же уровне, изменения и преобразования будут только формальными, для галочки, для красивых отчетов». Здесь мы не

можем согласиться с М.Гутентогом: «Есть много хороших учителей, которые с радостью пойдут по пути разумных реформ. Есть много администраторов, которым осточертело работать по-старому. Но, увы, кадры не решают ничего. Поэтому я не вижу в ближайшем будущем предпосылок каких-нибудь существенных изменений в нашем народном образовании. Сторонники сохранения далеко не лучших традиций в школе могут спать спокойно: еще не посеяно даже то поколение, которое взяло бы на себя ответственность за реформы» [6].

То, что высказал М.Гутентог, справедливо относительно прошлого времени, его справедливость сохраняется и сегодня. Но не может же всеобщая бездеятельность, спячка в системе образования продолжаться до бесконечности!

4.3.4 Противоречие в структурах общения и ППО

Если насаждается УВП, противоречащий природе человека, тормозящий или убивающий развитие естественных сил детей, подрастающего поколения, то, совершенно очевидно, что такая практика не может быть названа передовой. Но именно такая ситуация многие годы складывалась в школах бывшего СССР, когда КУС и ЛСС предписывались всем учебным заведениям законодательным путем, директивными документами.

Стержнем, ядром всего общения между людьми на протяжении миллионов лет является общение в ПСС, т.е. то, что А.Г.Ривин называл «диалогические сочетания», а, А.С.Границкая – «общение в динамических парах» [7, с.18]. Это общение человека с разными людьми по очереди и притом с каждым в отдельности. Так общается врач, когда принимает больных, обследуя каждого в отдельности, выслушивая жалобы и давая каждому из них советы, выписывая рецепты. Подобным же образом работает следователь, проводя допрос подсудимых и свидетелей, беседуя с каждым отдельно. Примеров можно привести много: диалоги работника справочного бюро, беседы библиотекаря с читателями при сдаче и выдаче книг, покупающего и продающего в магазине или на рынке и т.д.

Наблюдения и исследования показывают, что общение человека с другими людьми происходит главным образом по очереди и в отдельности. Наше общение – это, прежде всего, череда встреч, диалогов с разными людьми. Такую структуру общения носит название «общение в парах сменного состава» (ПСС). Общение в ПСС - основная структура общения между людьми. Еще в 1974 г. редакция журнала «Вопросы философии» (№4. - С.64) называла общение людей в парах сменного состава: «естественная структура общения». Таким образом, эта структура общения была противопоставлена групповой структуре, которая отличается, как известно, искусственностью и принудительностью.

При групповой структуре общения один человек обращается одновременно ко многим людям. Групповой структуре общения в учебном процессе соответствует лекция, семинар, общеклассная работа, групповая консультация, бригадные занятия, урок-диспут, урок-конференция. Нынешний (традиционный) способ обучения и называется «групповой», т.к. групповая структура общения оказывается преобладающей. На уроках групповая форма организации занимает 70-80, а нередко 90 и даже 100 процентов учебного времени. Такое обучение, при котором всех обучают одновременно, уже само по себе является противоестественным и, как правило, принудительным. При сохранении в школах и других учебных заведениях ГСО создается противоречие между структурами общения, применяемыми в учебном процессе, и структурами общения в жизни, вне школы. В учебном процессе, как уже отмечалось, доминирует групповая структура общения, которая в жизни людей, т.е. вне школы, играет далеко не главную роль. В жизни людей (как личной, так и общественной) основной структурой общения была и остается та, которая лежит в основе КФО - общение в ПСС. Именно она и является естественным общением между людьми. Таким образом, КФО в учебный процесс уже само по себе означает снятие той искусственности и принудительности, которая господствует в школе при ГСО.

Если признать, что общение в ПСС (ДС) - основная структура общения между людьми и ей принадлежит существенная и даже ре-

шающая роль в развитии личности, то, следовательно, эта структура должна занимать соответствующее место и в учебном процессе. А между тем при КУС и ЛСС (ГСО) все происходит наоборот: ДС учащихся (КУЗ) отсутствуют, а почти все время идет групповое общение. И в школах и вузах имеет место гипертрофия группового общения и обучения, низкая эффективность и даже неестественность которого общеизвестна. Такое положение никак нельзя назвать нормальным. Все поставлено как бы вверх ногами: основной, естественной структуры общения между людьми (ДС) нет, долгое время она вообще находилась под запретом, а групповая структура общения вопреки здравому смыслу используется в грандиозных масштабах.

ППО, очевидно, в современных условиях состоит в освоении учителями школ КУЗ (ДС) и в вытеснении групповой (общеклассной) формы обучения. Работа учащихся в ПСС (КФО) в учебном процессе должна занять, по всей видимости, не менее половины всего учебного времени. Некоторые сторонники КСО утверждают, что примерно $\frac{2}{3}$ времени следует отводить на работу учащихся в ПСС. Такова была позиция и А.Г.Ривина. Что же касается групповых и индивидуальных занятий, то на них достаточно и 30-40 процентов времени. Конечно, все эти рассуждения носят весьма приблизительный характер, хотя взяты они из накопившегося опыта: опыта применения КФО в Корнине (1918 год), в «Диком вузе» (1929-1930 гг.), в школах-интернатах №№ 12,13,15 г.Москвы, в школах Красноярья, Ярославля и Ярославской области, Якутии, Казахстана и т.д.

Все же опыт школ и учителей неоднозначен. Есть и другая точка зрения - противоположная: «Для коллективных занятий на уроках нет места, а если и находится, то это такая малость, что стоит ли их пропагандировать?». Эта точка зрения высказывается более категорично: «Нам не нужны Ваши коллективные занятия. Мы без них обходимся и обойдемся. Есть много учителей, которые дают высокие результаты и не проводят работу учащихся в парах сменного состава». Приводятся и примеры таких учителей. Иногда ссылаются на В.Ф.Шаталова, Е.Н.Ильина.

Возражение высказывается и в более мягкой, компромиссной форме: «Мы применяем коллективные занятия у себя на уроках и отказываться от них не собираемся. Но мы все делаем в условиях КУС. Правда, приходится изменять расписание, готовить много дидактического материала». В последние годы стали преобладать высказывания: «Нам нужны коллективные занятия, они полезны, но от КУС (ГСО) не отказываемся».

ППО - это практическое преодоление, устранение противоречий ГСО. Задача тех, кто стремится реформировать школу, систему образования, вовсе не в том, чтобы сохранить или каким-то образом усовершенствовать КУС или ЛСС - эти главные разновидности ГСО. Можно понять намерения учителей, которые не хотят отказываться от КУС. Для них урок, КУС - это почти вся жизнь школы, это главное, без чего школа перестает быть школой. Для них КФО является ценной, полезной в той мере, в какой они могут ее использовать у себя на уроках. Если же на уроках, в условиях КУС работа учащихся в ПСС оказывается неприменима, не получается, то это значит, по их мнению, что КФО уже доказала свою непригодность, она для изучения их учебного предмета «не годится», она школе не нужна и даже вредна. Поэтому тот, кто связывает ППО с КФО, ошибается. ППО для таких педагогов вовсе не связан с практическим освоением КУЗ и тем более с ликвидацией ГСО и переходом к КСО. Такова была позиция многих слушателей-оппонентов в прошлом.

Естественно, что в этих случаях приходилось объяснять, какова связь ППО с КУЗ, суть которых в следующем. Непосредственной причиной всеобщего кризиса школы является ГСО. ГСО - вот главный тормоз в развитии способностей и личности детей в школах, важнейший тормоз общественного развития. Возврат к ИСО (Дальтон-план, индивидуализация обучения) в современных условиях не является прогрессом. КФО вводится в учебный процесс вовсе не для того, чтобы повысить эффективность уроков и таким образом сохранить КУС, доказать ее жизнеспособность и перспективность. Напротив, мы отлично понимаем несовместимость КУС и систематической работы учащихся в ПСС. КУЗ осваиваются педагогами и вводятся в учебный процесс

для того, чтобы ликвидировать КУС, ликвидировать ГСО. Только таким путем можно устранить противоречия ГСО. Но это означает, что опыт педагогов, которые работают в условиях КУС (ГСО), уже не является передовым, даже если педагогам удастся каким-то образом достигать высоких результатов.

Нельзя исходить из того, какое место занимают КУЗ на уроках в нынешней классно-урочной школе. Действительно, при КУС для КУЗ места нет. Это легко доказуемая вещь. Если на каждом уроке половину времени говорит учитель, излагая новый материал или давая объяснения и наставления своим ученикам, то в это время КУЗ проводить нельзя. То же самое и при ответах учеников: если учитель ведет опрос или закрепляет то, что только что он излагал учащимся. Нет места для КУЗ на уроках и тогда, когда ученики пишут контрольную работу, изложение или сочинение. Если же учитель каким-то образом в конце четверти или в конце года один или два раза проведет КУЗ, спаривая для этой цели уроки, то такой опыт серьезного значения для поднятия эффективности учебного процесса не имеет, им вполне можно пренебречь.

Конечно, опыт применения КУЗ и его положительные результаты имеют значение. С этим нельзя не считаться, т.к. авторы лично участвовали в КУЗ и смогли убедиться в их полезности. Но такой опыт пока остается немногочисленным, узким. Кроме того, для научного обоснования его крайне недостаточно. Поэтому необходимо рассмотреть КФО как структуру общения, сравнивая при этом с другими структурами.

Общение человека с другими людьми - с каждым в отдельности и по очереди - основной путь или основной фактор индивидуального развития. Для индивидуального развития, для формирования человека как общественного существа, как личности, более важного средства нет. У детей до 3-х - 5-ти лет общение с другими людьми происходит исключительно посредством диалогов, групповое общение почти отсутствует. Но именно до 6-ти лет происходит наиболее интенсивное формирование способностей, характера, сознания человека, дети овладевают языком, формируются важнейшие представления о

мире. Роль ДС с окружающими людьми в деле личного развития каждого ребенка ничем не может быть заменена. ДС для духовного развития ребенка в миллионы раз важнее всех случаев группового общения. Но все решительно изменяется при поступлении ребенка в классно-урочную школу. Здесь полное и безраздельное господство групповой структуры общения, при которой подавляется активность учащихся. Их активность приобретает односторонний и извращенный характер.

В педагогической прессе много раз писали и пишут об огромных, неиспользованных ресурсах повышения эффективности обучения и воспитания на уроках, т.е. при ГСО. Но в массовой практике все остается по-прежнему, движения вперед не происходит. Не помогают и т.н. инновации. Объяснения этому явлению даются разные: консерватизм учителей, осуждают чиновников-бюрократов, которые всему новому сопротивляются, критикуют пединституты и педучилища, в которых все еще готовят педагогически кадры по старинке и т.д. Но причина-то проще, и выступает она все более и более убедительно: не используется основной ресурс - главный фактор индивидуального развития, каким является общение в ПСС с разными людьми.

Общение человека с человеком - каждого с каждым в отдельности и по очереди, если такое общение понимается не формально, а по существу, - это основной механизм возникновения, функционирования и развития любого коллектива. Без ДС невозможен был бы совместный труд людей, невозможна была бы культура и объединение человеческих индивидуумов в общество. Значение ДС (т.е. общение людей друг с другом по очереди и с каждым в отдельности) настолько велико, что его можно приравнять только к значению труда в развитии человека и общества. Без ДС - общения в ПСС - коллектив и коллективная деятельность не могут существовать, не могут даже возникнуть, а тем более развиваться. Естественно, что это относится не только к отдельному коллективу, а и ко всему человеческому обществу в целом. Но именно этого общения (ДС) лишены школьники и студенты при ГСО.

Значение общения в парах (прежде всего, в ПСС) для индивидуального развития людей, для формирования и функционирования коллективов и для прогрессивного развития всего человеческого общества не уменьшается в связи с появлением книгопечатания, радио, телефона, телевидения, компьютеров и т.д. Технические средства не могут заменить живое общение между людьми. Они его совершенствуют, но не заменяют.

У Ф.Энгельса есть высказывание: «Труд создал человека». Если исходить из изложенного выше, то следовало бы это высказывание изменить, расширить. Без общения и, особенно без ДС, труд людей не мог бы возникнуть и тем более совершенствоваться, развиваться. Труд, как взаимодействие человека с природой с помощью орудий труда, не охватывает духовной жизни людей. Духовная жизнь - это сфера общения, и она не сводится только к труду на производстве. Поэтому есть все основания формулу Ф.Энгельса дополнить: «Общение и труд создали человека». На первое место мы поставили общение, конечно, не потому, что в Евангелии сказано: «Вначале было слово». Без общения людей между собой труд как человеческая деятельность (то есть сознательная деятельность) невозможен. Однако вопрос, что раньше, что первичнее, однозначно не может быть решен, так как подобный спор может оказаться повторением спора о том, что раньше: яйцо или курица? Так как сердцевиной, стержнем общения являются ДС (ПСС), то легко сделать вывод о том, какое существенное упущение делает школа, организуя обучение школьников и студентов без основной структуры общения. Вот почему такое обучение не может рассматриваться и преподноситься как ППО.

Исследование истории школы и организации обучения в ней с точки зрения освоения учителями и учащимися структур общения показывает, что история школы есть история освоения ДС. Так как при ИСО учитель своих учеников обучал каждого в отдельности и по очереди, то его общение представляло собой ДС. Что же касается детей, школьников, то они в ДС не вступали. Их диалоги - это диалоги с учителем, который вступал с ними в разговор тем реже, чем больше учеников становилось в классе.

При переходе от ИСО к ГСО возможности учащихся расширились: они не только слушают изложение нового материала учителем, но являются также свидетелями, очевидцами и даже наблюдателями тех диалогов, которые учитель ведет с учащимися при опросе или беседе с классом. При ИСО диалоги, которые вел учитель с каждым учеником в отдельности, для учащихся оказывались, как правило, недоступны, т.к. каждый был занят своим делом. При ГСО все ученики класса присутствуют и могут слушать, наблюдать то, что и как делает учитель, вызывая разных учеников, чтобы они ответили на его вопросы. Таким образом, при ГСО диалогические сочетания стали доступны учащимся, но пока только в *созерцательном плане*. Их личное участие в них минимальное, почти нулевое.

При переходе от ГСО к КСО ученики, регулярно, систематически вступают в ДС со всеми своими товарищами по общей работе. Таким образом, достигается самая высокая плотность общения: все общаются со всеми. При переходе от ИСО к ГСО учителю необходимо было научиться не только излагать новый учебный материал одновременно всем, но и вести беседу с классом, вступать в диалоги с разными учениками, привлекая общее внимание к этим диалогам. ДС, которые учитель стал вести на уроках перед всем классом, должны быть поучительными для всех. А это уже искусство, мастерство. При переходе от ГСО к КСО ученики сами вступают в многочисленные диалоги как со сверстниками, так и с младшими и старшими по возрасту участниками занятий. ППО состоит в этих условиях в том, чтобы научить своих учеников ведению диалогов, умению спрашивать и отвечать, самостоятельной работе с книгами, с учебной и научной литературой, мастерству преподавания всего того, что изучаешь сам. В этих условиях уже становится невозможно оторвать педагогический опыт от освоения учителями и учащимися КФО.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что вся история школы представляет собой различные этапы овладения педагогами и учащимися основной структурой общения между людьми - ДС или общением в ПСС.

Одним из важнейших вопросов, который ставился и обсуждался в педагогике в бывшем СССР, был вопрос о классовости школы, классовости образования и воспитания. Естественно, что - этот вопрос возникал и относительно ГСО, КСО и КУЗ. Прежде всего, необходимо отметить, что сами по себе структуры общения и их применение в виде той или другой отдельной организационной формы обучения не являются классовыми. Взять хотя бы групповую структуру общения или групповую форму организации процесса обучения. Что такое групповая форма организации учебных занятий? Это групповая структура общения в учебном процессе. Люди могут собираться по несколько человек и общаться друг с другом по всем признакам группового общения, например, на работе, на рыночной площади, в театре, на вечеринке и т.д. Такое общение было всегда и оно доступно представителям всех классов и слоев общества. То же самое можно сказать и относительно групповой формы занятий в школе, в учебном процессе. Учитель ведет общеклассные (общегрупповые) учебные занятия во всех классах независимо от возраста учащихся, независимо от классового положения родителей данных учащихся. На уроке могут присутствовать и активно учиться как дети из бедной, так и из богатой семьи. Разве не то же самое относится к общению людей в ПСС? Работа учащихся в ПСС может быть организована в любой школе, с учащимися любого социального положения.

Неклассовость структур общения и отдельно взятых организационных форм обучения, очевидна. Другое дело, если рассматривать организационную структуру учебного процесса в целом. Здесь связь организационной структуры учебного процесса с имущественным, социальным положением родителей существует, хотя она не такая простая. Во всяком случае, эта связь почти всегда оставалась в тени, а поэтому многим и сегодня она остается непонятой. При ИСО организационная структура учебного процесса состояла из двух форм парной и индивидуальной. Каждая из этих форм, взятая в отдельности, является неклассовой. Но если рассматривать ИСО в целом, то это не просто эпизодическое обучение учителем одного ученика, а регуляр-

ная работа учителя с одним-единственным учеником. Если учесть, что к тому же учитель - квалифицированный педагог, то такой способ обучения окажется доступным только детям самых богатых родителей. Для детей бедных родителей ИСО не мать, а мачеха. И.Г.Песталоцци в свое время пытался сделать так, чтобы каждая мать была и учительницей для своих детей. Но для этого мать должна быть достаточно образованным человеком. Кроме того, она должна иметь достаточно свободного времени. Если же мать работает на производстве, то, как правило, времени заниматься своими детьми у нее остается очень мало. Так в результате получилось, что дети рабочих, крестьян, трудовой интеллигенции стали учиться в школах ГСО (по КУС) в его массовом варианте.

Только сравнительно незначительная часть школьников получает возможность с детства посещать т.н. элитарные школы. В этих школах ГСО сочетается с большой индивидуальной работой учителей со своими учащимися, да и группы-классы малой наполняемости.

То, что ИСО по своей природе наиболее устраивает богатых, общеизвестно. ИСО - аристократический способ школьного обучения, слишком дорогой для бедняков. Этому способу противопоставляется ГСО, при котором, якобы, все получают равные возможности учиться. Незаинтересованное, объективное исследование легко устанавливает, что при ГСО большинство учащихся овладевает программным материалом только начальных классов. Хуже обстоят дела с усвоением учебных предметов средних и особенно старших классов. Есть все основания считать организационную структуру учебного процесса ГСО такой же классовой, как и организационная структура ИСО. Но все же при ГСО механизм обучения становится более доступным детям небогатых родителей. В этом отношении можно сказать, что ГСО более демократичен, с помощью ГСО были охвачены образованием дети всех классов и сословий. На протяжении сравнительно длительного времени педагоги разных стран, совершая переход от ИСО к ГСО, осваивали и совершенствовали КУС, методики обучения учебным предметам в условиях ГСО. Их деятельность в

XVI-XIX вв., направленная на совершенствование ГСО, была прогрессивной, а, следовательно, их педагогический опыт - передовым.

Работа учащихся в ПСС сама по себе не является классовой. Если введение этой формы организации учебной работы существенно повышает качество знаний учащихся, то возникает заинтересованность всех школ, всех родителей в ее использовании. В прошлом иногда спрашивали: «Для каких школ Вы рекомендуете коллективные учебные занятия?» Мы отвечали: «Для всех». – «Но в элитарных, привилегированных школах; детей сравнительно мало, а педагогов предостаточно. В этих школах можно успешно обучать и без коллективных занятий, без перехода к КСО». – «Верно». – «Тогда зачем им навязывать КСО?» - «Мы никогда и никому КСО не навязываем. Но объясняли и объясняли всем. При тоталитарном режиме в СССР школа, учителя не имели права отступать от КУС. Можно было организовывать обучение только так, как приказано сверху. В условиях демократии учителя и руководители школ могут решать свои проблемы более самостоятельно, т.е. они могут вводить КФО без разрешения или согласия верхов. К тому же дополнительные расходы могут быть оплачены спонсорами или родителями. При тоталитарном режиме у учителей и руководителей школ для перехода на КСО не было ни прав, ни денег».

Диалог на этом не обрывался: «Выходит, что КСО может в одинаковой степени быть полезным для всех детей, независимо от социального положения родителей?» - «При КСО учащиеся массовой школы могут достигать того же примерно уровня, что и учащиеся элитарных школ. В этом, может быть, и состоит главное преимущество КСО и его неклассовая сущность».

В чем состоит главная задача современной педагогической теории и практики? Разве не в том, чтобы обучение и воспитание в массовой школе поднять до уровня школы элитарного типа? Ведь в этом и состоит демократизация школы. Чтобы решить эту задачу (а она в высшей степени сложна!), нужны другие принципы построения учебного процесса.

4.3.5 Противоречие между индивидуальным характером преподавания при ГСО и коллективной сущностью современного воспитания

В XVII-XVIII столетиях крупные феодалы, помещики для обучения и воспитания своих детей приглашали гувернера, который за какую-то плату на протяжении нескольких месяцев или нескольких лет выполнял функции педагога. Конечно, такой педагог был наемным работником, Если же родители были достаточно грамотными, образованными, то они могли заниматься с детьми и сами. В основном такая практика обучения и воспитания проводилась с детьми младшего возраста. Ее преимущество очевидное: не нужно было родителям отправлять свое дитя в какую-то далекую, неизвестную школу, можно было дать грамоту и даже изучить отдельные предметы дома, в семье, не расставаясь со своим любимым чадом.

Такое воспитание, включает в себя и обучение. Оно считалось *частным, семейным*, в отличие от того, которое дети получали в учебных заведениях и которое называлось *общественным*. В те далекие от нас времена сторонники частного (семейного) и общественного воспитания вели между собой горячие споры. Постепенно все вынуждены были прийти к единому выводу: чем старше становился ребенок, тем больше он нуждался в общественном воспитании, так как ему придется жить и работать среди разных и к тому же чужих людей. Кроме того, семья не в состоянии обеспечить высокий уровень образования, тогда как в университетах и лицах преподают доценты, профессора, словом, крупные специалисты. Так было, но многое уже изменилось, а кое в чем приходится возвращаться к прошлому.

Московский департамент образования разрешил с 1 сентября 1994 г. экстернат и домашнее обучение. Корреспондент «Учительской газеты» Е.Комарова предсказывает: «Тысячи родителей заберут своих детей из школы, - и не потому, что хотят сами их учить: экстернат-то будет финансироваться»[23, с.24].

Такое сочетание домашнего и школьного обучения для многих родителей желательно. Кому неизвестно, что семье и школе все труд-

нее и труднее выполнить свою главную функцию: готовить детей, школьников к жизни, прививать им те качества, которые давали бы им возможность успешно действовать в любой ситуации. Возможности воспитывать, готовить к современной жизни у семьи, где отец и мать работают на производстве, очень ограничены. Но классно-урочная школа тоже не может воспитывать своих питомцев таким образом, чтобы они сравнительно быстро после ее окончания могли активно включаться в общественную или хозяйственную жизнь.

Между школой и жизнью вне школы находится стена, преодолевают которую далеко не все. Что же является такой стеной, которая подрывает подготовку школьников и студентов к жизни и в то же время она для специалистов по педагогике и психологии остается чаще всего невидимой? Этой стеной, отгораживающей учащегося от общества от народа, от жизни, является индивидуальный характер преподавания при ГСО. Чтобы воспитание было всесторонним и гармоничным, ученик должен жить всей полнотой окружающей его современной жизни. А между тем в классе, на уроке он окружен такими же, как он, одноклассниками, и их всех учит, воспитывает профессиональный учитель. Вузовский преподаватель или школьный учитель не может заменить собой общество, коллектив, многообразие людей и ситуаций, которые необходимы каждому ученику, студенту, чтобы познать на деле, что такое общество, в котором он живет и как нужно себя в нем вести.

То, что могло быть достаточным для воспитания 200-300 лет тому назад, когда все обучение и в значительной мере воспитание осуществлялось в классно-урочной школе через посредство преподавательской деятельности педагогов, становится преградой на пути всестороннего развития, каждого учащегося на уроках, в учебном процессе. Сам по себе учебный процесс превращается в прокрустово ложе для развития многосторонних задатков детей, школьников и чем старше они становятся, тем в большей степени, проявляется массовая неудовлетворенность школьников учением, скука, апатия, лень, нервные стрессы, взрывы, нарушения дисциплины и их противоположность - подавленность и отсутствие каких-либо повышенных интересов и идеалов.

Чего требует от человека современная жизнь, кроме знаний и умений по своей специальности? На этот вопрос аргументированно отвечает известный американский специалист в области человеческих отношений Дейл Карнеги (1888-1955): «Наиболее высокооплачиваемыми работниками в сфере техники часто являются вовсе не те, кто обладает большими знаниями в своей области. Можно, например, за пятьдесят-семьдесят пять долларов в неделю найти рядового инженера, бухгалтера, архитектора или представителя какой-нибудь другой профессии. Такие специалисты всегда имеются в избытке. А вот человек, обладающий техническими знаниями и к тому же способностью излагать свои мысли, брать на себя руководящую роль и порождать в людях энтузиазм - такой человек будет получать повышенную оплату» [22, с.35].

Если сказать кратко, то суть рассматриваемого противоречия состоит в том, что при ГСО (КУС и ЛСС) преподавание - даже при его ценнейшем и важнейшем содержании! - не формирует у учащихся (студентов) тех качеств личности, которые наиболее необходимы в современной жизни. А поэтому оно - такое преподавание - не приближает, а гораздо чаще удаляет молодых людей от современной активной жизни, отрывает от нее, делает их недееспособными. В процессе обучения на уроке преподает один человек - профессиональный педагог. Его отношения с классом, учащимися могут быть наилучшими, идеальными. Даже если такими будут все учителя в школе! Но если ученик ежедневно просиживает в школе, на уроках, по 5-6 часов и еще 3-4 часа дома, выполняя домашние задания, то жизнь у такого школьника как бы ходит где-то стороной, где-то рядом, а ему достается только какая-то незначительная частица. Жизнь людей - это многообразные отношения и всевозможные ситуации. Преподаватель, учитель обо всем этом может ученикам рассказать, объяснить, но ученику самому нужно многое испытать, пережить и сделать, совершить. В школе же он оказывается в искусственных условиях (как бы огражден от жизни), находится как бы вне реальных жизненных условий. Действительно, какое богатство человеческих отношений и жизненных ситуаций может быть на уроке или во время слушания лекций? Ученик на уроке

сидит среди сверстников и даже с ними ему не разрешается общаться, вступать в какие-то деловые отношения. Все деловые, жизненные, содержательные взаимоотношения со своими одноклассниками как бы переносятся из уроков на перемены или на послеобеденное время. А какое «богатство человеческих отношений» происходит на переменах? Каковы их разнообразие и глубокое содержание? Беготня по коридорам или курение в туалетах?

Если же учесть, что в школе учатся и воспитываются дети разных возрастов и что между старшими и младшими могут быть разнообразные и содержательные отношения, то наступает полное разочарование: все обучение и воспитание происходит по жестко изолированным камерам-клеткам, деловые, содержательные отношения между учащимися разных классов, между старшими и младшими сведены к минимуму к нулю и даже чаще превращаются в отрицательный фактор: старшие избивают младших, отнимают у них вещи, деньги, обучают курению, сквернословию и т.д. Вся жизнь учащихся происходит в классах, которые тщательно изолируются друг от друга. Возможности положительного влияния старших учеников на младших не используются, регулярного взаимодействия между ними нет и это даже во многих случаях к лучшему.

В классно-урочной школе не только дети живут и учатся изолированно друг от друга, но дети при такой постановке обучения изолированы, оторваны от родителей. Родители, конечно, могут иногда встретиться с классным руководителем или с кем-то из учителей, но и это события особого свойства. Если в классах идут уроки, то родители при КУС должны ждать, когда будет звонок и лишь тогда они смогут на несколько минут увидеть своего сына или дочь, поговорить с классным руководителем. Но ведь при общественном воспитании все должно происходить иначе. Если в школу пришел отец и имеет время посмотреть, как работает и учится его сын или дочь, то это должно быть доступно для него в любое время. Более того, родитель должен иметь возможность в классе не только понаблюдать, как работают другие ученики, но и принять (если он к этому подготовлен) активное участие в общей работе и, особенно, в работе сына или дочери.

Только тогда, когда взрослые, родители и общественность, смогут принимать самое активное участие в том, чем заняты дети, школьники на уроках, можно будет сказать, что стена между ними разрушена, изоляция устранена. Все другие меры - классные собрания, встречи с ветеранами, вызовы родителей в школу, активная работа родительского совета и т.д. - останутся только эпизодами, полумерами. Школьники получают современное общественное воспитание только в том случае, если родители и представители общественности будут регулярно участвовать в УВП непосредственно на уроках и под руководством профессионального педагога решать конкретные и многообразные задачи обучения и воспитания. Возможно ли это? В условиях классно-урочной школы, конечно, это нереально и нецелесообразно.

УВП в школе при ГСОВ²³ превращается в довольно однообразную долбежку учебных предметов, несмотря на то, что его во все времена хотели усовершенствовать. Однако на протяжении веков укреплялось убеждение в том, что он, т.е. УВП, иным быть не может. Наука требует жертв. Корень науки горек, но зато плод сладок. Мировой опыт современной школы - школы при ГСОВ - доказал, что не только корень учения горек, но его плоды не лучше, нередко они оказываются еще более горькими.

Мы не выступаем против изучения отдельных учебных предметов. Учебные предметы (математика, физика, химия, биология, география и т.д.) должны сохраниться, хотя в некоторых случаях допустима их интеграция, но сама жизнь, деятельность учащихся, студентов непосредственно на учебных занятиях должна в принципе измениться. Она должна быть богатой и разнообразной не только по содержанию, но и по форме. Это должна быть для каждого участника, занятий не просто интересная, но полноценная, разносторонняя общественная жизнь, которую, конечно, не может дать учащимся преподаватель, работающий с классом или со студенческой аудиторией. И в этом случае никакое высокое лекторское, преподавательское мастер-

²³ Групповой способ обучения и воспитания

ство не может заменить разнообразие общественной жизни и деятельности каждого школьника на уроке. То, что было и остается невозможным в условиях классно-урочной школы, становится нормой жизни и деятельности каждого школьника при переходе на демократическую систему обучения по способностям (ДЕМСОС), т.е. на технологию КСОВ²⁴.

4.3.6 Противоречие между многонациональным составом учащихся и одноязыковой основой обучения

ГСО формировался в условиях обособленного существования государств. Правящие классы этих государств стремились к тому, чтобы обучение в школах велось на языке господствующей нации. Поэтому на протяжении ряда веков обучение в школах осуществлялось на одном языке, т.е. учебные предметы велись на *одноязыковой* основе. Естественно, что тот язык, на котором велось обучение, изучался основательно. Обычно это был для учащихся родной язык. Так во Франции обучение в школах несколько столетий ведется на французском языке, в Англии - на английском, в Германии - на немецком, в России - на русском и т.д. Народы, которые вели борьбу за национальное освобождение, добивались, чтобы в школах обучение детей проводилось на их родном языке. Таким образом, принцип обучения на одном языке становился всеобщим. При таком положении в школах изучение других языков - языков неродных, превращалось во второстепенное дело.

Возьмем XIX век. В России 80% жителей страны были неграмотны. Зачем русскому крестьянину или рабочему знание иностранного языка? Им достаточно было дать элементарную грамотность. Так было и в других странах. И не только в XIX, но и в первой половине XX века. Во второй половине XX в. положение в мире благодаря НТР начинает резко изменяться. Во многих странах было введено всеобщее начальное образование, а в отдельных странах делаются

²⁴ Коллективный способ обучения и воспитания

попытки перейти на всеобщее среднее образование. В мире произошли грандиозные перемены, которые, в корне преобразовали экономику, культуру, политику и даже быт людей. Интенсивность связей между странами и народами достигла небывалого уровня. В новых исторических условиях повышается спрос на знание языков других народов и, особенно, на знание английского, испанского, русского, немецкого, японского, китайского и др. языков.

Знание иностранных (неродных) языков приобретает особое значение для всех специалистов, всей интеллигенции. Например, инженер по станкостроению или самолетостроению уже не может ограничиваться только тем, что происходит в его отрасли внутри страны. Чтобы не оказаться в числе неконкурентоспособных работников, он должен следить за всем тем, что делается за пределами страны. В этом заинтересовано и руководство соответствующей отрасли. Если наши специалисты и научные работники не владеют современными международными языками, то все новое и самое новейшее, что появляется за рубежом, становится для них доступным только из третьих и четвертых рук. Поэтому нет ничего удивительного в том, что в тех странах, где специалисты не владеют современными международными языками, все или почти все отрасли экономики и культуры обречены на отставание, а это значит, что такие страны в первую очередь становятся отсталыми, попадают в полуколониальную и колониальную зависимость. Все это азбучные истины и их в общем-то понимают все крупные политические и государственные деятели, ведущие специалисты промышленности, науки, медицины, сельского хозяйства.

Для того, чтобы совершалось интенсивное прогрессивное развитие каждой страны в современном мире, знание международных языков становится таким же важным, как и знание своего родного языка. Теперь можно сделать соответствующий вывод и относительно стран бывшего СССР, которые в настоящее время объединились в Содружество независимых государств (СНГ), и народов, их населяющих. Чтобы страны СНГ вышли из нынешнего кризиса и могли быть конкурентоспособными, т.е. прочно занять передовые места среди промышленно развитых, ведущих стран мира, необходима высокая куль-

тура, прежде всего, специалистов, от которых зависит выпуск всех видов продукции: от космических кораблей и до модной одежды или обуви. Тем более, в рыночных условиях их продукция будет оцениваться в сравнении с тем, что производит Япония, США, Германия и т.д. Но что означает высокая культура современного специалиста? Такая культура включает и знание международных языков. На каком уровне? Почему этот уровень должен быть самым высоким или хотя бы достаточно высоким?

Как можно охарактеризовать тот уровень овладения иностранным языком, которого достигают выпускники средних и высших учебных заведений, в которых иностранный язык не является их специальностью? Этот уровень можно характеризовать как нулевой: из десятков и сотен миллионов, окончивших массовую общеобразовательную школу и даже вуз, ни *один* выпускник не смог овладеть хотя бы одним иностранным языком так, чтобы уметь свободно разговаривать с иностранцем по вопросам, которые их интересуют, без словаря читать специальную и художественную литературу, на этом языке вести деловую переписку, участвовать в обсуждении докладов и т.д. А ведь именно таким должно быть знание иностранных языков современными специалистами. Например, преподаватели средних и высших учебных заведений. Нормальный учитель физики, химии, истории или географии - это человек, владеющий несколькими иностранными языками, владеющий ими свободно, без словарей и прочих «костылей». Такими должны быть все педагоги, если мы действительно хотим поднять культуру нашей страны на высокий современный уровень, а через образование и культуру поднять экономику и быт. В противном случае решительное поднятие образовательного уровня нашей молодежи - утопия, сплошное прожектерство. Бескультуре, некомпетентность, невежество, колониальная зависимость стран СНГ от более развитых стран таково «светлое будущее» народов, населяющих их. Проблема овладения современными международными языками - это не только проблема педагогическая, а и проблема, от успешного решения которой в значительной мере зависит будущее СНГ.

Как себе представляют решение проблемы овладения иностранными языками убежденные сторонники традиционного обучения (ГСО)?

Эта проблема их беспокоит меньше всего. Главное, чтобы в школе был преподаватель иностранного языка и с ребятами занимался. Ведь во многих школах учителей немецкого, английского, французского, испанского языка нет, их всегда не хватает. В лучшем случае: увеличить количество уроков, выделенных по учебному плану для изучения иностранного языка. Ведь было время, когда на иностранный язык выделялся всего лишь один урок в неделю, в некоторых классах - два. Теперь 3 урока в неделю! В Казахстане ввели изучение иностранного (английского) языка в начальной школе. Поставлена амбициозная задача - к 2020 г. доля населения, владеющего английским языком, должна составить не менее 20-ти процентов. Но как ее реализовать?

Чтобы все учащиеся заговорили на иностранном языке, почти как на родном (а только такой уровень соответствует требованиям высокой культуры), необходимо на этот язык выделять не меньше времени, чем на изучение родного языка, т.е. в два-три раза больше или на изучение всего лишь одного иностранного языка нужно ежедневно выделять по 2-3 урока! Однако это нереально. Следовательно, либо нужно оставить все, как есть, и прекратить разговоры о свободном владении иностранными языками, либо не пытаться решать проблему овладения иностранными языками традиционными методами, т.е. в рамках КУС (ГСО). В условиях классно-урочной школы (ГСО) проблема овладения каждым школьником хотя бы одним языком неразрешима. Это своего рода педагогический перпетуум-мобиле. Но если школа остается классно-урочной, то противоречие между общественным спросом на овладение молодыми поколениями иностранными языками и реальным уровнем их знаний в школе неуклонно усиливается. Мир, человечество движется к интернационализации отношений между народами, а в школе все еще остается такая технология обучения, которая давно стала тормозом общественного (общечеловеческого!) развития.

Заглянем в учебные заведения и в учебные классы и сравним их с теми, которые были 200-250 лет тому назад? Прежде всего, обнаруживается, что в силу демографических и других причин, в учебных заведениях очень изменился состав учащихся в национальном отношении. Все меньше и меньше остается вузов, в которых обучаются студенты одной национальности, и сравнительно быстро растет количество вузов, в которых обучаются студенты разных национальностей. Аналогичная тенденция наблюдается и в средних учебных заведениях. Главная причина экономическая: растет число смешанных предприятий, укрепляются и расширяются финансово-экономические связи и контакты между странами.

В МГУ им. М.В.Ломоносова обучаются более 140 национальностей, в КазНУ им. аль-Фараби - более сотни и др. Создается несоответствие: состав учащихся становится все более и более многонациональным, а обучение все еще осуществляется на одноязыковой основе. Это несоответствие рано или поздно должно быть устранено: учащиеся и студенты смогут обучаться на двух и даже нескольких языках одновременно. Но это опять же потребует перехода на технологию коллективного обучения. Пока сохраняется КУС, переход на двуязыковую и многоязыковую основу обучения состояться не может. Кстати, попытки одновременно обучать класс на русском и эстонском (латышском) языках уже предпринимались. В классе урок вели сразу два преподавателя. Если это был урок физики, то один учитель давал все объяснения и спрашивал на русском языке, потом другой учитель то же самое делал на латышском или эстонском языке. Подобный опыт является педагогически необоснованным. Вероятно, именно в силу отсутствия педагогической целесообразности опыт получил на Всесоюзном съезде работников народного образования громкое одобрение в докладе Г.А.Ягодина.

Мы против такого «решения» проблемы синхронного обучения на двуязыковой и даже многоязыковой основе, о чем подробнее будет сказано в следующей главе.

Остается только указать на то, что ГСО (КУС) в руках милитаристски настроенных правителей всегда служил мощным средством

шовинистического воспитания молодежи, сильнейшим орудием разжигания вражды между народами. Для тоталитарных государств КУС находилась вне критики, т.к. она давала возможность внушать, вдалбливать, навязывать идеологию правящих кругов. В классно-урочной школе интернациональное воспитание школьников было больше показным и на словах, чем на деле. Насколько оно было слабым, поверхностным, мы могли убедиться на примере распада СССР и многочисленных конфликтов и войн между народами, проживавшими на территории СССР. Братоубийственная война в Чечне, война между армянами и азербайджанцами, грузинами абхазцами, продолжается травля русскоязычного населения в Прибалтике и в отдельных республиках Центральной Азии. Да и сам по себе факт поспешного создания независимых государств свидетельствует о том, насколько фальшивым, недееспособным, никчемным было интернациональное воспитание в школах Советского Союза. Все же полный отказ от воспитания школьников, молодежи в духе дружбы народов и интернационализма следует признать злом гораздо большим, чем фальшивый и парадный интернационализм. Замена его толерантностью вопроса о сближении народов мира не решает. Это мера временная и ненадежная, хотя пока и необходимая.

БС

Вопросы для семинарского занятия

Почему необходимо знать указанные выше противоречия ГСО? На протяжении многих лет ставился вопрос только о различных путях совершенствования традиционного процесса обучения, т.е. процесса обучения при ГСО. Каковы же эти пути и направления? Это, прежде всего, применение средств наглядности и ТСО, активизация познавательной деятельности учащихся, проблемное обучение, алгоритмизация обучения, структурирование учебного материала, использование тетрадей с печатной основой, программированное обучение, оптимизация обучения, преподавательское мастерство учителей, обмен опытом, поурочный балл, совершенствование преподавания отдельных тем и вопросов каждого учебного предмета, индивидуализация и дифференциация, обучение с шести лет, сокращение длительности урока и т. д.

Все перечисленные меры и направления совершенствования УВП имеют смысл и в чем-то целесообразны. Однако приверженцы ГСО не ставили вопроса о переходе от ГСО к КСО и получалось, что все улучшения и новшества

производились в рамках ГСО, т.е. в рамках того способа обучения, который уже не соответствует современным условиям, напротив, противоречит им. Поэтому введение всех рационализаций и новаций не поднимало УВП в школе на новый качественный уровень. Процесс обучения в целом, в его основе оставался старым, и поэтому факты снижения качества и эффективности обучения и воспитания были и остаются массовыми, несмотря на все «улучшения» и «совершенствования». Так как противоречия ГСО при этих совершенствованиях не снимались, а по-прежнему действовали в полную силу, то в итоге существенные изъяны обучения и воспитания не устранялись. Обсуждений, публикаций, исследований, рекомендаций было чрезвычайно много, а сколько-нибудь заметного прогресса, продвижения вперед не происходило. Реформа школы буксовала. Деградация системы образования нарастала и, вероятно, уже достигла своего предела, что в свою очередь привело к национальной катастрофе.

При ГСО главными рычагами, с помощью которых поднимается качество обучения, являются второгодничество и отсев, но после введения закона о всеобщем обязательном среднем образовании эти «рычаги» уже не срабатывали, а новые, связанные с КСО, еще в школы не введены. Кстати, без снятия противоречий ГСО, т.е. без перехода к КСО, коренная перестройка УВП неосуществима. Весь ход общественного развития и вся история УВП в школах, организациях технического и профессионального, послесреднего, высшего и послевузовского образования сегодня ставят вопрос только так: либо сохранение ГСО, либо переход во всех учебных заведениях на КСО. Если сохраняется ГСО, то остаются нерешенными и все его противоречия, а следовательно, остаются перегрузка, формализм в обучении и воспитании, разрыв между теорией и практикой, низкое качество знаний, процентомания, очковитирательство, отсев и т.д. ГСО - это отказ от всестороннего развития личности, это общественная пассивность учащихся и студентов, это высокие идеалы и нравственность на словах, но не в ежедневном поведении, в деятельности. Переход к КСО - это перестройка всех отношений между учащимися, студентами, обучаемыми и обучающими на коллективистских, прогрессивных началах.

Прогрессивное развитие УВП в современных школах, колледжах и вузах - это переход от ГСО к КСО. Любое другое направление (активизация познавательной деятельности, проблемное обучение. ГСО, опорные сигналы, опережающее преподавание, деловые игры, индивидуализация обучения, компьютеризация и т. д.) не может заменить этой исторической необходимости, которая является общественной закономерностью. Чтобы другие совершенствования и новации «сработали», действительно вносили в УВП улучшения, необходим прежде всего переход от ГСО к КСО. Сегодня ППО - это все то, что ведет к отказу от ГСО и ускоряет переход на КСО. Реформа школы не может быть осуществлена, если сохраняется ГСО. Попытки как-то улучшить, усовершенствовать ГСО обречены, в конечном счете, на провал, так как они не устраняют коренных противоречий ГСО. Попытки реформировать школу и всю систему образования в России, составление соответствующих концепций под руководством В.Г.Кинелева, Э.Д.Днепров, А.И.Адамского, А.Г.Асмолова, Ю.В.Громыко в 1997-1998^{мк} гг. и их закономерный провал - тому лучшее дока-

зательство. Это подтверждается и новыми фактами, связанными с т.н. модернизацией образования.

Вопросы для докладов и лекций

1. Какие противоречия процесса обучения в курсах педагогики (дидактики) рассматривались? В чем выражается их всеобщий надисторический характер? Как формулировалось основное противоречие обучения? Вытекала ли из этих противоречий необходимость развития процесса обучения?

2. Какая система противоречий процесса обучения дается в педагогической литературе? Какие выводы вытекали из этой «системы» противоречий? Почему вся эта «система» противоречий не выходила за рамки эмпирического донаучного подхода к процессу обучения?

3. О каком противоречии УВП можно говорить как о вечном, которое снова и снова возникает, хотя каждый раз на новом уровне? В чем различие метафизического и диалектического подходов к проблеме противоречий процесса обучения?

4. О каких противоречиях обучения мы говорим как о конкретно-исторических противоречиях? Что должно вытекать из этих противоречий?

5. Какие противоречия вызвали кризис ИСО и обусловили необходимость перехода к ГСО?

6. Назовите важнейшие противоречия ГСО.

7. Какова цель изучения противоречий ГСО?

8. Как Вы понимаете противоречие между ближними и отдаленной целью обучения и воспитания при ГСО в современных общественно-исторических условиях? Почему совершенствование ГСО не снимает этого противоречия?

9. Почему противоречия ГСО необходимо рассматривать не абстрактно, а в тесной связи с конкретно-историческими условиями?

10. Как Вы понимаете основное противоречие между процессами деятельности учащихся при ГСО? Разрешимо ли это противоречие в рамках ГСО?

11. Какие процессы деятельности можно назвать созерцательными? Могут ли созерцательные процессы деятельности быть активными? В чем различие между понятиями «пассивный» и «созерцательный», «активный» и «действенно-преобразовательный»?

12. Какие процессы деятельности можно назвать действенно-преобразовательными? Могут ли эти процессы деятельности быть пассивными? Могут ли действенно-преобразовательные процессы деятельности совершаться без созерцательных? В чем опасность подавляющего преобладания созерцательных процессов деятельности над действенно-преобразовательными?

13. Каково значение действенно-преобразовательных процессов в деле развития, формирования личности школьника, студента?

14. Почему потребительский, иждивенческий характер деятельности школьника (студента) в процессе обучения противоречит общечеловеческому воспитанию?

15. Почему одинаковый темп работы всех учащихся одного и того же

класса, одновременный перевод из класса в класс и т.д. обусловленные ГСО, противоречат цели всестороннего и интенсивного развития способностей личности? Почему в современных условиях развитие способностей должно быть не только всесторонним, но и интенсивным²⁵? Можно ли обеспечить высокий уровень развития способностей, если это развитие происходит неинтенсивно, пассивно?

16. Как Вы понимаете индивидуальный и коллективный характер преподавания? Какой характер преподавания при ИСО? при ГСО? Почему индивидуальный характер преподавания противоречит коллективной, общественной или общечеловеческой сущности воспитания?

17. Какое противоречие можно обнаружить между структурами общения в школе при ГСО и структурами общения в жизни? Почему это противоречие имеет существенное значение для эффективности обучения и развития школьников?

18. Какую взаимосвязь и взаимозависимость Вы можете установить между противоречиями ГСО? Можно ли в данном случае говорить о системе противоречий ГСО?

19. Есть ли из шести важнейших противоречий хотя бы одно, которое можно было бы устранить в рамках ГСО? Устраняются ли все шесть противоречий при переходе от ГСО к КСО? Каким образом? Рассмотрите каждое противоречие в отдельности.

20. Можно ли устранить какое-то из противоречий или все при сохранении ГСО? Устраняют ли противоречия ГСО такие меры, как профильность, использование ТСО, компьютеризация, введение проблемного обучения, активизация познавательной деятельности учащихся, дистанционное обучение, структурирование учебного материала, занятия в малых группах (бригадах), индивидуальный или т.н. лично-ориентированный подход к учащимся, различные предложения и нововведения учителей-новаторов?

21. Почему ГСО до настоящего времени остается общепринятым способом обучения в школах всех стран? Известны ли были противоречия ГСО в прошлом?

22. Можно ли рассматривать увлечение педагогов компьютеризацией, ТСО, профилизацией, проблемным обучением, оптимизацией процесса обучения, бригадными занятиями, опорными конспектами, индивидуальным подходом, НОТ и т.д. как факты прогрессивного характера? В чем их прогрессивность? Почему обязательным условием современного прогрессивного направления в дидактике является отношение к ГСО и переходу от ГСО к КСО?

23. Почему ШПО в современных условиях является только такой опыт, который направлен на отказ от ГСО и на переход к КСО? Существует ли передовой педагогический опыт, осуществляемый в рамках ГСО ненаправленный на переход к КСО? Можно ли педагогическую практику, опыт называть передовым, если сохраняются, не преодолеваются противоречия ГСО? Почему в этих случаях опыт не является передовым?

²⁵ Интенсивным, но не выходящим за пределы санитарных правил и норм.

24. Как Вы отнесетесь к такого рода мнению: нужно сначала поставить эксперимент на КСО в одной школе, а еще лучше в одном классе, и только тогда, когда КСО будет проверен, можно ставить вопрос о широком распространении КСО? Можно ли экспериментальным путем в одном классе или даже в одной школе проверить КСО?

Темы выступлений, докладов, рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Проблема противоречий процесса обучения в традиционной дидактике.
2. Основное противоречие обучения в дидактике Данилова-Есипова и его анализ.
3. Попытка В.И.Загвязинского создать систему противоречий учебного процесса и ее теоретическое и практическое значение.
4. Схоластические теоретизирования по проблеме противоречий обучения.
5. Противоречие целей и средств УВП и его решение в разные исторические периоды.
6. Противоречия ИСО и их разрешение при ГСО.
7. Противоречия обучения как познавательного процесса и противоречия конкретно-исторического характера.
8. Противоречие между непосредственной актуальной и конечной целями обучения. Пути его разрешения.
9. Противоречие ГСО, обусловленное двусторонним характером деятельности человека.
10. Иждивенческое положение учащихся при ГСО и его несовместимость с целью общечеловеческого воспитания.
11. Противоречие темпа обучения и способностей учащихся при ГСО. путь его устранения.
12. Индивидуальный характер преподавания и общественно-коллективная сущность воспитания.
13. Противоречие структур общения при ГСО и его устранение.
14. Применение ТСО, компьютеров, наглядности и противоречия ГСО.
15. Противоречия ГСО и активизация познавательной деятельности учащихся (лично-ориентированное обучение).
16. Анализ проблемного обучения в связи с противоречиями ГСО.
17. Возможности оптимизации процесса обучения в свете противоречий ГСО и перехода к КСО.
18. Теория и практика обучения в малых группах (бригадах, звеньях) и вопрос устранения противоречий ГСО.
19. Анализ новаторского педагогического опыта (В.Ф.Шаталова, Н.П.Гузика, С.Н.Лысенковой, Е.Д.Ильина, Ю.А.Макарова и др.) в плане преодоления противоречий ГСО.
20. Анализ изложения темы «Урок» в руководствах по педагогике в свете противоречий ГСО и закономерности перехода к КСО.

21. Анализ путей «совершенствования» урока с позиций устранения противоречий ГСО.

22. Пути преодоления противоречий в учебном процессе в свете реформы школы, о подлинной и мнимой реформе школы.

23. Преодоление противоречий ГСО - актуальнейшая проблема общеобразовательной и профессиональной школы.

24. Преодоление противоречий традиционного учебного процесса - центральная проблема современной теории и практики обучения.

25. Преодоление противоречий ГСО как важнейшая задача современного руководителя школы (управления образования).

26. Противоречия ГСО и переход к КСО как управленческая задача. Возможно ли успешное управление школой при сохранении противоречий ГСО? Чем объяснить тактику замалчивания ГСО?

27. Противоречие между многонациональным составом школы (вузов) и одноязыковой основой обучения; возможности его преодоления в условиях ГСО.

Литература

1. Антипенко А.П. Жив ли «процесс»?// Учительская газета. – 1985. – 3 октября.

2. Бестужев-Лада И.В. Молодость и зрелость. Размышления о некоторых социальных проблемах молодежи. - М.: Политиздат, 1984.

3. Васильев И. Дух и утроба//Советская Россия. - 1992. - 27 августа.

4. Войтулович В.И. Об усвоении//Советская педагогика. – 1951. - №5.

5. Волков Г.Н. Социология науки. – М., 1968.

6. Гугентог М. Кому нужны перемены?//Учительская газета. -1991. - №30. - 23-30 июля.

7. Границкая А.С.Научить думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991.

8. Дидактика средней школы/ Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. - М.: Просвещение, 1975.

9. Дидактика средней школы/ Под ред. М.Н.Скаткина. - М.: Просвещение, 1982.

10. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956.

11. Дьяченко В.К. Организация коллективной учебной деятельности на уроке// Сб. научных трудов «Формирование познавательной деятельности школьников и студентов». – Тюмень, Изд-во ТГУ, 1982.

12. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001.

13. Дьяченко В.К. Основное направление в развитии образования в современном мире. – М.: Школьные технологии, 2005. - 512 с.

14. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. - М.: Просвещение, 1991.

15. Дьяченко В.К. Еще раз о коллективных учебных занятиях//Народное образование. - 1992. - №1-2.

16. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии// Начальная школа. – 1994. - №4.

17. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989.
18. Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. - Свердловск, 1971.
19. Загвязинский В.И. Противоречия учебного процесса и способы их разрешения// Советская педагогика. - 1970. - №12.
20. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. - М.: АСАДЕМІА, 2001.
21. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. - М.: Политиздат, 1968.
22. Карнеги Дейл. Как завоевать и оказать на людей влияние. - М., Прогресс, 1989.
23. Комарова Е. Учительская газета. - 1995. - 4 мая. - С.24.
24. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч.: В 2 т. - М.: Педагогика, 1982. - т. 1. - Гл. XIX, проблема 1, п.16.
25. «Круглый стол»: Основы научного образования в современной школе// Педагогика. - 2004. - № 10.
26. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. - М.: Прогресс, 1970.
27. Ленин В.И. Философские тетради//ПСС. - т. 29. - С.152-153.
28. Луначарский А.В. О народном образовании. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
29. Народное образование в СССР// Сб. документов 1917-1973гг. - М.: Педагогика, 1974.
30. Новиков А.И. Самообразование: «за» и «против»// Молодой коммунист. - 1977. - №5.
31. Педагогика/ Под общ. Ред. Г.Нойнера, Ю.К.Бабанского - М.: Педагогика, 1984.
32. Педагогика/ Под ред. Ю.К.Бабанского. - М.: Просвещение, 1983.
33. Педагогический поиск. - М.: Педагогика, 1987.
34. Петров М., Потемкин А. Наука познает себя//Новый мир. - 1968. - №6.
35. Потапов Е.А. «Лидер», 500 тысяч рублей в год// Учительская газета. - 1992. - № 31. - 8 сентября.
36. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1984.
37. Союз науки и практики// Учительская газета. - 1986. - 18 декабря.
38. Спиркин А., Бирич И. Ключевой вопрос педагогики//Учительская газета. - 1985. - 3 сентября.
39. Храпов В. Ян Амос Коменский и «высокие материны»// Учительская газета. - 1985. - 17 сентября.
40. Хрестоматия по истории педагогики. - М.: Учпедгиз, 1940. - ч.1.
41. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого//Педагогический поиск. - М.: Педагогика, 1987.
42. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. - М.: Педагогика, 1989.

У ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

Понятие о принципах и правилах обучения. Традиционное понимание принципов обучения. Традиционная система принципов обучения: сознательности, наглядности, доступности, последовательности и систематичности, прочности, воспитывающего обучения, активности, идейности, научности, единства теории и практики и т.д. Различные точки зрения на совокупность т.н. дидактических принципов. Субъективный метод в науке и т.н. дидактические принципы. Материалистический подход к принципам.

Внеисторический характер т.н. дидактических принципов: сознательности, доступности, систематичности, прочности, наглядности и т.д. Попытки дополнить и усовершенствовать совокупность (набор) т.н. дидактических принципов. Мнимые и реальные принципы построения учебного процесса при ГСО.

Концепция т.н. дидактических принципов - теоретическое обоснование неизбежности и вечности ГСО. Система принципов построения учебного процесса в демократической школе: принцип завершенности (ориентация, на высшие конечные результаты); принцип непрерывной и безотлагательной передачи знаний, информации; принцип разнообразия тем, заданий как частный случай разделения труда; принцип разновозрастности состава образовательных коллективов; принцип обучения в соответствии со способностями каждого учащегося; принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи; принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий; принцип двуязыковой и многоязыковой основы обучения (интернационализации процесса обучения, поликультурного обучения).

Взаимосвязь и взаимообусловленность принципов обучения; их осуществление в процессе становления КСО. Система принципов обучения и осуществление целей и задач обучения и воспитания в современной демократической школе.

ПЛАН

- 5.1 Принципы и правила обучения традиционного содержания.
- 5.2 Концепция т.н. дидактических принципов и субъективный метод в науке.
- 5.3 Мнимые и реальные принципы построения учебного процесса.
- 5.4 Условия, обеспечивающие научный подход к созданию системы принципов построения современного УВП.
- 5.5 Принципы построения УВП.
- 5.5.1 Принцип завершенности обучения.
- 5.5.2 Принцип безотлагательной и непрерывной передачи знаний (информации).
- 5.5.3 Принцип разнообразия тем (заданий, функций) как особый случай разделения труда в УВП.
- 5.5.4 Принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи.
- 5.5.5 Принцип обучения по способностям.
- 5.5.6 Принцип разновозрастности и разноразноуровневости.
- 5.5.7 Принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий.
- 5.5.8 Принцип интернационализации процесса обучения, или обучение на двуязыковой и многоязыковой основе.
- 5.5.9 Система принципов обучения в контексте целей и задач современной школы.

5.1 ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА ОБУЧЕНИЯ ТРАДИЦИОННОГО СОДЕРЖАНИЯ

По традиции в курсе дидактики принято после выяснения сущности обучения, иногда до, а иногда после раздела «Содержание обучения», вводят раздел о принципах обучения. Этот раздел также называют: «Дидактические принципы» или «ПРИНЦИПЫ ДИДАКТИКИ». Считается, что принципы, которые рассматриваются в этом разделе - это не чье-то мнение, или концепция, а неотъемлемая часть науки об обучении. В официальных документах часто делались ссылки на «принципы советской дидактики» и подчеркивалась их «незыблемость». «Принцип» означает первоначало, исходное положение, основание системы или руководящая идея. «Принципы обучения, - говорится в одном из научных трудов по дидактике, предназначенном быть руководством для молодых учителей, - основные нормативные

положения, которыми следует руководствоваться, чтобы обучение было эффективным» [6, с.48].

Если знание фактов, сущности, законов обучения есть знание о сущем, то принципы и правила есть знания о должном: «О том, - писал академик М.Н.Скаткин. - каким должно быть обучение в соответствии с целями, поставленными обществом, и конкретными условиями, в которых протекает этот процесс» [6, с.49]. Если принципы распространяются на весь процесс обучения, то правила носят более узкий характер, охватывают только отдельные стороны и звенья процесса обучения. Считается, что из принципов вытекают правила обучения. Например, принцип доступности обучения предполагает такие правила, как: следовать в обучении от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному; принцип систематичности включает такие правила, как связь вновь изучаемых знаний с ранее изученными, изложение материала в определенном порядке и по частям, последовательное закрепление приобретенных знаний и т.д.

Традиционно принципы обучения понимаются как исходные положения определяющие деятельность и особенности познавательных процессов ученика и руководство ими учителем. Некоторые явления в обучении постоянно, систематически повторяются и приобретают общий характер. Это фиксируется в теории и практике, возникает соответствующий принцип обучения. Например, достижение прочности знаний всегда было задачей обучения. Деятельность преподавателя сводится к нулю (!), если ученик забывает то, чему его учат. Поэтому необходимость достижения прочности знаний становится одним из исходных положений, определяющим всю преподавательскую деятельность учителя. Ученик получает удовлетворение и одобрение учителя, если запоминает и усваивает учебный материал. И наоборот, учение становится нежелательным, тягостным для ученика, если он не может запомнить и усвоить то, чему учит учитель. Мыслительная деятельность ученика определяется необходимостью прочно запомнить и усвоить сообщенные знания. Так возникает принцип прочности обучения.

Эмпирический характер возникновения принципов обучения в свое время оправдывал себя и был достаточным. В наше время эмпирический подход оказывается недостаточным и даже помехой. «На первых этапах развития дидактики принципы и правила представляли собой обобщение опыта обучения. Заметив, например, что использование картинок, иллюстраций помогает детям научиться лучше читать и считать, повышает их интерес к учению, педагоги сформулировали нормативное требование для учителя: «обучай наглядно». Таких предписаний для учителей в виде принципов и правил, построенных на эмпирической основе, было достаточно для воспроизведения существовавшей практики обучения.

Простое воспроизведение практики до поры до времени вполне удовлетворяло запросы общества, поскольку объем передаваемых подрастающему поколению знаний и навыков был невелик и мало изменялся от десятилетия к десятилетию. «Положение изменилось в связи с возникновением крупной промышленности... Принципы и правила, построенные на обобщении уже существующего опыта, перестали удовлетворять, поскольку при таком подходе получается порочный круг: извлеченные из опыта принципы должны направлять этот опыт, служить для него руководством. Это напоминает известного персонажа из сказки, который пытался поднять себя за собственные волосы» [6, с.50]. Выходило, принципы хороши потому, что они выведены из хорошего опыта, из практики, а практика, опыт обучения хороши, поставлены правильно потому, что соответствуют этим принципам.

О каких принципах идет речь?

Общепринято в качестве принципов обучения называть «сознательность», «активность», «наглядность», «доступность», «прочность», «последовательность», «систематичность», «идейность», «научность» и т.д.

И.Г.Песталоцци, подводя итог своей жизни, писал: «Когда я в настоящее время оглядываюсь назад и спрашиваю себя, что же собственно я сделал для обучения человечества, то нахожу следующее: я прочно установил высший основной принцип обучения, признав со-

зерцание (наглядность) абсолютной основой всякого познания» [40, с.171].

Известный историк педагогики Е.Н.Медынский объяснил, что Песталоцци понимал наглядность «очень широко» это не только зрительное восприятие, но участие всех органов чувств [31, с. 155]. Песталоцци об этом писал так: «Чем большим количеством чувств узнаешь ты сущность или проявление какого-нибудь предмета, тем правильнее будут твои знания о нем» [40, с.126].

Согласно знаменитому «золотому правилу для учащихся» Я.А. Коменского, учитель должен «все, что только можно, представить для восприятия чувствами, а именно видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусом, доступное осязанию - путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [19, с.384].

Уже из сказанного видно, что принцип наглядности дается для учителей, чтобы они могли руководствоваться им, включая в процессе обучения детей, как можно больше органов чувств.

Я.А.Коменский дает философское обоснование «золотого правила», объясняя, что начало познаний всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях) Поэтому следует начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними. И только после ознакомления с самой вещью пусть идет о ней речь выясняющая дело более всесторонне» [19, с.384].

Таким образом, принцип наглядности выступает как своего рода всеобщее правило или сверхправило, которым должен руководствоваться учитель, чтобы его обучение было результативнее. Это, во-первых.

Во-вторых, этот принцип носит надысторический характер, он дается на все времена и не связан с какими-то конкретно-историческими условиями или конкретной идеологией. Кстати, в дискуссии по принципам обучения (1950-1951 гг.) отмечалось, что одни и те же принципы - наглядность, доступность, систематичность, проч-

ность и др. - в одинаковой мере служат целям обучения у нас и за рубежом, а также в школах дореволюционного времени.

В-третьих, выдвигая принцип, например, наглядности, авторы, прежде всего, имели в виду ощущения, восприятия, т.е. психические процессы учащихся, которые необходимо вызвать, чтобы они (учащиеся) лучше усваивали учебный материал. Это же относится и к другим принципам.

В-четвертых, изложение принципа нередко сопровождалось перечислением важнейших практических рекомендаций или правил, которые связаны с реализацией этого принципа. Иногда и сами принципы формулировались как рекомендации учителям. Наиболее ярко, повелительно это получалось у А.Дистервега, который формулирует принципы в виде правил, своего рода приказов или распоряжений, относящихся к ученику («субъекту»), учебному материалу («объекту»), непосредственно к учителю или внешним условиям:

- Начиная обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!

- Обучай природосообразно!

- Обучай наглядно!

- Переходи от близкого к дальнему, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!

- Никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить!

- Считайся с индивидуальностью твоих учеников!

- Распределяй материал на известные ступени и небольшие законченные части!

- Задерживайся главным образом на изучении основ!

- Распределяй изучаемый материал в соответствии с уровнем развития и законами развития ученика!

- Располагай материал таким образом, чтобы (где только возможно) на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее!

- Связывай родственные по содержанию предметы!

- Содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки [см.7].

Нет необходимости рассматривать все принципы и правила обучения, т.к. их можно найти в любом учебнике педагогики. Но уже из приведенного выше совершенно ясно, что классики педагогики стремились выработать принципы и правила, которые были бы пригодны, важны всегда, независимо от конкретно-исторических условий. В основном эти правила и принципы предписывались учителю: что и как он должен делать в процессе обучения, какие свойства, особенности школьников он должен учитывать, как должен подаваться новый материал, связывать его с уже изученным и т.д. Все принципы, правила или требования носят вневременной характер. Таким же был подход к обучению К.Д.Ушинского, который, в частности, требовал, чтобы в процессе обучения учитель учитывал возрастные и психические особенности детей.

«Дитя, если можно так выразиться, - писал К.Д.Ушинский, - мыслит формами красками, звуками, ощущениями вообще... Облекая первоначальное учение в формы, краски, звуки - словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем вместе с тем наше учение доступным ребенку» [52, т. 4, с. 41]. Можно привести еще множество глубоких и верных мыслей К.Д.Ушинского о внимании и интересе учащихся, об их мышлении, памяти и эмоциях, о последовательности, системе и самостоятельности в обучении, но все они подтверждают основной тезис о том, что педагоги дореволюционной школы, ее классики, стремились найти общие правила или установки для ведения учебного процесса и что в результате этих поисков были выработаны некоторые общие положения, которые и стали рассматривать как принципы обучения. Большинство из этих принципов были подхвачены дидактами в советское время. «В теории и практике советской школы твердо установились следующие основные дидактические принципы: принципы наглядности принцип сознательности, принцип прочного усвоения знаний, принцип систематического обучения, принцип доступности» [33, с.207-208].

Если брать принципы, сформулированные и обоснованные великими педагогами прошлого, то нетрудно обнаружить в них определенные требования, которые больше всего связаны с психологией обучения и отчасти логикой, почти все они относятся к сфере сознания учащихся: «Ничего не следует заставлять выучить на память, кроме того, что хорошо понято рассудком», «Всякое непонятное положение, которое заучивается – вредно», «Заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили!», «Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)!

К.Д.Ушинский в предисловии к составленной им «Программе педагогики для специальных классов женских учебных заведений» указывает на тесную связь педагогики (дидактики) с психологией и несколько раз подчеркивает, что психология служит основой для педагогики. Поэтому преподаватель педагогики обязан сначала ознакомить своих слушательниц «с психологическими понятиями, служащими основанием педагогических правил...» [52, т.2, с.379-380].

Перед дидактами постоянно возникали задачи: как необходимо отнестись к тем принципам, которые были сформулированы классиками старой традиционной педагогики? Должен ли учебный процесс в российской школе строиться на этих же принципах? Достаточно ли этих принципов, чтобы школа могла успешно решать исторически новые, более сложные и принципиально иные задачи? Если необходимы новые принципы обучения, то какие именно? В каком отношении находятся старые и новые принципы обучения? Какой должна быть система принципов обучения, чтобы в соответствии с ними строить учебный процесс в современной школе? Вопрос о принципах обучения не менее остро ставился и в зарубежной литературе по дидактике.

Почему школы, принявшие на вооружение исторически и практически проверенные и оправдавшие себя принципы, обучают плохо, не могут поднять качество образования? Почему при хороших, бесспорных принципах обучения кризис школы, образования во всем мире не только не исчезает, но даже усиливается? Нет ли в многовековой классической теории принципов обучения какой-то ошибки, возможно, всеобщего заблуждения?

5.2 КОНЦЕПЦИЯ Т.Н. ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ИЛИ СУБЪЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ДИДАКТИКЕ

Что такое дидактические принципы с естественнонаучной точки зрения? Действительно ли это принципы обучения, если мы понимаем, что обучение - это материальный процесс? Впереди было сказано, что дидактика изучает не психические, не познавательные процессы, которые происходят во время обучения в головах учителей или учащихся, не субъективный мир учителя или учащегося (все это изучает психология и гносеология), а материальный механизм процесса обучения, его функционирование и развитие, его законы и принципы. Что собой представляют дидактические принципы, если рассматривать обучение как естественный процесс?

Какое отношение имеют т.н. дидактические принципы к обучению как к материальному процессу?

Ни у кого не возникает сомнений в том, что в процессе обучения учитель должен добиваться от учащихся сознательности, активности, прочных знаний, умений и навыков, обучать наглядно, доступно учитывая возрастные и индивидуальные особенности каждого ученика и т.д. «В современных исследованиях, пишет С.П.Баранов, - принципы обучения имеют преимущественно традиционное историко-педагогическое и психологическое обоснование. Гносеологический подход проявляется в системе этих обоснований, но не имеет явно выраженного самостоятельного значения. Задача заключается в том, чтобы принципы обучения представить в определенной системе и дать им преимущественно гносеологическое обоснование» [1, с.63]. Возможно в этом причина заблуждения?

С.П.Баранов отмечает, что, несмотря на отсутствие единства мнений педагогов относительно количества и названий принципов обучения, «они выражают в основном одни и те же тенденции в понимании закономерностей обучения:

- воспитывающий характер обучения;
- научность обучения;

- систематичность обучения;
- доступность обучения:
- чувственное познание в обучении (наглядность и использование наглядных пособий);
- сознательность и активность в обучении;
- прочность знаний, формируемых навыков и умений;
- индивидуализация обучения» [1, с.63].

При раскрытии содержания этих принципов мы убеждаемся, что все они берутся независимо от материальной природы обучения, независимо от того, каков материальный механизм (устройство) учебного процесса. Очевидно, что они относятся к т.н. внутреннему, психическому или духовному миру учащихся. Например, первый принцип раскрывается следующим образом: «В принципе воспитывающего обучения можно выделить четыре положения:

- формирование научного мировоззрения;
- воспитание моральных качеств личности и волевых черт характера;
- формирование чувств и эмоций, связанных с учебным процессом;
- воспитание и развитие способностей» [1, с.67].

Здесь совершенно отсутствует УВП как процесс естественный, материальный, определенным образом организованный, устроенный так, что формирует не всякие качества личности. Напротив, УВП как процесс материальный, определяющий практическую деятельность учащихся и учителей, одни качества личности формирует очень успешно, даже если педагоги этому противодействуют, а другие качества личности не формирует, тормозят их развитие, как бы этого ни добивались педагоги. Это распространяется и на мировоззрение как стержневое качество личности. Так ИГСО формирует у учащихся индивидуалистические качества и наклонности, прежде всего, такие, как себялюбие, эгоизм, нечестность, приспособленчество, лень, иждивенчество, изворотливость, безразличие к успехам и особенно неудачам других, нежелание учиться и т.д.

Только у незначительной части школьников развиваются те ка-

чества личности, которые соответствуют демократическому общественному устройству. Но это формирование происходит не благодаря ИГСО, а вопреки ему. Все усилия педагогов формировать у учащихся общественно-демократическую нравственность и соответствующее мировоззрение при сохранении ГСО, либо совсем сводятся на нет, приводят к отрицательному результату, либо оканчиваются сравнительно незначительными успехами. И это явление закономерное, т.к. ГСО, ИГСО в целом соответствовали образу жизни людей XVII-XIX вв. и не соответствуют новым общественным условиям, что в свою очередь проявляется как противоречия ГСО.

Остальные принципы обучения также не затрагивали материальной основы процесса обучения, например, принцип сознательности или принцип прочности относились к сфере понимания, памяти, но не к объективному механизму процесса обучения.

Рассматривая традиционные принципы обучения, нетрудно обнаружить, что в своей совокупности они представляли собой некоторый психологический и даже гносеологический подход учителя к своей работе, к деятельности учащихся, к отбору и подаче изучаемого материала учащимся. Этот подход в основном оказывается субъективным, учитель должен учитывать, ориентироваться в своей работе на то, как ученик думает, что он понимает или не понимает, что ученик запомнил, чего не запомнил; понимать, какие эмоции у учащихся вызывает его изложение, что ученикам интересно, а что неинтересно и вызывает скуку и т.д. Поэтому вся совокупность дидактических принципов представляла собой не что иное, как субъективный метод, которым учитель руководствовался и должен был «руководствоваться» в своей работе с учениками. Дореволюционные педагоги иногда и сами называли этот подход к деятельности учителя и учащихся в процессе обучения «субъективным методом».

В иных случаях считалось, что работа учителя с учащимися строится в соответствии с «психологическими закономерностями». На это обстоятельство указывали К.Д.Ушинский, А.Дистервег, У.Джемс, И.Герbart и др. Но т.к. эти закономерности еще не были познаны, то, по сути, желаемое выдавалось за действительное, и в результате, опять

же, вместо научных принципов обучения приходили к более или менее «удачной» субъективной концепции обучения, сопровождая ее теми или другими рекомендациями практического характера, которые могли быть обобщением педагогического опыта как своего личного, так и своих современников или предшественников.

В дальнейшем те принципы, которые составляли основу субъективного метода дидактики (сознательность, активность, наглядность, прочность, доступность, последовательность и постепенность), сохранялись, им стремились давать все новые и новые объяснения и обоснования, а к ним дидакты присоединяли свои принципы: «истинность обучения», «самостоятельность учеников как условие духовного их развития и ясности приобретаемых ими сведений», «возбуждение охоты к учению», «умение выражать словами усвоенное», «принцип единства абстрактного и конкретного», «единства теории и практики», «принцип координации всех действующих на ученика образовательных и воспитательных влияний в процессе обучения», «принцип руководства обучением учащихся», «принцип коллективизма в обучении», «принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся», «принцип прочности и всестороннего развития познавательных сил учащихся», «принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся», «принцип стимулирования положительного отношения школьников к учению, формирование у них познавательных процессов, потребности в знаниях», «принцип оптимального сочетания словесных, наглядных и практических, репродуктивных и поисковых, а также других методов и приемов обучения», «принцип оптимального сочетания урочных, неурочных, а также общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения», «принцип создания оптимальных условий для обучения» и т.д. Одним словом, пошло, как видно из приведенного выше перечня, «свободное творчество», придумывание все новых и новых принципов. Субъективный метод (т.е. концепция т.н. дидактических принципов) в дидактике, как и следовало ожидать, привел к полному субъективизму и произволу: кто только мог, тот сочинял свои принципы обу-

чения и вносил их в общую «систему». Так что у каждого автора получался свой набор («система») принципов, и, кстати, свое их толкование.

Естественно, что такая неопределенность и субъективизм в вопросе о принципах обучения не могли не вызвать тревоги среди отдельных дидактов. Учителя, работники образования, должны иметь твердую систему принципов обучения, т.к. они в своей практической деятельности должны ею руководствоваться и строить высокоэффективный процесс обучения в школе. «Чем обусловлено возникновение принципов, как доказать необходимость того или иного принципа, как избежать субъективизма?», - вынужден был поставить вопрос один из ведущих дидактов того времени М.Н.Скаткин.

Дидакты стали осознавать, что УВП в школе необходимо перестраивать, т.к. если его основа остается традиционной, то существенного повышения качества обучения и воспитания добиться невозможно. Проблема качества охватывает все стороны УВП, что обусловлено, прежде всего, принципами обучения. Если их изменить или дополнить, то, возможно, произойдут существенные перемены в качестве обучения и воспитания, его соответствии новым общественно-историческим условиям и эффективности, результативности. Так появились в курсе дидактики такие принципы как «принцип коммунистического воспитания и всестороннего развития в процессе обучения», «принцип научности и посильной трудности» и др.

Рекомендовалось принцип научности рассматривать в единстве с требованием доступности, но при этом доступность следует понимать не как легкость для усвоения, а как меру посильной трудности. При их внутреннем взаимодействии эти принципы дадут возможность педагогам всех рангов - и авторам программ и учебников, и преподавателям - найти тонкую линию ведения обучения при оптимальном удовлетворении требований как принципа научности, так и требований принципа посильной трудности. Принцип научности, - заверяли авторы новых принципов, - в этом случае получится не абстрактный, но конкретно-содержательный, а принцип посильной трудности становится мерой умственного и физического напряжения

учащихся. Такое единство научности и посильной трудности несомненно, - доказывал профессор Л.В.Занков, - сможет поднять умственный и физический уровень учащихся и ускорит процесс обучения [16, с.31-45].

Дидакты, психологи и методисты, привлекая к проводимым ими исследованиям лучших учителей, учителей высшего класса мастерства, делали выводы обнадеживающего характера. Правильное определение степени и характера трудностей в учебном процессе - это главный способ в руках учителя вызвать движущую силу учения и расширить познавательные возможности учащихся. Последовательное применение этого способа, обусловлено принципом научности, приведет, как надеялись авторы и теоретики «новых» принципов обучения [см.: 16, с.31-45; 17, с.19-27; также 4, с.302-359; 5, с.59-73], к постоянному (!) повышению умственного развития учащихся и более глубокому освоению научных знаний. Полагали, что введение в систему принципов «взаимосвязи научности и доступности обучения проложит новые пути, но для этого нужно отказаться от универсализации логики индуктивного процесса обучения и вводить абстракции, позволяющие глубже понять конкретное» [6, с.62]. Традиционное обучение «прививает учащимся эмпирическое мышление. Его характерной особенностью является то, что оно отражает объекты со стороны их внешних связей и проявлений, доступных восприятию. Ему противостоит теоретическое мышление, отражающее внутренние связи и законы их движения» [см.: 4, с.32-35; 5, с.59-73]. Эта установка на теоретическое мышление с первых дней обучения детей в школе послужила основой принципа развивающего обучения, породившего среди педагогов целое учебно-методическое и теоретико-педагогическое движение.

Дидактические принципы или принципы обучения принято излагать в начале курса дидактики: авторы убеждены, что весь процесс обучения, его методы, формы организации и даже содержание обучения строятся в соответствии с этими принципами, принципы в дидактике как бы определяют всю деятельность учителей и учащихся, все построение обучения в школе. Такой подход, если его брать в

общем виде, был подвергнут в свое время резкой критике как несостоятельный.

Традиционно в учебниках по дидактике и педагогике сначала излагали свою теорию (концепцию) дидактических принципов, а потом к ней подгоняли теорию и практику обучения. Всё, что этим принципам не соответствовало, объявляли прожектерством. Так была создана концепция, которая только внешне выглядела прогрессивной, передовой, но не по ее влиянию на УВП в школах.

Слабость традиционной концепции т.н. дидактических принципов в том и заключалась, что создавался такой набор принципов, при котором система обучения в школе, весь процесс обучения оставались в своей основе неизменными, такими, какими они являются уже несколько столетий. А в наше время, в эпоху НТР, традиционный учебный процесс (так или иначе поддерживаемый и оправдываемый всевозможными обоснованиями принципов обучения, представляющими собой эклектическую смесь старого, субъективного подхода к процессу обучения с «открытием» все новых и новых требований или принципов) уже не срабатывает. Необходима система принципов, которая гарантировала бы существенное повышение качества обучения и воспитания. Такая система может быть выведена из естественнонаучного понимания сущности процесса обучения, из законов развития учебного процесса и потребностей современного общественного производства. Нужен переход к новой технологии обучения. В УВП необходимы коренные, существенные преобразования.

Всякие усовершенствования в рамках ГСО, введение новых принципов, приемов или «методов» обучения не меняют общей технологии традиционного учебного процесса. Поэтому при сохранении ГСО разговор о каких-то существенных, коренных изменениях качества обучения и воспитания лишен смысла.

Новая концепция принципов обучения необходима потому, что установившаяся, традиционная концепция принципов обучения зашла в тупик: вместо подлинных принципов, на которых может и должен перестраиваться учебный процесс в современной школе, она предлагала всевозможный набор добрых, «компетентных, научно

обоснованных» пожеланий, которые даже не затрагивали объективной основы традиционного учебного процесса. Деятельность учителя и деятельность учащихся объективно, практически в своей основе оставалась такой, какой она была 100-200 и даже 300 лет тому назад, а изменения согласно этой концепции производились только в наборе или в теории т.н. дидактических принципов. Это было не научное исследование и решение проблемы принципов обучения в современных учебных заведениях, а типичное наукообразие, иллюзия научного творчества, результатом которой был застой в науке об обучении и искусственная задержка, сравнительно длительная остановка в развитии теории и практики учебного процесса в школах и вузах.

О том, что необходим радикально новый подход к решению проблемы принципов обучения, начал понимать в последние годы жизни академик Ю.К.Бабанский, хотя это понимание привело его к весьма своеобразному выводу. Он решил не выделять принципы обучения в отдельную главу курса педагогики, а объединить их с принципами воспитания и все это назвать «принципы целостного педагогического процесса»: «Принципами педагогического процесса называют определенную систему исходных, основных требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач всестороннего, гармонического развития личности» [35, с.43].

Ю.К.Бабанский, не вскрыв доказательно законы обучения и воспитания, объяснял, что они «выражают существенную, необходимую связь между причиной и следствием», он объявляет и даже пытался объяснить, что «вытекающие из закономерностей (еще не познанных законов - авт.) принципы являются основополагающими (?) требованиями, которые определяют общее направление педагогического процесса (т.е. выходит, что принципы важнее и сильнее законов, т.к. они «определяют общее направление» - авт.) его цели, содержание и методику» [35, с.43].

Б.Т.Лихачев в курсе лекций, рекомендованном Министерством образования и науки России для студентов педагогических вузов и факультетов повышения квалификации и переподготовки научно-

педагогических кадров в качестве учебного пособия, также объединяет принципы обучения с принципами воспитания и все вместе выдается как «принципы и закономерности педагогического процесса» [24]. При этом и принципы, и закономерности не выводятся из сущности педагогического процесса, а объявляются, постулируются. Свою классификацию принципов Б.Т.Лихачев объявляет научной и почему-то считает доказанной и проверенной и, естественно, все другие классификации ненаучными, хотя субъективность и необоснованность его подхода к созданию своей классификации очевидна. Подход явно административно-бюрократический вместо научно исследовательского и доказательного.

Так как обучение и воспитание составляют определенное единство, то все принципы нужно объединить и всю его классификацию все должны считать научно обоснованной. Он ее разбил на две группы принципов. Первая группа относится к общей организации УВП, вторая обусловлена «особенностями возрастного развития детей, их познавательной, трудовой и иной деятельности. Эти принципы опираются (?) на данные смежных с педагогикой наук: анатомии, физиологии, психологии, медицины и гигиены» [23, с.113].

Принципы организации УВП:

1. Принцип общественно ценной целевой направленности учебно-воспитательного процесса.
2. Принцип осуществления комплексного подхода, организации взаимодействия различных видов детской деятельности.
3. Принцип связи всей (?) учебно-воспитательной работы с жизнью.
4. Принцип гармоничного интеллектуально-эмоционального, эмоционально-волевого и действенного-практического формирования личности в процессе обучения и воспитания.
5. Принцип обучения и воспитания в коллективе.
6. Принцип единства требовательности и уважения к детям.
7. Принцип сочетания руководства жизнью детей с развитием их самостоятельности, инициативы и творчества.
8. Принцип эстетизма всей детской жизни.

Это, по словам Б.Т.Лихачева, «основные принципы организации учебно-воспитательного процесса. Вторая группа принципов касается непосредственно руководства познавательной, трудовой, общественной, эстетической, игровой деятельностью детей, их самостоятельностью» [23, с.117]:

1. Принцип ведущей роли обучения и воспитания по отношению к их интеллектуальному, эмоциональному, нравственно-волевому и т.д. развитию.

2. Принцип сочетания в стимулировании познавательной, трудовой и иной деятельности школьников, активизации их нравственно-волевых сил с возбуждением непосредственного интереса к делу

3. Принцип оптимизации, постоянного приведения методов и приемов интеллектуальной, трудовой, всякой иной деятельности в соответствие с целями учебно-воспитательной работы, ее содержанием и реальной психологической ситуацией.

4. Принцип сочетания и развития у детей в учебно-воспитательном процессе всех типов мышления: эмпирического с разновидностями (формально-логического, диалектического, конкретно-исторического, а также образно-эмоционального).

5. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей.

6. Принцип последовательности и систематичности.

7. Принцип наглядности.

8. Принцип доступности.

9. Принцип прочности.

Число принципов после их объединения не уменьшилось, а увеличилось, ясности же в вопросе о принципах и доказательности не стало. Но при этом появились «новые» принципы обучения и сохранились «старые», традиционные. Таков был и пока остается субъективный метод в дидактике вместо науки.

5.3 МНИМЫЕ И РЕАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Все т.н. дидактические принципы (сознательность, доступность, активность и др.) в действительности не являются принципами, на которых строился процесс обучения или можно его построить. Не являются они и «основополагающими требованиями, определяющими процесс обучение». В этом отношении они почти всегда оказывались не действительными, а мнимыми принципами обучения, когда желаемое выдается за действительное. Мнимый характер т.н. дидактических принципов можно обнаружить мгновенно. Для этого следует отойти от благополучной дидактической теории и обратиться к живой практике обучения, где все обучающиеся вместо сознательного усвоения учебного материала зубрят его, вместо прочных и глубоких знаний находим у них обрывки не связанных между собой сведений, или полное отсутствие знаний программного материала, вместо активности - скуку и безразличие к тому, что делается на уроке, отсутствие интереса к знаниям и т.д.

Провозглашение сознательности, прочности, активности, учета индивидуальных особенностей и т.д. в качестве принципов обучения не облегчает или не гарантирует их всеобщее осуществление на уроках. Наоборот, именно отсутствие при традиционном обучении сознательности, прочности, активности и т.д. становится своего рода педагогическим миражом, превращает их в предмет веры, в принципы, на которых или в соответствии с которыми предполагают строить учебный процесс. Есть ли внимание или нет его, понимает ли ученик или нет, запоминает ли ученик и надолго ли запоминает – это вещи субъективного порядка и они весьма относительны. Вся совокупность т.н. дидактических принципов при более тщательном их рассмотрении оказывается всего лишь субъективным методом в дидактике. В деятельности для учителя т.н. дидактические принципы играют роль некоторых субъективных ориентиров при отборе содержания и его подаче учащимся. Назначение т.н. дидактических принципов, вводимых в курс дидактики как своего рода вечных истин и непререкаемых

догм, которые диктуют учителю, что ему делать, а чего нельзя, оказывается в том, чтобы за вечными принципами скрыть свою осознанную или неосознанную веру в вечность традиционного обучения и его организации. Поскольку обучение строится на вечных и непогрешимых принципах, то несомненно, что такое обучение тоже является вечным - таково кредо творцов и сторонников концепции т.н. дидактических принципов.

Приверженцы концепции т.н. дидактических принципов, объявляя сознательность, доступность и т.д. принципами обучения, предпочитали о подлинных, действительных принципах, на которых строился и строится традиционный учебный процесс, помалкивать, скрывать их. К таким принципам объективного характера, прежде всего, нужно отнести принцип осуществления группового общения, которое происходит на традиционном уроке почти все время: одного говорящего в каждый момент общения слушает (или должна слушать) вся группа (класс), т.е. объективным, физическим условием работы на традиционном уроке является всеобщее молчание, говорить при этом может только один человек. Еще в начале XVII в. В.Ратке сформулировал это как правило: в классе пифагорейское молчание всех, кроме, конечно, говорящего учителя или того ученика, которому разрешено говорить. Отсюда все учащиеся в классе должны заниматься одним делом, выполнять одну и ту же работу. У всех должны быть одни и те же учебники. При таком положении естественно, что один учитель всех обучает и всех воспитывает. Все ученики для того и приходят в школу, чтобы у него учиться. Учитель всё, подлежащее изучению, излагает, он же проверяет и оценивает знания и умения учащихся. Дело ученика - учиться, потреблять, усваивать то, что дает учитель. Отсюда постоянное, систематическое формирование у школьников потребительского, иждивенческого отношения ко всему.

Не менее важны и другие объективные принципы, или «требования», вытекающие из главного, сформулированного выше:

- общение учащихся друг с другом на уроке запрещается и строго пресекается;

- ученики выполняют задание, которое дает им учитель, самостоятельные и контрольные работы, действуя по принципу, каждый для себя и только для себя;

- чем хуже знают и умеют мои товарищи по общей работе в классе, соученики, тем лучше оценят мои успехи;

- все учащиеся сидят рядом, но их деятельность происходит обособленно, т.к. каждый работает только для себя и отвечает только за свою работу;

- принцип обособления, изоляции распространяется не только на всех учащихся на уроках, но и на работу классов: каждый класс (группа учащихся) работает изолированно друг от друга;

- обучение в классе, на уроке, происходит на одном языке, который должны знать все учащиеся класса; овладение другим языком (неродным) становится в таких условиях просто невозможным;

- каждый учебный предмет изучается только отдельно, что затрудняет осуществление межпредметных связей и формирование целостного мировоззрения;

- в каждой учебной группе (классе) на уроке, в процессе работы только один обучающий, а все остальные - обучаемые и воспитуемые;

- деятельность каждого учителя происходит отдельно от других учителей, обособленно, что почти исключает возможность создания в школах реальных творческих педагогических коллективов;

- все учащиеся группы (класса) одновременно изучают один и тот же материал, а следовательно: либо переходят одновременно к изучению нового материала и также из класса в класс, не считаясь с тем, насколько качественно усвоен программный материал каждым из учеников, либо действует второгодничество и отсев;

- занятия с группой (классом) не дают возможности учителю отрабатывать изучаемый программный материал с каждым учеником на уроке и поэтому вся доработка, достижение качественного усвоения переносится на внеурочное время, домашнюю работу, объем которой возрастает по мере увеличения образовательного курса школы.

Так как в действительности традиционный учебный процесс строился вовсе не на тех «принципах», которые провозглашались дидактами, то всякое стремление отдельных дидактов (М.А.Данилова, М.Н.Скаткина, Ю.К. Бабанского и др.) как-нибудь «подправить» старую, традиционную систему принципов не могло иметь успеха: концепция дидактических принципов по своей сути оставалась идеалистической. Ее цель состояла в том, чтобы увековечить традиционный учебный процесс, его методы и организацию, внушить веру в их «непорочность» и незыблемость. В действительности концепция т.н. дидактических принципов могла выработать только признание «неизменности и вечности» ГСО, что подразумевалось, но, естественно, не всегда формулировалось. Субъективный метод в науке тем и отличается, что каждый из его представителей может выдвигать свое, в данном случае свои принципы или свою систему принципов, но так как объективного критерия нет, то возможность чего-то единого, общепризнанного, научно обоснованного исключается. Так получилось и с т.н. дидактическими принципами.

Дискуссия 1950-1951 гг. по проблеме принципов обучения не изменила положения дел. «Предпринятые попытки не привели пока к созданию общепринятой системы принципов» [33, с.209]. Об этом писали и позже: «Отсутствие единства в исходных основаниях привело к многообразию принципов и их номенклатуры у разных авторов каждый принцип выступает при этом изолированно и независимо от других, отсутствовала система, соподчинение, иерархия» [6, с.48].

Прошло после дискуссии о принципах обучения (1950-1951 гг.) шесть с половиной десятилетий, но эта проблема, которая по справедливым словам П.И.Пидкасистого, всегда занимала умы многих выдающихся педагогов всего мира, на сегодняшний день своего решения не получила: до сих пор не определены исходные основания к разработке номенклатуры принципов обучения; не разработаны научные основы системы принципов обучения, их соподчиненности, иерархии. «Именно это, - утверждает П.И.Пидкасистый, - является причиной того, что в соответствующих фундаментальных трудах по дидактике и в учебных пособиях по курсу «Педагогика» количество

принципов, их формулировки значительно разнятся, а содержание чрезмерно психологизировано, логизировано (?) и идеологизировано» [38, с.217].

П.И.Пидкасистый выражает свое согласие со М.Н.Скаткиным и объясняет такой разброд тем, что одни педагоги выводили принципы из опыта обучения, другие – из философии, теории познания, третьи считали, что основой принципов должны служить закономерности психики детей. Это привело различных авторов к умозрительности в постулировании принципов обучения, к изолированному их рассмотрению, к отождествлению с самыми общими закономерностями, которыми учитель должен руководствоваться в ходе своей практической деятельности. Тем самым, думает П.И.Пидкасистый, принцип обучения лишается признаков общей нормы педагогической деятельности, стирается граница между принципами обучения и частными методическими указаниями. Принципы обучения в этом случае перестают быть универсальными для всех учебных предметов и во всех ситуациях обучения.

В учебнике по педагогике (2002) П.И.Пидкасистый предпринимает «попытку раскрыть систему принципов обучения, дать характеристику каждому принципу в этой системе, показать, по возможности, как они определяют практическую работу учителя с учащимися, чем обусловлено их возникновение, откуда они берутся?» [38, с.218].

До появления крупной машинной промышленности развитие общества, увеличение объема научной информации и накопление социального опыта происходило медленно, от одного десятилетия к другому мало что изменялось. Дидактика могла долгое время ограничиваться обобщением опыта: принципы обучения выводились непосредственно из опыта работы учителя, из наблюдений и в соответствии с ними формулировались многочисленные правила: «обучай наглядно», «повторение - мать учения» и др. В дальнейшем «простое воспроизведение существующей практики работы школы уже не удовлетворяло запросов общества» [38, с.218].

Потребовалось постоянное совершенствование, а то и коренное преобразование школьной практики, что не могло происходить без

научного обоснования принципов обучения, выявления закономерностей процесса обучения как исходных оснований системы принципиальных положений, отражающих содержание, методы и организацию обучения. В дидактике утверждается понимание принципа как рекомендации о путях достижения целей обучения на основе его познанных закономерностей. Таким образом, устанавливается связь принципов и закономерностей, хотя еще не раскрывается, рассуждает П.И.Пидкасистый, ни сущность самого принципа, ни характер связи между закономерностями и принципами. В соотношении «закон», «закономерность», «принцип» существует очевидная последовательность (иерархия – зависимость): закон – закономерность – принцип – правило. Следовательно: «Принцип обучения – это, в конечном счете, указание по использованию на практике законов и закономерностей, а правило – технология реализации принципа» [38, с.218]. Принципы носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Они рождаются на основе научного (?) анализа обучения²⁶ и соотносятся с закономерностями процесса обучения, устанавливаемыми дидактикой.

В отличие от многих других теоретиков педагогики П.И.Пидкасистый согласился с нашим пониманием сущности обучения («обучение – это общение» [38, с.151-156], но вместо того, чтобы из этого понимания выводить систему принципов, которая только в этом случае могла иметь научное (правильное!) обоснование, он все таки вернулся к тем позициям, которые бытовали в дидактике 40^х – 80^х гг., когда сущность обучения определялась как познание и в результате дидактика подменялась гносеологией и педагогической психологией, конечно при этом делались ссылки на общепризнанные авторитеты: «В основу выделения системы принципов, - уверенно декларирует П.И.Пидкасистый, - положены личностно-деятельностный и управленческий подходы, отраженные в работах Ю.К.Бабанского, В.И.Загвязинского, М.Н. Скаткина и др. В соответствии с этапами формирования и осуществления цикла педагогического управления

²⁶ Если есть правильное понимание сущности обучения. А если его нет или оно есть, но только формальное?

познавательной и практической деятельностью обучаемых и, учитывая нацеленность всех принципов на формирование личности, индивидуальности каждого учащегося, выделяется следующая система принципов обучения в современной образовательной школе» [38, с.221].

Вот эта «новая» система принципов:

- принцип взаимообусловленности обучения и воспитания;
- принцип целостности и единства дидактического процесса;
- принцип единства образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения;
- принцип научности содержания и методов обучения;
- принцип систематичности и последовательности в овладении учащимися достижениями науки, культуры, опыта деятельности;
- принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли учителя;
- принцип наглядности, единства конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного как выражение комплексного подхода;
- принцип доступности обучения;
- принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся;
- принцип связи обучения с жизнью, с практикой строительства демократического общества;
- принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.

Эти принципы «в представленной системе (?), - объясняет П.И. Пидкасистый, - подчинены ведущему принципу – принципу единства образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения, который ориентирует учителя на приобщение школьников в процессе обучения к общечеловеческим ценностям» [38, с.221-222].

Из вышеизложенного вытекает совершенно очевидный вывод: обещанной П.И.Пидкасистым более совершенной или новой системы принципов обучения не получилось, как не получилось и научного обоснования комплекса старых и новых принципов обучения, выда-

ваемого за «научно обоснованную систему». А широко и глубоко впечательного теоретизирования было больше, чем достаточно. Могло ли быть иначе?

I. Конечно, могло. Но для этого от П.И.Пидкасистого потребовалась бы последовательность: от признания того, что обучение – общение, необходимо переходить к структурам общения и организационным формам, от использования которых в учебном процессе зависят исторические стадии (или ступени) развития школы и образования: ИСО и ГСО. Нынешняя система образования в школах, колледжах и вузах – это единый ГСО, который уже устарел и не соответствует потребностям современного общества, о чем свидетельствуют шесть противоречий изложенных впереди. Чтобы сформулировать принципы построения УВП, в котором нуждается человеческая цивилизация XXI в., необходимо исходить из сущности (правильно понятой!) обучения. Такая система принципов была уже и формулировки принципов с комментариями были неоднократно опубликованы [см.: 9; 10; 14].

II. Не могло быть иначе, если автор – П.И.Пидкасистый, желая найти «научное обоснование» системе принципов обучения, в качестве теоретической основы воспользовался идеями известных теоретиков ГСО (КУС), взгляды которых не выходили за пределы устаревшего способа обучения и, естественно, ограничивались лишь рамками применения трех форм организации обучения (групповой, парной и индивидуальной). Такой итог теоретических рассуждений П.И.Пидкасистого можно назвать «теоретической трагедией» и даже «интеллектуальной трагедией», но он неизбежен у каждого теоретика педагогики, если он не осмыслил исторических ступеней развития школы и системы образования и главное, не смог разобраться в противоречиях ГСО, вызвавших всемирный кризис образования.

Ошибка указанных теоретиков педагогики (а она пока общая) заключается в том, что они искали такие принципы обучения – рекомендации для учителя, которые могли бы им помочь добиться успешного обучения в существующей системе обучения (ГСО, КУС). Они не смогли понять, что уже в XX в. наступил кризис образования

в целом и что этот кризис есть кризис КУС и ЛСС, т.е. кризис ГСО, при котором учитель (наемный работник) обучает, воспитывает, проверяет и оценивает всех, но его возможности ограничены и чем больше развивается общество, науки, искусства, языки, культура тем труднее ему выполнять свои функции. Объективная ограниченность его возможностей усиливается. В таких условиях не могут ему помочь никакие мудрые рекомендации (принципы обучения). Необходима коренная перестройка (реформа) всей системы образования по устранению противоречий ГСО, а это значит и по упразднению ГСО, замене старого, малозэффективного способа обучения на новый, более эффективный. Таким более эффективным или более продуктивным общественно-историческим способом обучения является КСО. Но именно это пока остается непонятно теоретиками педагогики старой школы, на которых ссылается П.И.Пидкасистый. Его «теоретико-интеллектуальная трагедия» является не исключением, а типичной. Она пока характерна для всех авторов фундаментальных трудов по педагогике. Для примера рассмотрим чрезвычайно интересную, талантливо написанную книгу И.П.Подласого «Продуктивная педагогика» (М.: Народное образование, 2003). «Принципы отражают важнейшие выводы из теоретических обобщений, - объясняет И.П.Подласый, - и являются в этом смысле «законами законов». Они же представляют собой и максимально ёмкие заключения практического характера... отражают (?) нормативные основы учебно-воспитательного процесса, они не советуют, не подсказывают учителям, как действовать, но требуют (?) безусловного и полного (?) выполнения. Следующий важный признак-комплексность – требует (?), чтобы принципы воплощались в практику не в «цепочке» последовательно один за другим, а фронтально, одновременно, неразрывно (выделено нами – авт.).

Будем иметь в виду, - напоминает И.П.Подласый, - преимущественно принципы цементирующие урок» [43, с.284]. Это уже «открытие»! Принципы, о которых пишет И.П.Подласый, «цементируют (!) урок». Они, можно сказать, некоторым образом спасают урок, точнее КУС, т.к. вера в ее высокую эффективность и перспективность

уже на протяжении длительного времени сильно подорвана. Чтобы восстановить пошатнувшееся доверие к уроку и КУС в целом, И.П.Подласый призывает к стабильности, которую стали нарушать некоторые противники КУС, особенно те, кто видит в ГСО (КУС и ЛСС) не только главную, но и единственную причину всеобщего кризиса образования.

«Согласно мировому опыту (имеется, конечно, в виду опыт учебных заведений последних даже не десятилетий, а столетий - авт.) только те школы достигают успеха (?), которые придерживаются стабильного (!) курса... Стабилизирующим началом всегда выступают принципы, которые не меняются ни при каких обстоятельствах (подчеркнуто нами - авт.), изменяется лишь технология (?) их осуществления» [43, с.284]. – За кем идти нам? Какими принципами руководствоваться? – Вопрос на первый взгляд, пишет И.П.Подласый, риторический - Но далеко не всё тут просто и понятно, потому что от древнейших и до наших времен предложены сотни принципов, выделены десятки их систем²⁷. Особенно интенсивно «перегрывались» принципы в советской педагогике, и сегодня, - констатирует как факт И.П.Подласый, - мы не видим полного порядка в этой области. Естественно, каждый сочинитель новой системы отстаивает свою комбинацию узловых положений. Вот и запутался учитель²⁸, не знает, кому верить: академику просто приятному, предполагающему один подход, или академику, приятному во всех отношениях, отстаивающему диаметрально противоположный» [43, с.285].

Такая контаминация в принципах обучения и их системах возникла вследствие бессилия педагогической науки, вернее, отсутствия науки об обучении, а подход, осуществляемый И.П.Подласым и др. приверженцами ГСО (КУС), никакого отношения к подлинной науке не имеет.

Что же пределал И.П.Подласый, чтобы выделить из «более 500 положений различного уровня и степени общности, претендующих

²⁷ Без соответствующего научно-теоретического их анализа, которого нет и у И.П.Подласого.

²⁸ Запутался не учитель-практик, а запутались теоретики педагогики (дидактики): старая «система принципов» не выводит школу из кризиса, а новой фактически нет, если не считать предлагаемую нами, противостоящую КУС, всему ГСО.

на статус педагогических принципов» основополагающие? По сути, не проводя никакого анализа (о научно теоретическом нет и речи!), в качестве принципов обучения он провозглашает следующие общепризнанные:

- Сознательность и активность;
- Наглядность;
- Систематичность и последовательность;
- Научность;
- Прочность;
- Доступность;
- Связь теории с практикой.

Именно на эти семь принципов и указывает большинство учителей, перед которыми был поставлен вопрос: «Какой системой принципов (системой принципов какого автора или учебника) вы руководствуетесь при подготовке к уроку?».

Естественно, учителя назвали те принципы обучения, которые они изучали в педвузе или педучилище и о которых обычно говорится при анализе их уроков и уроков их коллег. О других принципах и тем более системах принципов обучения подавляющее большинство учителей и руководителей школ ничего не знает и, как правило, ничего не слышали. Их не только не анализирует И.П.Подласый, но даже и не называет.

Какой же выход находит И.П.Подласый, чтобы хотя бы как-нибудь «спасти», защитить, по его словам, «Ясные положения классической педагогики, которые были основательно затемнены воинствующими реформаторами» [43, с.285].

Рассуждения И.П.Подласого вкратце таковы. Принципы - положения исключительной важности, но без технологии осуществления они остаются абстрактными положениями, не имеющие практического действия, т.е. иллюзорными, не реальными. Чтобы эти принципы перестали быть мнимыми, Иван Павлович предлагает каждый принцип конкретизировать, сформулировать точные правила их осуществления. Так у него появляются десятки правил по каждому принципу.

- Сколько же правил следует «выучить» педагогу? На этот вопрос, советует И.П.Подласый, лучше всего ответить словами К.Д.Ушинского: «сами эти правила не имеют никаких границ, их можно уместить на одной печатной странице и из них можно составить несколько томов. Уже одно это говорит о том, что главное - совсем не в изучении правил, а в изучении тех научных (!) основ, из которых эти правила вытекают» [43, с.289]. А этих «научных основ», из которых вытекают правила и принципы обучения в общепринятой и официально поддерживаемой (финансируемой) педагогике нет, их не было и раньше. Поэтому как принципы, так и «вытекающие» из них многочисленные правила носят чаще всего вымышленный или мнимый характер²⁹. Например, учителя, работая с классом учащихся не могут добиться того, чтобы уже на уроках ученики твердо запомнили новый изучаемый материал. Это далеко не всегда происходит даже дома. Какой вывод делают научные деятели - дидакты? Нужно ввести принцип прочности и подкрепить его ссылками на высказывания классиков педагогики. Если и это не помогает: ученики к концу учебного года забывают почти все, чему их обучали в этом году, а тем более то, что изучалось в прошлые годы, то для учителя нужно сформулировать правила в виде советов, чтобы он ими руководствовался, авось всё наладится.

- Процесс прочного усвоения знаний является очень сложным. Доказано, что во многих случаях произвольное запоминание является более продуктивным, чем произвольное. Традиционно считалось (и не без оснований), что обучение должно основываться на произвольном запоминании, соответственно вырабатывались и правила обучения. К традиционным правилам И.П.Подласый формулирует новые правила.

- В современном обучении мышление главенствует над памятью. Следует экономить силы учащихся, не растрачивать их на запоминание малоценных (как будто этого не знают или не понимают учителя – авт.) не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению.

²⁹ Примечание. Все семь т.н. принципов обучения и соответствующие правила изложены И.П.Подласым не только в [43], но и в др. его книгах [41, с. 445-468] и [42, с.164-184].

- Препятствуйте закреплению в памяти неправильно воспринятого или того, что ученик не понял. Запоминать он должен сознательно усвоенное, хорошо осмысленное (прекрасный совет и доброе пожелание – авт.).

- Чтобы освободить учеников от заучивания материала, имеющего вспомогательный характер, приучайте их пользоваться различными справочниками – словарями (орфографическими, техническими, географическими и др.) энциклопедиями и т.д.

- Материал, требующий запоминания, должен быть заключен в короткие ряды: информация долговременной памяти не должна быть очень большой. Из подлежащих запоминанию рядов исключайте всё, что учащийся сам легко может прибавить.

- Помните, что забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частота повторений должны быть согласованы с психологическими закономерностями забывания.

- Интенсифицируя произвольные запоминания учащихся, не давайте прямых заданий или указаний, лучше заинтересуйте учащихся, время от времени «подогревайте» возникший интерес.

- Частота повторения должна соответствовать ходу кривой забывания. Наибольшее количество повторений требуется сразу же после ознакомления учащихся с новым материалом, т.е. в момент максимальной потери информации, после чего это количество повторений должно постепенно снижаться, но не исчезать полностью.

- Контролируйте внутренние факторы (рассеянность, занятия посторонней деятельностью и т.д.) и внешние (опоздания, нарушения дисциплины и т.д.), отвлекающие внимание учащихся. Приучайте каждого работать в соответствии с его возможностями, но в то же время – в полную силу (какой мудрый и научно обоснованный совет – авт.). Боритесь с ленью, формируйте оптимальный (он у каждого свой, особый – авт.) темпоритм деятельности...

Таких правил – советов только по принципу прочности И.П.Подласый дает тридцать (!), а т.к. принципов общепризнанных семь, то всего получается их больше двухсот (!). Другими словами, уже только по количеству правил можно сказать, что их учитель за-

помнить не может и выполнять их не по «цепочке», а одновременно, комплексно – это нереально, хотя сами по себе правила, если их рассматривать каждое в отдельности, не лишены смысла и целесообразности.

Внимательное рассмотрение перечисленных правил, которые способствуют реализации прочности обучения, свидетельствует, что все они носят чисто психологический характер. Поэтому их, как и традиционные, классические принципы, следует правильно называть «психологические принципы», точнее - «психолого-методические», но не дидактические, т.к. дидактика – это наука об объективной стороне обучения, которая, конечно, **на практике** неотделима от субъективной или психологической, т.к. они существуют только совместно. В этом-то и состоит главная трудность создания дидактики как науки свободной от психологизма – подмены ее психологией.

В сказанном выше можно еще больше убедиться, если проанализировать правила – советы, раскрывающие содержание принципа сознательности и активности.

«В основе принципа сознательности и активности лежат установленные наукой (?) закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко, самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения, приобретаемые путем интенсивного переживания собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний зависит от определенных условий и факторов, мотивов учения и обучения, уровня и характера познавательной активности учеников, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью, применяемых учителем методов и средств обучения и др. Собственная познавательная активность школьника – важный фактор обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом» [43, с.294].

И.П.Подласый перечисляет правила, посредством которых осуществляется принцип сознательности и активности.

- Ясное понимание целей и задач предстоящей работы, - необходимое условие сознательного обучения: покажите их ученикам, объясните важность и значение, раскройте перспективы.

- Обучайте так, чтобы ученик понимал, что, почему и как нужно делать, и никогда (?) механически не выполнял учебных действий, предварительно и глубоко не осознав их.

- Следует использовать все виды и формы познавательной деятельности, объединять анализ с синтезом, индукцию с дедукцией, сопоставление, чаще принимать аналогию, чем младше возрастом школьники, тем чаще начинай с индукции.

- Добивайтесь того, чтобы ученики понимали смысл каждого слова, предложения, понятия: раскрывайте их, опираясь на знания и опыт, используйте образные сравнения. Не вводите понятий, на обстоятельное раскрытие содержания которых вы не рассчитываете.

Здесь приведены только четыре правила реализации принципа сознательности, а еще осталось 27 правил, но уже из приведенных правил видно, что все они носят либо психологический, либо логический характер. Об этом свидетельствует вся терминология: «ясное понимание», «сознательное обучение», «значение и важность», «чтобы ученик понимал, что и почему», «механически не выполнял», «глубоко осознавал», «анализ», «синтез» и т.д. Эти, как и другие правила реализации принципа сознательности, компетенция педагогической психологии, но не дидактики, изучающей **объективные процессы** обучения – взаимодействия обучающихся и обучаемых.

Несмотря на то, что наглядность, пишет И.П.Подласый, используется в обучении с древнейших времен, научное обоснование принципа наглядности получено сравнительно недавно. Существуют строго зафиксированные научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения, пропускная способность каналов связи от рецепторов к центральной нервной системе различная: оптического канала связи - $1,6 \times 10^6$ бит/сек., акустического – $0,32 \times 10^6$ бит/сек., тактильного – $0,13 \times 10^6$ бит/сек.. Это означает, что органы зрения

«пропускают» в мозг в 5 раз больше информации, чем органы слуха, и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы. Информация, поступающая в мозг из органов зрения (по оптическому каналу), не требует значительного перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко, быстро и прочно.

Из многочисленного количества правил, раскрывающих реализацию принципа наглядности И.П.Подласый, приводит двадцать одно правило, но все они представляют объект изучения педагогической психологии и лишь косвенно относятся к дидактике. Например, правило №1: используйте в обучении тот факт, что запоминание(!) ряда предметов, представленных на картинках или моделях, происходит лучше и быстрее, чем запоминание (!) того же ряда, представленного лишь в словесной форме, устной или письменной.

Едва ли нужно доказывать, что в данном случае речь идет о свойстве памяти людей (учащихся) и, следовательно, это предмет изучения психологии. Но т.к. это свойство памяти проявляется в обучении, то относится к такой части психологии как психология обучения или педагогическая психология. Кстати, это относится и ко всем другим т.н. дидактическим принципам и правилам их реализации. Приведенные выше факты (все без исключения) свидетельствуют о том, как психология (педагогическая) преподавалась вместо дидактики – науки об обучении. Такой процесс психологизации – вытеснения дидактики, ее законов, форм, методов и принципов обучения привел к тому, что дидактика на протяжении веков не могла стать самостоятельной наукой, а преподавалась как что-то прикладное к психологической науке или философии (гносеологии).

Правило №2: «Помните: дитя мыслит (!) формами, красками, звуками, ощущениями - отсюда необходимость наглядного обучения, которое строится не на отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых ребенком».

Здесь сушая психология мышления ребенка, которую должен понимать учитель, и в соответствии с ней строить свою практическую (!) деятельность с детьми. Это – убедительнейший пример того, как дидактика вместо Н-А-У-К-И, имеющей свои законы и объектив-

ные формы, обусловленные материальностью процесса обучения, превращалась в нечто подсобное и прикладное психологии: психические процессы и свойства в обучении всё, а материальность обучения его форм и методов, объективные законы обучения исторические этапы развития организационной структуры обучения – это ничто. Дидактика как наука не нужна. Без неё обходились сотни лет и без неё можно обходиться всегда. Практической деятельности учителя нужны знания психологии ребенка, школьника, студента. В тех странах, где признается дидактика в её классическом виде – Германии и России, обучение в школах по эффективности уступает тем странам (США, Англия), где вообще такой «науки» нет даже по названию, но существует психология и её широкое и рациональное использование в учебном процессе.

Но дидактика в Германии и СССР (России, Казахстане и др. постсоветских странах) в её традиционном, классическом варианте тоже фактически, в действительности преподносилась как некий субститут науки. В основном это была смесь теории обучения (дидактики) с педагогической психологией, при этом последняя преобладала. Для дидактики как науки об объективной природе обучения, его законах, формах, методах и принципах почти всегда в фундаментальных исследованиях, руководствах по педагогике (дидактике) места не находилось. А то, что преподносилось, как дидактика, представляло собой эклектику, груду плохо систематизированных сведений по педагогической психологии, физиологии, гносеологии, социологии, логике и идеологии. Это убедительнейшим образом и подается И.П.Подласым в виде правил по реализации принципа наглядности (и других т.н. дидактических принципов).

Правило №3: «Золотое правила учащихся: всё, что только можно представлять для восприятия чувствами (!), а именно видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания» [43, с.298].

Комментарии здесь излишни.

Принцип систематичности и последовательности не исключает, не опровергает и не игнорирует старую, традиционную систему обучения. Напротив, он вписывается в неё и, как выразился И.П.Полдасый, участвует в «цементировании урока» и КУС в целом. Ушинский был прав, - пишет И.П.Подласый, - утверждая, что только разумная система дает нам власть над нашими знаниями. Этот принцип, как объясняет И.П.Полдасый, «опирается на следующие научные положения, играющих роль закономерных начал: человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда имеет четкую картину внешнего мира, представляющую систему; универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение; система научных знаний создается в этой последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учеников; процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее и приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов; если не приучать учеников к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в своей мыслительной деятельности; если не соблюдать системы и последовательности в обучении, то процесс развития учеников замедляется.

И.П.Подласый приводит 27 наиболее важных правил реализации принципа систематичности и последовательности. Перечислим некоторые из них, чтобы убедиться в том, что эти правила организационную структуру учебного процесса не затрагивают, а, следовательно, все противоречия ГСО – сохраняются и кризис образования не устраняется.

а) Используйте схемы, планы, чтобы обеспечить усвоение системы знаний. Разделяйте содержание учебного материала на логически завершенные части (шаги), последовательно их реализуйте.

б) Помните, то, что является простым исторически и логически для учителя, часто оказывается самым трудным для понимания и сознательного усвоения учениками: поэтому с особой тщательностью

внедряйте логику науки и исторического процесса в сознание учеников.

в) Учебный предмет – уменьшенная копия науки. Покажите ученику её систему, формируйте понятие о своем предмете как о частице науки, реальной действительности. Постоянно активизируйте межпредметные связи.

г) Не допускайте нарушения системы как в содержании, так и способах обучения, а если система нарушена, немедленно ликвидируйте пробелы, чтобы предупредить неуспеваемость.

Каждое правило в отдельности содержит продуманную и неплохую рекомендацию – совет. Всех советов – рекомендаций и по семи принципам вместе так много, что практическому работнику нет реальной возможности не только для их выполнения, но даже выучить и запомнить их. 30 и даже 40 процентов граждан живут за чертой бедности, имея доход не более 3000 рублей на всю семью. Учителю, чтобы воспользоваться всеми правилами всех принципов обучения, нужен целый штат помощников и консультантов или удлинение времени урока в 5-6 раз. В реальной жизни пока отсутствуют учителя, которые комплексно используют все правила без исключения. Но жизнь, многовековая практика показывает и доказывает, что даже применение всех 200-300 правил, рекомендуемых И.П.Подласым учителям, не может изменить общего кризисного состояния школы, т.е. устранить противоречия ГСО.

Для устранения противоречий в целях обучения и воспитания, в характере деятельности учащихся, темпах и способностях, в структурах общения и т.д., необходима совсем другая система принципов, коренным образом отличающаяся не только от той, которую так настойчиво рекомендуют все дидакты советского и постсоветского времени. Это произошло вследствие непонимания сущности и значения этих противоречий в школьно-вузовской практике, её совершенствовании и развитии.

Все современные специалисты в области дидактики едины в том, что создание системы принципов обучения - это не только существенный вклад в науку об обучении, дальнейшее развитие дидактики

как науки, но и ключ к высокоэффективному УВП в школах, вузах и др. учебных заведениях

Учебный процесс в вузах и школах может превратиться в высокоэффективный и современный при соответствии новым общественно-историческим условиям (т.е. потребностям общественного производства) и перестраивании по внутренним имманентным законам своего развития. Система принципов обучения в настоящее время - это не только основные ориентиры перестройки УВП, но и определенная гарантия создания действительно современного и наиболее эффективного учебного процесса, соответствующего социальному заказу, и, обеспечивающего наиболее высокие результаты при нынешних социально-исторических реалиях.

5.4 УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ НАУЧНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УВП

Система принципов построения УВП в современной школе имеет свою теоретическую и практическую сторону, которые представляют собой определенное единство. Принципы обучения – это вершина теоретической мысли и в то же время совокупность основных, главнейших установок для построения современного (т.е. прогрессивного) УВП.

Традиционный набор «принципов обучения» представлял собой совокупность установок, которыми должен был «руководствоваться» учитель, чтобы его обычный или посредственный опыт превращался в лучший, по прежним понятиям, «передовой». Так продолжалось многие годы, пока не наступил кризис всей системы образования (ГСО), когда потребовалось учить всех и всем давать полноценное (качественное!) среднее и даже высшее образование. «Принципы обучения» (т.е. субъективные ориентиры) не сработали. Старая машина образования перестала удовлетворять общество и возникла необходимость пересмотреть всю педагогическую теорию, в которую верили, как в подлинную науку, включая и концепцию т.н. дидактических принци-

пов. Эти принципы выдвигались, формировались, разрабатывались, «научно обосновывались» независимо от естественнонаучного (материалистического) подхода к обучению. Тех, кто предлагал свою «систему принципов» или отстаивал отдельный «принцип обучения», не тревожил вопрос о сущности обучения и его материальности. Тогда как без признания и понимания материальности процесса обучения не могло быть научно обоснованной системы принципов построения УВП.

Эмпирического подхода к решению проблемы принципов обучения недостаточно. Напротив, эмпирический подход должен быть подвергнут научно-теоретическому анализу. Практика, опыт страдают неполнотой. Выводы, полученные на основании опыта, ограничены. Например, европейцы сотни лет может быть, тысячелетия видели только белых лебедей. На основании наблюдений, опыта многих поколений сделали вывод: все лебеди белые. Но уже первые европейские путешественники, побывавшие в Австралии, обнаружили черных лебедей. Прежний вывод оказался ложным.

Все люди с незапамятных времен наблюдали, как Солнце восходит, движется по небосводу с востока на запад и как оно заходит, а Земля все время остается неподвижной. Появилась и веками укрепилась уверенность в том, что Солнце вращается вокруг Земли. Так на основании опыта, наблюдений был сделан вывод о движении Солнца вокруг Земли и неподвижности Земли. Нечто подобное произошло и с т.н. дидактическими принципами. Полагали, что обучение имеет свою твердую, незыблемую «основу», каковой и являются принципы сознательности, прочности, наглядности и т.д. При этом выпадало главное: субстанция всего сущего, включая и обучение - его **материальность**. О том, что обучение - материальный процесс и именно поэтому оно имеет определенное строение, структуру, упустили из виду, не заметили или не придавали этому никакого значения. Считалось, главное - принципы обучения, их психологическое или идеологическое выведение или обоснование, а не материальность обучения. Если же обучение - явление нематериальное, лишено материальности, то оно либо не существует, либо совершается по чисто духовным

«законам». Для него объективных законов нет. Поэтому понадобились т.н. дидактические принципы, или принципы обучения, которые оказались субъективными ориентирами деятельности учителя при работе с учащимися и с содержанием обучения.

Первый вывод: система принципов построения УВП не может быть раскрытой, установленной, научно обоснованной без правильного, естественнонаучного понимания сущности обучения. Система принципов соответствует этому научному пониманию, выводится из него. Если это условие не выполняется, то научно обоснованной системы принципов обучения не может быть. В лучшем случае могут появиться только более или менее удачные догадки, отдельные блестящие, даже «гениальные» мысли. Научно обоснованная система принципов построения УВП - это плод последовательно материалистической теории обучения, ее, так сказать, вершина, а не подножье. «Принципы - не исходный пункт исследования, - писал Ф.Энгельс, - а его заключительный результат; эти принципы не применяются к природе и к человеческой истории, а абстрагируются из них: не природа и человечество соотносятся с принципами, а, наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории. Таково единственно материалистическое воззрение на предмет, а противоположный взгляд, переворачивающий вверх ногами действительное соотношение, конструирующий действительный мир мыслей, из предшествующих миру и существующих где-то от века схем, теней и категорий» [29, с.34] является идеалистическим, ненаучным.

Итак, при отсутствии материалистического учения об обучении, нет и не может быть научно обоснованной системы принципов обучения. Если же есть материалистическое, естественнонаучное понимание обучения, то это еще не значит, что уже существует научно обоснованная система принципов обучения. Ее еще нужно вывести, а это вовсе не простая логико-теоретическая задача. Для этого необходимо диалектическое мышление или диалектическая логика, т.е. Логика (с большой буквы), соблюдение ее законов.

Второе условие, которое необходимо учитывать при создании (разработке) научно обоснованной системы принципов обучения, со-

стоит в соответствии этой системы принципов социальному спросу, социальному заказу. Внесем некоторые уточнения. Если система принципов обучения выведена, создана или разработана, то она приобретает практическое значение: она превращается в руководство для продуктивной деятельности учителей и всех деятелей системы образования.

Общество, население одной страны или всех стран, населяющих нашу Землю, предъявляет определенный спрос не к самим принципам обучения или их системе, а к тому УВП в школах и вузах, который создается в соответствии с этой системой принципов. УВП, построенный в соответствии с системой принципов, должен быть таким, в каком нуждается современное общество, человечество в целом и население СНГ в частности. Система принципов обучения создается, разрабатывается не для схоластического теоретизирования, а для решения основных задач обучения и воспитания подрастающих поколений во всех современных организациях образования, включая и обучение в семье. Конечно, решающее значение имеет общественное воспитание, обучение и образование, которое осуществляется в учебных заведениях.

В связи с этим возникает закономерный вопрос: как понимать социальный спрос, или заказ, на образование, предъявляемый учебным заведениям?

В конце 1989 г. состоялась знаменитая встреча президента США Д.Буша с губернаторами штатов во время которой обсуждался вопрос, как улучшить образование в США. Чтобы страна оставалась конкурентоспособной в экономике, заявил тогда президент Д.Буш-старший, необходима самая образованная в мире рабочая сила. «Клинтон тогда предложил свой проект национальных образовательных целей. Они и стали ядром образовательной стратегии Буша» [44, с.21]. Во время кандидатского марафона Буш, Клинтон и Перо предложили серьезные образовательные программы. Наиболее радикальную – Клинтон. Каждый заканчивающий школу должен стать, по крайней мере, магистром.

Б.Клинтон предложил к 1996-му г. образовательный бюджет довести до 20 млрд. долларов. Расходы на высшую школу увеличить, удвоить и довести до 13 млрд. долларов. Инициативы Клинтона, по мнению многих американских избирателей, открывают двери в дорогие вузы детям бедняков и выходцам из среднего класса. Дополнительные средства на образование будут получены за счет уменьшения расходов на оборону, сокращения раздутого федерального аппарата, введения новых налогов для иностранных корпораций и самых богатых американцев. Клинтон предложил убедить представителей бизнеса, производства, школы вместе заняться профессиональной подготовкой не поступивших в колледж и обеспечить рабочими местами для получивших высшее образование, выделив для этой цели 3 млрд.долларов.

В отличие от руководителей стран тоталитарных режимов (прежде всего, бывшего СССР) никто из претендентов на президентское кресло не собирался навязывать школам и вузам методы и формы организации УВП. Демократизм школы в том, может быть, больше всего и состоит, что педагогическое сообщество само определяет, как строить обучение и воспитание подрастающих поколений и какое ему давать содержание образования.

Правительство при демократических порядках выделяет необходимые и достаточные средства для образования, а учителя и руководители школ без давления сверху должны решить, чему учить и как нужно обучать и воспитывать молодое поколение. В этом единстве - чему учить и какими методами, средствами в современных условиях лучше учить - содержится ответ на вопрос: каким должен быть сегодня ППО. Этот ответ содержался в высказывании Д.Буша: США сможет иметь конкурентоспособную экономику в будущем, если рабочая сила страны будет самая образованная в мире. Так думает президент богатейшей страны мира. Что же должны говорить и делать руководители бедной и отсталой страны? Смогут ли они создать конкурентоспособную экономику, выжить и победить в конкурентной борьбе без радикального улучшения всего дела образования в своей стране? Ответ здесь очевиден. Чтобы отсталая страна выбилась в

число передовых, создала конкурентоспособную экономику, необходимо поднять образовательный и профессиональный уровень всех тружеников. Капиталовложения в образование и в науку сами по себе, без радикальных, коренных преобразований УВП могут к успеху не привести. Доказательством тому служит реформа школы 1984 г.

Перед передовой частью учительства стран СНГ стоит задача при ограниченных, значительно уступающих США по размерам средствах, выделяемых на образование, вывести школу из кризиса и дать молодежи в сравнительно сжатые сроки самый высокий уровень образования. Понимание этой задачи (точнее: сверхзадачи!) мы находим, например, у проректора Могилевского пединститута И.Мартынова: «Развитие страны, - писал он в статье-передовице «Вперед! Назад! Куда?» - в США и Японии ставят вопрос о введении всеобщего высшего образования. А у нас готовы отказаться от среднего. Там собираются повысить естественнонаучную подготовку школьников. А мы хотим вести преподавание важнейших дисциплин естественнонаучного цикла едва ли не факультативно...» [30]. По его убеждению, «сейчас уже невозможно обеспечить прогресс в области науки и техники лишь за счет небольшой группы хорошо подготовленных людей». Элитарные школы, даже если их число будет значительно увеличено, не спасут положения. Анализ складывающихся объективных условий привел И.Мартынова к выводу, что для успешной жизнедеятельности страны, общества, народного хозяйства каждый выпускник средней школы должен:

- иметь хорошие знания по предметам естественнонаучного цикла;
- в совершенстве владеть родным и русским языками;
- знать минимум два иностранных языка.

К сожалению, пока высокий уровень образования средняя школа обеспечить не смогла. Что же касается высшей школы, то она, во-первых, не является массовой, а во-вторых, только немногим своим выпускникам она дает качественное общенаучное и профессиональное образование. В этом убеждают нас не только сельскохозяйственные и торговые вузы, но и педагогические институты и университеты

СНГ. Передовой опыт ориентируется не на худшие результаты средней и высшей школы, а на лучшие. Но и они далеки еще от того, какими должны быть современные передовые школы и вузы.

Третье условие, которое необходимо учитывать, разрабатывая систему принципов современного УВП, состоит в **преемственности**. В чем состоит эта преемственность?

Как обычно доказывают, что сознательность, доступность, прочность и т.д. есть принципы обучения? Доказательство довольно простое: чтобы обучение происходило успешно, нужно понимание учащимися учебного материала, прочное запоминание важнейших правил, определений, законов и т.д. Если же ученик не понимает и не запоминает того, что учит, то он не продвигается вперед, начинает отставать и в конце концов такая учеба ему впрок не идет.

Конечно, нельзя отрицать значение субъективных ориентиров деятельности учителей, каковыми были т.н. дидактические принципы (сознательность, прочность и т.д.). Система принципов построения УВП должна включать в себя все то, что подразумевалось под принципами сознательности, доступности, прочности и т.д. Более того, необходима система принципов, реализация, которой приводила бы к достижению сознательности, прочности, активности и т.д. Мы потому и ставим определенные условия и ограничения, чтобы, в конце концов, вывести научно обоснованную систему принципов обучения. Именно поэтому мы избегаем выражения «новая система принципов обучения». То, что называли принципами (сознательности, доступности и т.д.), как было нами уже рассмотрено, не было принципами обучения. Поэтому речь идет о первоначальном создании, выяснении научно обоснованной системы принципов обучения, учитывая, что все предшествующие попытки оказались несостоятельными, хотя по данному вопросу накоплен довольно обширный материал.

Наш критический анализ концепции т.н. дидактических принципов показал противоречивость этой концепции, ее несоответствие действительности (мнимые принципы провозглашаются вместо действительных, реальных) субъективизм в применении, выдвижении, обосновании почти во всем, отсутствие системы и т.д. Поэтому речь

уже не идет о том, что раньше была система принципов или набор принципов обучения, но этот набор принципов («система») устарел, а поэтому предлагаем новый набор (новую систему) принципов. Нет, речь идет о том, что в традиционной дидактике был вообще ненаучный подход (донаучный) и нужно впервые в истории дидактики вывести систему принципов, противопоставить эту систему старому, донаучному подходу к процессу обучения вообще. Существенной особенностью системы принципов обучения, выведенной и обоснованной научно, является то, что она не исключает, а включает в себя все то, что содержалось в традиционных «принципах обучения» и не только в плане пожелания, но, прежде всего, их реализации: УВП, строящийся в соответствии с системой принципов, выведенной и обоснованной научно (путем синтеза логико-теоретического и эмпирического подходов) в гораздо большей степени реализует то, что делалось путем традиционного обучения и воспитания.

Четвертое условие. Реализация принципов обучения, если они научно обоснованы и выведены из правильного понимания сущности обучения без нарушений законов логики, приводит к устранению противоречий ГСО. Противоречия и принципы обучения – это две стороны учебного процесса. Противоречия – **негатив**, отрицание, причины отказа от ГСО, принципы – **позитив**, путь к преодолению противоречий и созданию современного УВП. Это может быть сформулировано и по-другому, хотя суть при этом остается одна и та же: **построение УВП в соответствии с научно обоснованной системой принципов и есть ядро, сущность ППО.**

Опыт учителей и руководителей школ становится передовым с того момента, когда они начинают строить УВП на тех принципах, которые выведены путем научно-теоретического анализа. Реально этот «момент» построения принципиально нового УВП может продолжаться годы и десятилетия. Однако причиной такой растянутости не столько в сложности построения нового УВП, сколько в неблагоприятных внутришкольных и внешкольных обстоятельствах. Само по себе построение нового УВП в соответствии с принципами обучения

является делом очень масштабным, просто грандиозным, по объему преобразований. Оно представляется чем-то незначительным, легко осуществимым только непосвященным, которые на все смотрят свысока, с птичьего полета. Но это до тех пор, пока эти люди лично еще не берутся пересматривать УВП на новых началах.

Пятое условие. Если принципы выводятся из сущности обучения логическим путем, конечно, с учетом всей истории обучения и воспитания, то их должно быть немного и все они должны быть взаимосвязаны, представлять собой единую систему, в которой каждый из принципов, взятый в отдельности, необходим, а взятые все вместе достаточны, чтобы их реализация гарантировала успешное решение основных задач обучения и воспитания в современной школе. В этом состоит логическое выведение и обоснование системы принципов, соответствующее тому, что необходимо современному обществу в деле воспитания подрастающих поколений как в отдельно взятой стране, так и во всем мире в целом. Мы исходим из того, что современный мир уже перестал быть каким-то конгломератом разрозненных государств и народов. Мир через все пути, включая даже войну и конфронтации, идет к глобализации, единству. Этот путь труден, противоречив, но единство мира (всего человечества) – это необходимость. Другое направление – гибель, самоуничтожение.

Шестое условие. Все эти принципы (или объективные характеристики) учебного процесса носят **всеобщий характер**. Они оставались долгое время непознанными, нераскрытыми, хотя об отдельных из них шла речь и в прошлом. Их нельзя было представить как систему принципов, т.к. еще не было правильного, научного понимания сущности обучения, из которой они выводятся, прежде всего, выводится основной принцип. Что означает всеобщность принципов обучения и всей их системы? Если принципы выводятся из сущности обучения, то это уже не могут быть «принципы советской дидактики», «буржуазной дидактики», «немецкой или французской дидактики», они по своей природе всеобщие, сущностные. Игнорирование этих принципов и их системы в целом привело к застою и кризису школы и системы образования во всем мире. Выход из мирового кризиса обра-

зования лежит через построение УВП в школах во всех странах в соответствии с системой принципов, которые изложены ниже.

5.5 ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ УВП

ППО - это опыт по реализации следующей системы принципов:

- принципа завершенности обучения;
- принципа безотлагательной и непрерывной передачи знаний;
- принципа разнообразия тем, заданий, обязанностей;
- принципа всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи;
- принципа обучения по способностям;
- принципа разновозрастности и разноуровневости образовательного коллектива;
- принципа педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий;
- принципа интернационализации процесса обучения или обучения на двуязыковой и многоязыковой основе³⁰.

Все перечисленные принципы находятся во взаимосвязи и на практике представляют собой то единство, которое определяет как, в каком направлении должен перестраиваться УВП во всех учебных заведениях во всех странах. Комплексное осуществление приведенной выше системы принципов составляет суть, ядро, стержень современного ППО. При этом важно уже не интуитивно, неосознанно, эпизодически осуществлять тот или другой из названных выше принципов, а важна сегодня и в ближайший период развития школы общая тенденция на осуществление всей системы принципов.

³⁰ Эта система принципов была сформулирована еще в 50-е гг. прошлого столетия, но её актуальность не только не исчезла, напротив, значительно возросла и продолжает возрастать в XXI в. Об этом свидетельствует введение в зарубежных странах понятий «Система навыков XXI века», «Умения для 21 века», «Обучение обученным» и т.д.

5.5.1 Принцип завершенности обучения

Если обучение - это общение между теми, кто имеет определенные знания и опыт, и теми, кто этими знаниями и опытом овладевает, то в процессе такого общения те, кто не имел знаний и соответствующего опыта (умений, навыков, мастерства) овладевают ими. Незнающие и неумеющие становятся знающими и умеющими. Все это относится к конкретной деятельности или конкретному учебному материалу.

Например, ученик под руководством учителя изучает табличное умножение и деление. Обучение, можно сказать, достигает цели в этом случае тогда, когда ученик может свободно и достаточно быстро отвечать на все вопросы по табличному умножению и делению, может успешно применять полученные знания и умения при решении учебных и практических задач, а при необходимости этот ученик может табличному умножению и делению обучать других. Так как табличное умножение и деление человеку нужно на протяжении всей жизни и притом постоянно, на каждом шагу, то цель обучения - доведение знаний и умений ученика до автоматизма. В той или другой степени это требуется при изучении других тем по математике и по другим учебным предметам. Но это условие (доведение знаний и умений до высокого уровня совершенства, а довольно часто и до автоматизма) является не менее важным в разных видах практической деятельности: водителя автомашины, сапожника, столяра, плотника, токаря, часовщика, каменщика, летчика, при печатании на машинке, работе на компьютере, в акробатике, при выполнении гимнастических упражнений, на снарядах, в игре на пианино, при овладении навыками беглого письма (каллиграфией), умениями и навыками разговорной речи как на родном языке, так и на языке другого народа.

Обучение достигает своей цели, если то, что знает и умеет обучающий, знает и умеет делать обучаемый. Конечно, речь идет, прежде всего, о конкретном учебном материале. Если обучаемый знает теорему Пифагора и умеет ее применять в разных ситуациях, то обучение своей цели достигло, оно по данной конкретной теме заверши-

лось. Этот принцип можно было бы назвать принципом цели, или принципом ориентации на высшую конечную цель обучения, если цель обучения достигнута, то говорят - обучение завершилось. Это может относиться к обучению отдельно взятой темы и к обучению в более широких масштабах.

Из сказанного выше можно вывести первый принцип обучения - **принцип завершенности**, т.е. принцип ориентации на высшие конечные цели обучения. Если сказать без пафоса, проще, то получится: обучение достигает цели. А что, значит достигает своей цели? Это значит, что оно осуществилось. А если школьник учился и цель оказалась не достигнута? В этом случае мы говорим, что обучение происходило, но оно цели не достигло, ученик учился чему-то, но не научился, т.е. остался недоучкой. Всем известен из комедии Фонвизина «Недоросль» Митрофанушка. Он изучал грамматику, арифметику, географию, но каждый раз обучение обрывалось, цель оставалась недостигнутой, а результат - классический пример недоучки.

Принцип завершенности обучения является **основным** принципом обучения, т.к. он непосредственно, связан с целью обучения: достигнута или не достигнута цель обучения. Если цель обучения не достигается, то это равносильно тому, что - обучение вообще не происходило, а во многих случаях даже хуже, т.к. недоученный работник своей работой может принести вреда делу гораздо больше, чем пользы.

Мерилом завершенности в обучении является не только качество воспроизведения изучаемого, но и способность ученика в необходимых случаях применить полученные знания на практике. Если осуществление обучения состоит в том, что обучаемый знает и умеет делать то, что знает и умеет обучающий, то завершение обучения состоит в том, что обучаемый может обучать тому, чему его учили. Конечно, подразумевается качественное обучение. А это значит, что обучаемый может обучать других, при этом ничего не теряя в содержании и не искажая его. В этом и состоит суть принципа завершенности: **обучение завершается тогда, когда обучаемый может тому, чему его учили, учить других без потерь и искажений.**

Нетрудно понять, что принцип завершенности обучения не является отказом от традиционных, т.н. дидактических принципов. Напротив, он включает в себя все то, что прежде подразумевалось под принципами обучения. Чтобы ученик мог успешно обучать других (ничего не искажая и ничего не теряя), он должен сам во всем разобраться (принцип сознательности), он должен все помнить, ничего не забыть (принцип прочности). Для обучения других он может использовать схемы, таблицы, картины, предметы (принцип наглядности), обучение других предполагает определенную последовательность, логику, полноту знаний - систему (принцип последовательности и систематичности). Ученик, выполняя функцию преподавателя, становится внимательнее, напрягает свои умственные силы (принцип активности), чтобы научить своего слушателя тому, что познал сам, нужно излагать доступно и т.д. Таким образом, уже рассмотрение первого принципа обучения дает основание для вывода о том, что выведенные из правильного понимания сущности обучения принципы, не приводят к игнорированию того, что традиционно считалось принципами обучения. Напротив, все, что раньше считалось принципами обучения и оказывалось чем-то недостижимым для массовой практики, находит свое осуществление благодаря уже первому принципу – принципу завершенности обучения.

Выяснив сущность и содержание принципа завершенности обучения, можно теперь рассмотреть осуществление принципа завершенности в условиях ГСО.

При традиционной постановке учебного процесса (ГСО) учитель последовательно, систематически излагает преподаваемый им учебный предмет, но на уроках (а в вузе на лекциях) он не может добиться того, чтобы каждый его ученик мог воспроизвести изучаемую в классе тему. Доучивание переносится на домашнюю работу. Но т.к. в условиях НТП содержание образования в школах и вузах не просто пересматривается и изменяется, но и имеет общую тенденцию на расширение, то неуклонно и неотвратно растет объем образовательного курса в начальных и средних школах, а также объем профессиональных знаний и практической подготовки в специальных учебных

заведениях. Что это значит с точки зрения завершенности? Это значит, - что на уроке учитель должен в среднем в 1,5-2 раза дать материала больше, чем 50 - 60 лет тому назад. Но и в прежние времена ученики не успевали все изучить на уроках и притом добиваться высокого качества знаний. Я.А.Коменский считал, что в школе на уроках ученики должны заниматься четыре часа и столько же дома. Таким образом, незавершенность обучения для КУС - это норма. Учитель не может каждого своего ученика проверить по изучаемой теме не только на том уроке, когда эта тема излагается классу впервые, но и на последующем уроке. Если в классе 20/30 учеников, то проверить всех и полностью по каждой теме в условиях ГСО невозможно. Если же учесть, что после каждой проверки нужно почти каждому ученику доучивать изучаемую тему и снова идти к учителю на проверку, то достижение завершенности в обучении на традиционных уроках при большом объеме домашних заданий тем более становится нереальным. Но если ученики одну тему недоучили, затем - вторую и т.д., то в результате недоученными остается большинство тем программы.

Учитель вынужден организовывать бесконечные повторения, чтобы если не мытьем, то катаньем добиться желательного качества знаний. Таким образом, КУС в школе превратилась в систему бесконечного повторения и систематического недоучивания. Так уже в старших классах школы большинство учащихся становятся хроническими недоучками по нескольким, а иногда и по всем учебным предметам. Именно об этом так много писала «Учительская газета», когда ее главным редактором был В.Ф.Матвеев, (об этом ярко и убедительно писал В.Распутин в «Учительской газете» от 31 декабря 1983 года). За последние почти тридцать лет уровень знаний учащихся не повысился. Произошло самое, худшее: смирились с тем, что старая система дает сплошной брак. Произошло молчаливое признание своего бессилия.

Было ли такое положение в школе при ИСО? Когда учитель обучал каждого ученика по очереди и у него было мало учеников, то он мог почти всегда добиваться завершенности в обучении. Почему? Он мог от ученика требовать учить новый материал (правило, теоре-

му, тему) столько, пока он его не выучит, т.е. без «сучка и задоринки» ответит учителю. Естественно, это могла быть зубрежка, но качество (по-своему понимаемое) при этом достигалось. Чем больше у учителя становилось учащихся, тем труднее ему удавалось добиваться от каждого своего ученика завершенности.

При каком же условии можно гарантировать завершенность изучения каждой новой темы?

5.5.2 Принцип безотлагательной и непрерывной передачи знаний (информации)

Если учитель добивается высоких конечных результатов при обучении своих учеников, то его опыт, по общепринятому мнению, заслуживает изучения и признания. Чаще всего именно такой опыт и признается передовым. Но наш анализ показывает, что сами по себе высокие результаты еще не свидетельствуют, что изучаемый опыт является передовым. Академик Ю.К. Бабанский считал, что одним из признаков ППО является оптимальность: достижение высоких результатов без перегрузок учащихся и учителя. Не отрицая справедливости мнения Ю.К. Бабанского, считаем, что при КУС (точнее, при ГСО) в современных условиях опыт даже талантливых, творческих учителей не является передовым. Почему? ППО нашего времени – это практическое устранение противоречий ГСО, т.е. противоречий в целях, характере деятельности учащихся, в темпах и способностях и т.д. Но т.к. при сохранении КУС (при ГСО) эти противоречия не устраняются, то за ППО в этих условиях принимали что-то другое: увлечение учащихся учебным предметом, мастерство учителя, новации или оригинальность в приемах и методах учителя. Конечно, высокие конечные результаты учебной работы необходимы, в данном случае это названо осуществлением принципа завершенности при изучении каждой темы и всего учебного предмета в целом.

Возникает вопрос: как это достигается? Путей достижения завершенности в обучении не так уж много. Если учитель работает с одним-единственным учеником, то, как уже было сказано выше, он не

переходит к изучению новой темы до тех пор, пока ученик не овладеет качественно темой предыдущей. А если учитель обучает много учеников? Видимо, подход в принципе должен оставаться тот же: каждый ученик должен изучать новую тему, повторяя ее и закрепляя столько раз, сколько необходимо для прочного овладения ею. При этом ученик ее несколько раз воспроизводит про себя и для других. Деятельность ученика при овладении им новой темой можно описать или передать одной фразой, которая и будет формулировкой второго принципа обучения: **принцип безотлагательного и непрерывного воспроизведения изучаемого материала**. Но почему слово «воспроизведение» заменено словом «передача»? Почему, говоря о завершенности обучения и формулируя принцип безотлагательности и непрерывности обучения, мы ни разу не вспомнили творческое развитие ученика?

Ученик может достигать каждый раз цели обучения (т.е. воспроизводить полностью и без искажений) тогда, когда он изучаемый материал излагает (применяет) сразу, безотлагательно, пока не начался процесс забывания и это нужно делать каждый раз, с каждой новой темой. При этом воспроизведение только для себя ведет к зубрежке и является малоэффективным. Наиболее эффективным является воспроизведение для других, с целью их обучения, что известно с древнейших времен.

Я.А.Коменский считал, что обучение нельзя довести до основательности без возможно более частых и особенно искусно поставленных повторений и упражнений. На первое место он ставит необходимость для достижения основательности (прочности и глубины) знаний обучение тому, что изучаешь сам, других. Он в подтверждение своих наблюдений и мыслей приводит латинские стихи: «как можно больше спрашивать, спрошенное - усваивать, тому, что усвоил, обучать других - эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя». Принцип завершенности в том и состоит, что знания и умения ученика поднимаются до уровня учителя, обучающего. Более того, если ученик систематически преподает то, что изучает или изучил сам, то он таким образом наиболее прочно запоминает изучаемый материал и развивается. «Обучать, - пишет Я.А.Коменский, - это значит все усвоенное в

свою очередь пересказывать товарищам или всякому желающему слушать»... [19, гл.XVIII, п.44].

Как поставить каждого ученика в положение обучающего в классе на уроках? Ведь только таким путем может быть достигнута основательность, глубина и прочность знаний, только выполняя по каждой изучаемой теме функции учителя, преподавателя, ученик сам может подняться до его уровня. Вот вопрос, который беспокоил Я.А.Коменского, который отстаивал и совершенствовал урок, КУС (ГСО). Чтобы применить этот прием или метод в классе, где он может принести пользу наибольшему числу учащихся - рассуждал Я.А.Коменский – учителю каждого класса, «на каждом уроке, после краткого изложения изучаемого материала и толкового объяснения смысла слов, наглядно показав применение изучаемого, тотчас (!) нужно предложить встать одному из учеников, который все (!) сказанное учителем должен повторить в том же порядке (как будто бы он сам уже является учителем других (это слова Я.А.Коменского - авт.), объяснить правила теми же самыми примерами. Если он в чем-то ошибается, его нужно поправить. Затем нужно предложить встать другому и сделать то же самое, причем все остальные слушают; затем - третьему и четвертому и всем, кому необходимо, пока не станет ясным, что все правильно поняли и могут передать (именно «передать», а не «воспроизвести» - авт.) и сами учить других» [19, гл.XVIII, п.44].

Я.А.Коменский в приведенном выше рассуждении - доказательстве и рекомендации для учителей - отстаивает одновременно принцип обучения (нужно тотчас после изложения и объяснений учителя предложить одному из учеников все, сказанное учителем, повторить, поставив ученика в положение обучающего), и прием обучения, состоящий в том, как это делается на каждом уроке, непосредственно после объяснений учителя: после первого ученика предоставляется сделать то же самое второму, затем - третьему, четвертому и т.д. При этом не нужно устанавливать какой-то особый порядок, кроме того, что сначала вызывать более способных для того, чтобы «ободренные их примером более слабые легче могли следовать за ними».

Можно сказать, что Я.А.Коменский не только сформулировал принцип безотлагательной и непрерывной передачи знаний, но и показал, дал конкретные рекомендации, как этот принцип осуществлять в условиях КУС, которая в те годы, т.е. XVII в., входила в практику массовой школы вместо средневекового метода поодиначного обучения (ИСО). Я.А.Коменский стремится к тому, чтобы следовавшие его рекомендациям учителя ставили своих учащихся в положение учителей и чтобы они «всё сказанное учителем» снова и снова преподносили другим ученикам, при этом они «всё правильно поняли, могли передать усвоенное и сами (!) учить других».

В сущности, Я.А.Коменский формулирует в виде рекомендаций идею завершенности и что-то очень близкое к идее безотлагательной и непрерывной передачи знаний. Практически все это должно было осуществляться в «каждом классе» и «на каждом уроке». В этом и должен был заключаться передовой опыт учителей того времени. «Когда, таким образом, ученик будет постоянно (!) допускаться, так сказать, к исполнению учительских обязанностей, то в умы вселится некоторая бодрость и увлечение этим учением и выработается смелость с одушевлением говорить о любом высоком предмете перед собранием людей, а это будет особенно (!) полезно в жизни» [19, с.385].

Все же Я.А.Коменский не до конца был уверен, что каждый ученик действительно будет выполнять «учительские обязанности», «сам будет обучать других». Поэтому он вводит такие слова, как «так сказать», «как бы», «как будто», которые смысл его утверждений, придавая им условный характер, подчеркивают их неполноту, относительность. А между тем принцип должен формулироваться категорически. Что же могло сдерживать Я.А.Коменского? Ведь он не сомневался в том, что ученика нужно поставить в положение учителя, чтобы он всему тому, что изучает или изучил, обучал других. В этом он убежден и непреклонен. У него нет также сомнений в том, что ученики должны становятся учителями тотчас, сразу же после того, как они получают информацию, как они ознакомились с новой темой, новым материалом. Разрыва между первоначальным восприятием нового материала и его воспроизведением для других в целях их обучения не должно быть или

же этот интервал должен быть сведен к минимуму. Я.А.Коменский, если судить только по главе «XVIII. Основы прочности (основательности) обучения», великолепно понимает это. Что же его останавливало?

По нашему мнению, его сдерживало практическое осуществление принципа: как его реализовать на уроках, в условиях КУС (ГСО)? Ведь ученик, которого учитель вызывает, чтобы он воспроизвел новый материал, только что изложенный учителем, фактически учителем не является и его только условно можно считать или называть учителем. Этот ученик остальным ученикам класса не преподает, а «как будто учитель». Я.А.Коменскому хотелось бы, чтобы после изложения нового материала учителем-профессионалом, вызванный им ученик тоже становился бы учителем для остальных учащихся класса. Но все ученики класса слушали изложение профессионального педагога, и им незачем столь же внимательно слушать одного из своих товарищей, который к тому же может изложенное учителем, грубо говоря, перевернуть. Тем более, нет интереса слушать, то же самое в изложении второго, третьего и т.д. ученика. Наступает однообразие и скука. Если ученики и ведут себя при этом, не нарушая дисциплину, то не из-за увлечения предметом, а из-за страха или по привычке быть во всем послушными, прилежными.

Как же на самом деле осуществляется принцип безотлагательной и непрерывной передачи знаний? (Для краткости назовем этот принцип – «принцип безотлагательности и непрерывности», еще короче «принцип безотлагательности»). Ведь если принцип безотлагательности при КУС не реализуется, то срывается и реализация принципа завершенности, т.е. цель обучения не достигается. Точнее: цель достигается только относительно незначительной частью учащихся класса. Если в классе, например, 30 учеников, то после изложения нового материала учителем всё, изложенное учителем, воспроизвести перед классом, становиться «учителем» может один-два, три ученика, а для остальных учащихся класса нереально, практически невозможно. Так было во времена Коменского и тем более в современной школе.

Прежде всего, этому препятствует объем материала и количество учащихся в классе. Объем нового материала, изучаемого на уро-

ке в старших классах по истории, географии, физике или биологии таков, что его изложение учителем не всегда укладывается в 15-20 минут. В 9-ом классе, например, по биологии изучают органы чувств: строение органа зрения, функции органа зрения, предупреждение нарушений зрения, орган слуха, органы равновесия и мышечного чувства. Каждая из названных тем содержит обильную информацию, которую ученики едва успевают получить от учителя во время урока. Это не одна фраза, которая выражает содержание всего урока, что характерно только для начального обучения: «В конце предложения ставьте точку». (В дальнейшем ученики узнают, что в конце предложения ставится также вопросительный или восклицательный знак, а также многоточие).

Но даже в том случае, когда все содержание урока исчерпывается одной фразой, то и тогда эту фразу (плюс приведение своего примера) не каждый из 30 может воспроизвести на уроке сразу же после объяснений учителя. Коменский требовал, чтобы правило каждым из учеников иллюстрировалось тем же примером, который был приведен учителем. Однако мало кто из учеников выдержит тридцатикратное повторение одного и того же правила. Таким образом, естественный, общечеловеческий путь овладения новой информацией посредством безотлагательного воспроизведения ее сразу для нового, непосвященного слушателя при КУС (ГСО) наталкивается на неразрешимые препятствия с самого начала. Необходим выход за пределы групповой структуры общения, другая его организация. Поэтому учитель нередко прибегал к организации в классе взаимоконтроля в парах, без перемены партнера.

Это происходило следующим образом. После прослушивания учениками нового материала в изложении учителя, им предлагается прочитать изучаемую тему по учебнику и затем проверить друг друга. Взаимопроверка происходила только в замкнутой (по А.С.Границкой - «статической») паре. Такая работа в парах вносила разнообразие и активизировала учащихся. Но при этом не достигалась завершенность обучения: высокие конечные результаты. Для овладения содержанием урока по новой теме и свободного его изложения, профессиональный

педагог учится в вузе, на специальном факультете, а также накануне урока стремится повторить материал несколько раз. Свободное, гибкое и в то же время уверенное и точное воспроизведение приходит к нему обычно с годами. Воспроизведение содержания - изучаемого материала в паре (статической, замкнутой) для многих учеников оказывается недостаточным. Первая попытка все изложить самостоятельно друг другу в порядке взаимоконтроля, как правило, только обнаруживает несовершенство знаний, показывает наличие пробелов.

После такой первой попытки воспроизвести все изучаемое по новой теме, необходимо внимательно прочитать то, что изложено в учебнике. Не всегда бывает удачной и вторая попытка изложить полностью и без изъянов новую тему. Появляется необходимость свое изложение сопоставить с тем, что дается в учебнике. У разных учеников получается по-разному. Кому-то понадобится и третья попытка. Но для такой работы отсутствует время: на уроке его нет, к тому же в замкнутой (статической) паре ученики не будут по два-три раза рассказывать друг другу то, что для всех излагал учитель-специалист. Поэтому учитель делает то, что ему позволяет урок, КУС: он переносит дальнейшее изучение новой темы на домашнюю работу - дает домашнее задание. Изучение новой темы непосредственно на уроке обрывается, что приводит к систематическому нарушению принципа безотлагательности и непрерывности, а заодно и принципа завершенности. Чтобы каждый ученик мог изучаемый им материал (новую тему) воспроизводить и обучать других столько раз, сколько ему необходимо для полного и глубокого овладения ею, для этого ему нужно, чтобы другие ученики этой темы не знали и, чтобы каждый из учеников мог воспроизвести ее с целью обучения других (в порядке самоконтроля и совершенствования) несколько раз, точнее, столько раз, сколько необходимо для достижения завершенности, довести знание изучаемой темы до совершенства. Такое положение в классе можно создать при условии одновременной работы учеников над разными темами, что объективно подводит нас к следующему принципу.

5.5.3 Принцип разнообразия тем (заданий, функций) как особый случай разделения труда в УВП

Общеизвестно, что разделение труда способствовало интенсивному развитию общества, прогрессу всего человечества. Если рассматривать общество в целом, то внутри его на протяжении тысячелетий происходило разделение труда в соответствии с различными сферами трудовой деятельности и особенностями предметов труда. Так произошло деление труда на умственный и физический, выделился труд на промышленном и на сельскохозяйственном производстве, труд в сфере науки, культуры, системы образования и т.д. Разделение труда с определенного времени стало происходить и внутри предприятий и учреждений. Такое разделение труда определяется разложением технологического процесса на его составные элементы, в соответствии с которыми происходит технологическая специализация, обособление функциональных особенностей трудовой деятельности.

В школе, других учебных заведениях также произошла определенная специализация. Это относится, прежде всего, к учителям старших классов общеобразовательной школы и преподавателям вузов и колледжей. В школе, в вузах, колледжах работают учителя разных специальностей: русского и казахского языка, математики, физкультуры, пения и т.д. Разделены также функции управленческого аппарата: работники отдела образования, методисты, директор школы, заведующий учебной частью, секретарь-референт, школьный психолог и т.д. Такое разделение труда внутри школы способствовало более эффективной работе школы и всей системы образования. Но только до поры до времени: пока УВП (технология обучения и воспитания) соответствовал потребностям общества.

Потребности общества возрастали, а технологический процесс (УВП) оставался на протяжении столетий в своей основе прежним, старым, т.е. таким, каким он был в основном в XVII-XVIII вв. Его главной особенностью было то, что в школьные классы и в вузовские аудитории разделение труда учащихся и студентов не вводи-

лось. Все ученики на уроке почти всегда выполняют одну и ту же работу. Общественный прогресс обошел школу, оставив ее УВП (технологии) на уровне трехсот - четырехсотлетней давности. Об этом написано большое множество книг и статей, хотя постановка обучения и воспитания в массовой, народной школе от этого не меняется. Почти четыре столетия тому назад Я.А.Коменский писал: «Одна и та же работа должна задаваться сразу всему классу» [19, гл. XIX., п. 29].

Чем же объяснить тот факт, что в то время, когда в обществе, на предприятиях стали добиваться все более и более высокой производительности труда благодаря его разделению, дифференциации, а в школах и вузах шел противоположный процесс: все ученики в классе одновременно выполняют одинаковую работу? Если учитель излагает новый материал, то все учащиеся должны внимательно слушать и не отвлекаться на посторонние дела. У С.Н.Лысенковой одновременное выполнение упражнений всем классом называется комментированным управлением: «Сначала сильный ученик (а потом и другие учащиеся) говорит всё, что он делает по заданию учителя (задание, как у Я.А.Коменского, дается сразу одно и то же всему классу независимо от численности учащихся - авт.) от начала и до конца, и ведет за собой остальных» [25, с.69].

Очень важно, подчеркивает при этом С.Н.Лысенкова, чтобы такое одновременное выполнение задания внедрялось с первого дня обучения в школе, с первых шагов (письмо элементов букв, цифр, проговаривание слов, решение простейших примеров, задач).

Ученик «ведет» решение примера, задачи, разбор предложения. При этом ребенок делает то, что за ним одновременно делает весь класс, от него зависит работа его товарищей. Поэтому ему надо говорить громко, четко, ясно, чтобы всем все было слышно и понятно. «В результате такой организации труда в классе создается общий деловой настрой, единый темп учебной работы, задаваемый, как объясняет С.Н.Лысенкова, - самими учениками, причем каждый подчиняет свои действия указаниям ведущего и в то же время становится организатором труда товарищей, т.е. учится и управлять, и исполнять, и руководить, и подчиняться» [25, с.70-71].

Конечно, такой единый темп и управление получается не у всех. Так, побывавшие на уроках С.Н.Лысенковой педагоги говорят: «Не хочется от вас уезжать: как говорят дети!». Учительница из Нижнего Новгорода: «Теперь мне понятно, что такое управление на уроке - это когда все-все успевают. А у нас пока так: один сделал все, другой - половину, а третий - и четвертый работы не выполнили». Чаше на традиционных уроках, как говорится, учителя «вытягивают слова» из ученика. Это встречается и в старших классах и даже в вузах.

Мы привели пример одновременной работы всего класса над одним и тем же заданием, когда один из учащихся - ведущий - громко говорит всё то, что он делает, выполняя задание. Остальные ученики слушают ведущего и одновременно делают то, что делает и объясняет («комментирует») ведущий. Но, работа над одним и тем же заданием (вопросом, темой) при ГСО, т.е. при КУС и ЛСС, - явление всеобщее. Все же во многих случаях она происходит далеко не так организованно и дружно, как у С.Н.Лысенковой. Кроме того, ее формы или приемы проведения тоже неодинаковы. Ведь в классе или в вузовской аудитории все время в процессе обучения учащиеся и студенты сидят и выполняют одну и ту же работу: чаще всего это слушание изложения нового материала учителем (преподавателем) или слушание ответа, который дает ученик (студент) на вопрос учителя. Иногда слушание сопровождается записью. Если ученики пишут диктант, то опять же: все пишут один и тот же текст диктанта. Если учитель на доске разбирает решение задачи, то слушают его и записывают все ученики класса. В условиях КУС разделение труда (тем, заданий, функций) во время урока не происходит.

При ГСО - это объективная закономерность. Переход от ИСО к ГСО потому и произошел, что учитель получил возможность одновременного обучения одному и тому же содержанию многих учеников. Для него - учителя - значительно сократился объем работы: вместо 30-40-кратного изложения одного и того же материала каждому из своих учеников в отдельности, он стал излагать один раз, но для всех одновременно. Я.А.Коменский рекомендует одновременное обучение многих учащихся как кратчайший путь обучения. Он ставит вопрос: «Ка-

ким образом один учитель может обслужить любое число учеников?». И тут же отвечает: «Я не только утверждаю, что один учитель может обучать несколько сотен учеников, но и настаиваю на том, чтобы это было так, потому что это наиболее целесообразно и для учащего, и для учащихся» [19, гл. XIX, п. 16]. Работу учителя Я.А. Коменский сравнивает с работой типографа: как «типограф одним набором букв печатает сотни или тысячи экземпляров книг, так именно и учитель школы одними и теми же упражнениями в занятиях может без всякого неудобства сразу (одновременно - авт.) обслуживать огромное количество учеников» [19, гл. XIX, п. 16].

Учитель может этого достигнуть, если откажется от индивидуальной работы с каждым учеником: «Если учитель никогда - ни вне школы, ни в самой школе - не будет обучать какого-нибудь ученика или часть учеников отдельно от прочих, а будет обучать только всех вместе и сразу. Следовательно, ни к кому он не будет подходить порознь, не будет позволять кому-либо подходить к себе в одиночку, но, стоя на кафедре (откуда все его могут видеть и слышать), он, подобно солнцу, будет распространять свои лучи на всех. А все, устремив к нему глаза, слух и внимание, воспринимать все, что будет он рассказывать или показывать рукой на картине. Так белилами из одного горшка будут окрашены не две стены, но множество стен» [19, гл. XIX, п. 18. II]. Чтобы держать внимание учащихся в напряжении, не давать им отвлекаться от содержания, учитель, прерывая свою речь, время от времени спрашивает: «Такой-то или такой-то, что я только что сказал? Повтори... А ты скажи, как мы дошли до этого? Подобным же образом, если ты спросил кого-либо одного, а он затрудняется ответить, быстро вызывай другого, третьего, десятого, тридцатого и требуй ответа, не повторяя вопроса. Все это с той целью, чтобы все старались быть внимательными к тому, что говорится одному и обращать это себе на пользу» [19, п. 20, абзацы 5-6].

Благодаря методу обучения учителем одновременно большой группы учащихся труд преподавателя уменьшается. Все будут учиться, т.к. никто не останется без внимания. У всех будет изоощряться внимание. Сказанное по какому-либо поводу одному - будет

одинаково полезно всем. «Таким образом, - заключает Я.А.Коменский, - мы видим, как один учитель может справиться даже с сотней учеников и притом так, что у него будет не больше забот, чем с одним или двумя учениками» [19, пп.28 и 30].

Я.А.Коменский стремится к тому, чтобы все ученики класса «учились по одним и тем же книгам». Он, пожалуй, был первым педагогом, который разобрался в том, чего требует ГСО. Логика его рассуждений и рекомендаций направлена на то, чтобы класс (группа) учащихся по возможности работал как один ученик, без разнообразия тем и заданий, напротив, все работали над одним и тем же: «Каким образом, - поднимает главнейший вопрос всей дидактики ГСО Я.А.Коменский, - можно было бы в школе всем ученикам в одно и то же время заниматься одним и тем же?». Суть вопроса состоит в том, чтобы найти такой подход, при котором будет раз и навсегда ликвидирован разноречивый в темах, учебниках и методах работы, все унифицировать, выработать метод, при котором учащиеся класса даже на протяжении всего срока обучения в школе будут заниматься, всегда одним и тем же, т.е. без разнообразия учебников, тем, заданий. «Для осуществления этого необходимо:

1. Начинать занятия в школах только один раз в году...

2. Все, что предстоит выполнить, нужно располагать таким образом, чтобы на каждый год, месяц, неделю, день и даже час падало свое собственное задание и тогда ничто не будет мешать предлагать это задание одновременно всему классу и одновременно же всех доводить до цели» [19, гл. XIX, п.39], т.е. до окончания школы.

Но именно такая система (или метод), когда весь класс имеет одно и то же задание (тему) на каждый день и даже на каждый час, исключает, разнообразие тем, т.е. разделение труда: в классе все учащиеся заняты одной и той же темой, одним заданием. Создается тупиковая ситуация. Дальнейшее развитие УВП, его организации становится невозможным. Можно совершенствовать преподавание учителя (умение красочно, интересно и аргументированно излагать новый материал, искусство ставить вопросы ученикам и т.д.). Можно совершенствовать учебники, программы, упражнения по каждой теме. Но в целом систе-

ма остается в своей основе прежней, т.е. строящейся на ГСО. Следовательно, и ее продуктивность может быть только мизерной, низкого уровня. Чтобы повысить качественную сторону обучения, осуществить принципы завершенности, безотлагательности и разнообразия тем, заданий, нужно вводить сотрудничество учащихся. В данном случае единственный выход из тупикового положения - всеобщее сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, В противном случае совершенно непонятно, зачем вводить в учебный процесс разнообразие тем и заданий.

Если в классе нет всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи, или они есть, но занимают в учебном процессе незначительное место, то разнообразие тем и заданий теряет свое существенное значение.

При традиционном обучении иногда учащимся действительно дают разные задания или темы для проработки. Но при этом вовсе не для того, чтобы существенным образом изменить, повысить эффективность всего УВП, а для определенных частных целей, например, если в классе много учащихся и нужно провести контрольную работу, то ученикам даются разные задания (варианты), чтобы избежать списывания и подсказок, хотя в принципе контрольную работу можно проводить и по одному варианту, если всех рассадить за партами (столиками) по одному человеку.

Сравнительно редко учитель дает особое задание кому-нибудь из учеников, кто отлично осваивает программный материал, или же, напротив, отстает от своих сверстников по классу. Цель этих заданий весьма примитивна: в первом случае чем-нибудь занять преуспевающего ученика, чтобы он не сидел без дела, во втором – дать посильное задание. Для класса в целом такое «разделение труда» или «разнообразие тем и заданий» существенного значения не имеет. Если же учитель начнет подыскивать для каждого ученика особое, отличное от других, задание, то у него не хватит времени все эти задания проверить на уроках. Гораздо легче, проще и быстрее проверить учащихся, если они все выполняют одинаковую работу или задание.

Характерная особенность КУС, ее важнейшее преимущество, по мнению многих специалистов, в том и состояло, что учитель, вызывая и проверяя одного ученика, вместе с тем как бы проверяет весь класс, т.к. все ученики во время опроса должны сидеть тихо и внимательно слушать отвечающего: «То, что предложено выучить, - рекомендует главный теоретик КУС Я.А.Коменский, - пусть отвечает один, другой, и третий, и скольких бы учитель ни вызывал еще одного за другим, как из числа последних, так и из числа первых, в то время как весь класс будет слушать. В таком случае все всегда, по необходимости, будут готовы отвечать, т.к. каждый будет опасаться, что спросят именно его. Когда учитель заметит, что известный ученик начал отвечать свободно, то, убедившись, что он хорошо знает остальное, пусть предложит продолжать другому. Если и этот будет отвечать быстро, пусть учитель предложит далее третий период (абзац) или параграф отвечать новому ученику» [19, гл.ХІХ, п.24]. Что произойдет, если у всех учеников темы разные и выступление каждого имеет значение не только для учителя, который ведет проверку, но и для всех учеников, которым нужно прослушать выступающего как учителя, а ему нужно все изложить наилучшим образом, чтобы все по его изложению могли познакомиться и усвоить новую тему? Для этого нужно, чтобы каждый ученик излагал изучаемую им тему от начала и до конца. А где учитель на уроке для этого найдет время?

Все попытки вести таким образом обучение оказываются неудачными. И дело не только в том, что для выступлений всех учащихся класса с новым материалом не укладывается в рамках урока, но и потому, что выступления учащихся только в редких случаях поднимаются до уровня изложения квалифицированного педагога. Если же этого уровня нет, то учащиеся – сверстники могут и вовсе его не слушать.

Разнообразие тем (заданий) можно практиковать при работе учащихся в малых группах, как это описывает Х.Й.Лийметс. Изучение темы «Эстония в период буржуазной диктатуры» было проведено в несколько этапов: на первом уроке учитель прочитал лекцию одновременно двум параллельным классом, на втором уроке класс (экс-

периментальный) был разбит на семь групп, каждая из которых отрабатывала одну из следующих тем:

1. Что характеризовало экономичное положение буржуазной Эстонии в 1920-1924 гг.?

2. Борьба трудового эстонского народа в 1920-1924 гг.

3. Вооруженное восстание 1 декабря в Эстонии.

4. Политический строй буржуазной Эстонии в 1920-1933 гг.

5. Временная стабилизация и экономический кризис эстонского капитализма в 1925-1933 гг.

6. Борьба против фашистской опасности и фашистской государственной переворот в Эстонии.

7. Политический строй в период фашистской диктатуры. Все эти темы были изложены в учебных пособиях. «Поскольку, - объясняет Х.Й.Лийметс, - каждая тема, в свою очередь, тоже делилась на части, изучение которых требовало использования различного материала (вырезок из газет, отрывков из книг, картин и т.д.) то возникла необходимость внутригруппового деления задания» [22, с.11-12].

Как же происходила работа внутри каждой группы? Как в дальнейшем происходило распределение заданий и как оно служило лучшему изучению общей темы? Работа групп начиналась с ознакомления с заданием и его деления. Устанавливалось время выполнения индивидуальных заданий. Каждый ученик делал свою часть общей работы на отдельных листочках и представлял их группе. После обсуждения, внесения дополнений и исправлений из общего материала составлялся отчет всей группы. Один из членов группы излагал отчет классу. Ученики, по словам Х.Й.Лийметса, слушая отчет, фиксировали его в своем конспекте, дополняя конспект предыдущего урока.

На дом было задано ознакомиться с культурной жизнью рассматриваемого периода. Группам предлагалось собраться вместе для выполнения домашнего задания либо в предметном кабинете школы, либо у кого-нибудь из одноклассников; если у него есть необходимые материалы. Каждая группа получала определенную часть общей проблемы, которая, в свою очередь, была разделена между членами

группы. На третьем и четвертом уроках заслушивались составленные дома рефераты.

Х.Й.Лийметс и педагоги, с которыми он работал, вводили разнообразие тем и заданий, которые выполнялись учащимися индивидуально, а затем каждый ученик сообщал то, что им было проработано, группе, состоящей из трех-пяти человек. Современная групповая работа, в отличие от бригадно-лабораторного метода, подчеркивает Х.Й.Лийметс, начинается, как правило, с фронтальной работы всего класса, в ходе которой учитель ставит проблемы и дает задания группам. Во время общеклассной (фронтальной) работы учитель в форме лекции излагает новый материал, вводит учащихся в новую тему. Дальше группы учащихся либо все получают одинаковое задание, либо каждая группа получает свое, особое, отличное от других групп, задание. Во втором случае получается дифференцированная работа групп в рамках одной, общей темы. «Именно дифференцированная групповая работа вносит новые, элементы во фронтальную работу» [22, с.15].

При такой постановке учебного процесса остается неясным: что дает учитель в своей лекции и что изучается индивидуально и в группах? Если учитель в лекции последовательно, полностью излагает то, что предусмотрено программой, то какая необходимость в организации малых групп, бригад? Непонятно также, зачем каждому ученику дается отдельная тема (отдельный вопрос)? Только для того, чтобы он выступил в малой группе? А как же в таком случае другие вопросы по изучаемой теме? Он их только прослушивает в изложении своих одноклассников и товарищей по малой группе? Где гарантия, что это изложение будет квалифицированным, элементарно правильным? Скорее, все наоборот: оно будет слабым, неполным, - чаще всего искажающим факты истории. Да и будут ли все слушать выступающего, если всё излагал профессиональный педагог на уроке? Лийметс не смог ответить на главные вопросы применения малых групп на уроках. Если учитель в своей лекции излагает весь материал, который ученики должны изучать по программе, то после этого им этот же материал целесообразно повторить, доработать дома, в порядке индивидуальной

или т.н. самостоятельной работы. Нужны ли после этого занятия в малых группах, если на каждый учебный предмет выделяется так мало времени? Да и что дадут групповые занятия, если ученик не прорабатывает каждую тему самостоятельно? Чем «современные групповые учебные занятия» в таком случае отличаются от бригадно-лабораторного метода, при котором один член бригады мог «отчитываться» за свою бригаду, т.е. один отвечал, а оценки получали все члены бригады?

Что собой представляют «отчеты» учеников, выступающих от разных групп на третьем и четвертом уроках? Что эти отчеты дают остальным учащимся класса, если их делают ученики по тем темам, которые не изучались всеми учениками класса? Если содержание «отчета» - материал учебника - ученики знают, потому что готовились к предстоящему уроку или потому что слушали лекцию учителя, то зачем такое дублирование. Кого оно заинтересует? Если же содержание «отчетов» есть рассказ о том, как работали группы, то это тем более никакого интереса для класса не представляет. Без таких отчетов класс может обойтись. Если бы описание групповых занятий относилось у Х.Й.Лийметса к кружковой работе, то, вероятно, особых возражений не было бы. Кружковая работа не предполагает строго групповой формы организации занятий и сравнительно часто проводится индивидуально.

Здесь приведены только некоторые случаи, когда делались попытки нарушить установку, сформулированную еще Я.А.Коменским о том, что в классе, на уроке все учащиеся должны быть заняты одинаковой работой, и класс должен работать по одному учебнику. Если эти аксиомы КУС нарушаются, то усложняется работа учителя и нередко вносится путаница.

Поэтому принцип разнообразия тем (заданий, функций) при КУС не выполняется. Для его реализации необходима другая организация деятельности учащихся. Если у всех учеников разные темы (задания), то либо учитель должен с каждым из них работать индивидуально (и тогда произойдет возврат к ИСО), либо между учащимися должно быть налажено сотрудничество и взаимопомощь. Речь идет

не об отдельных случаях сотрудничества и взаимопомощи (это всегда было и чаще происходило стихийно, чем организованно), а о **сотрудничестве как важнейшем и всеобщем принципе обучения.**

5.5.4 Принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи

Выше отмечалось, что все принципы обучения выводятся из сущности обучения. Так непосредственно из понимания сущности обучения был выведен принцип завершенности обучения. Чтобы при изучении каждой новой темы ученики могли добиваться качественного её усвоения, необходимо, чтобы каждый ученик имел возможность не только прослушать чьи-то объяснения и самостоятельно во всем разобраться, но и излагать ее другим столько раз, сколько необходимо для полного овладения ею. Естественно, что ученик должен изучаемую тему излагать другим сразу же, безотлагательно, пока не наступило ее забывание. Чтобы каждый ученик мог изучаемую тему излагать другим столько раз, сколько необходимо для полного ее усвоения, учащиеся класса или самообразовательного коллектива должны одновременно изучать не одну и ту же тему, а, напротив, разные темы, иметь разные задания. Наличие разных тем у учащихся есть необходимое условие их всеобщего сотрудничества и организации взаимопомощи.

Всеобщее сотрудничество и систематическая организованная взаимопомощь - это важнейшее условие высокой эффективности УВП. Разнообразие тем (заданий) у учащихся само по себе не может существенным образом поднять уровень эффективности всего УВП. Для этого нужно наладить всеобщее сотрудничество и товарищескую взаимопомощь.

Сотрудничество учащихся, коллективизм, взаимоконтроль и взаимообучение - это главный резерв поднятия не только эффективности обучения, но и главное средство нравственного воспитания.

Если учащиеся в процессе обучения не сотрудничают друг с другом, не помогают друг другу, не приносят никому из соучеников пользы, то нет оснований надеяться получить из выпускников школ

людей высоконравственных, наделенных многими добродетелями. Напротив, длительное отсутствие сотрудничества и взаимопомощи чаще всего приводит к негативным последствиям, к нравственному и духовному опустошению.

Во второй половине 80-х гг. на страницах «Учительской газеты» появилась рубрика «Педагогика сотрудничества», в которой регулярно публиковались статьи и очерки учителей-новаторов и «экспериментаторов».

Предполагалось, что в Советском Союзе возникло и набирает силу новое педагогическое движение - педагогика сотрудничества. Идеи сотрудничества в школе и в самом педагогическом процессе стали одновременно подниматься и в других странах. «Мы будем всячески поощрять дух сотрудничества - возвестил в конце 80-х годов президент США Дж. Буш, - в каждой школе сотрудничество между директорами, учителями и учащимися...» [26, с.36].

В американской педагогической прессе, пишет Т.В.Цырлина, все чаще можно встретить слова «партнерство», «сотрудничество», «кооперация». Некоторые американские педагоги характеризуют сегодняшнюю ситуацию в стране «как революцию сотрудничества». В последние годы произошло резкое смещение акцентов в сторону взаимодействия всех участников УВП, включая родителей, и администрацию. «Медленно, но безошибочно революция сотрудничества проникает в американское образование, - пишет известный американский педагог Р.Славин, - Она включает в себя не технологию, не деньги, не серьезные изменения в деятельности школ, она включает людей: учащихся, учителей, администрацию, работающих вместе с целью повышения эффективности образования... Люди - это тот единственный ресурс, который всегда существовал в школах. Но энергия и сила людей, увеличивающаяся от совместной деятельности, может привести и к увеличению эффективности школы. Вот этот резерв, этот ресурс только теперь (!) пересматривается и открывается вновь» [55, с.3-4].

Т.В.Цырлина делает вывод, что сотрудничество ни в коей мере не принадлежит к числу наших отечественных новаций: «... его ско-

рее можно отнести к глобальным педагогическим тенденциям, прогресс которых вполне заметен сейчас во многих странах мира, и в США, и в СССР». Т.В.Цырлина в связи с тем, что сказано выше, ставит вопрос: «Всегда ли сотрудничество возникает в школе и является ли оно панацеей от всех ее бед? Какие условия необходимы для организации сотрудничества?» [55, с.6].

Здесь поставлено как минимум три вопроса.

1. Всегда ли сотрудничество возникает в школе? Нет, не всегда. При традиционном обучении в условиях классно-урочной школы, то оно появляется как исключение. На уроках оно, как правило, не нужно.

2. Является ли сотрудничество панацеей от всех бед? Нет, «панацеей от всех бед» не является, но без него современная школа существенным образом не может поднять эффективность УВП. При введении эпизодического сотрудничества, оно существенного значения не будет иметь. Если УВП перестраивается в соответствии с принципами безотлагательной и непрерывной передачи знаний, а также разнообразия тем, заданий и функций учащихся, то и сотрудничество должно носить постоянный характер. В самом общем виде - это сотрудничество всех со всеми. Поэтому этот принцип формулируется как принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи, означающий, что в учебном процессе все учащиеся сотрудничают друг с другом, систематически выступая то обучающими, то обучаемыми, оказывая друг другу помощь. В т.н. классе, или самообразовательном коллективе, каждый стремится достигнуть высших результатов в овладении программным материалом и при этом помогает другим достигнуть таких же успехов. Каждый объективно заинтересован в успехах своих товарищей по совместной работе, т.к. при всеобщем сотрудничестве успехи отдельного участника, его достижения зависят от успехов и достижений всех тех, с кем он работает и от получает регулярную и своевременную помощь.

3. Какие условия необходимы для организации сотрудничества? Чтобы организовать сотрудничество учащихся в учебном процессе и даже вне учебного процесса, вероятно, нужны многие условия. Это

особый вопрос, и он по-разному решается и будет решаться в каждой школе и в каждом отдельно взятом классе. Принципиальное значение имеет в этом случае один вопрос: при какой организации учебного (образовательного) коллектива можно добиться всеобщего сотрудничества учащихся, чтобы каждый мог получить своевременную помощь и успешно продвигался вперед? Для этого необходимо умелое и умное использование всех организационных форм: индивидуальной, парной, групповой и коллективной.

С первыми тремя традиционными формами учебных занятий все учителя знакомы и умеют их проводить. Однако при этом всеобщего и систематического сотрудничества не получается. Подавляющее большинство учителей массовой школы только-только начинает знакомиться и осваивать с КФО. Но в школах и других учебных заведениях, где педагоги ее освоили и умело применяют наряду и в сочетании с традиционными формами обучения, учащиеся не только добиваются значительных успехов в учении, но и начинают учиться по способностям. Это было невозможно в условиях КУС, при ГСО, хотя существовало бесконечное множество попыток поставить обучение по способностям. Итак, перейдем к рассмотрению пятого принципа.

Решению вопроса сотрудничества, на наш взгляд, способствует коллаборативное обучение, предлагаемое в Программе повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, который реализуется во всех ее модулях. В рамках данного подхода обучение построено на тесном взаимодействии между обучающимися и обучающим, и характеризуется признанием способностей и личного вклада каждого участника процесса обучения. Участники процесса получают знания посредством активного совместного поиска, обсуждения, анализа или синтеза информации. В условиях коллаборативного обучения полномочия и ответственность распределены между членами группы для эффективной работы. Основная предпосылка коллаборативного обучения основана на достижении консенсуса, посредством сотрудничества членов группы [Программа повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Первый (продвинутый) уровень. 2-е изд. – Астана, 2012.].

При этом обучение в сотрудничестве является личной философией учителя, а не только методом, используемым им в классе. Во всех случаях объединения субъектов в группы, сотрудничество предлагает способ работы с людьми, которые уважают и подчеркивают способности и вклад каждого из членов группы. Существует распределение власти и ответственности между членами группы с целью обеспечения эффективности работы. Основная предпосылка обучения в сотрудничестве основана на достижении консенсуса путем сотрудничества членов группы.

Как считают авторы указанной программы, «Обучение в сотрудничестве основано на понимании обучения как естественного социального действия, участники которого беседуют между собой, осуществляя тем самым, обучение.

В педагогике имеется достаточное количество различных подходов и методов обучения в сотрудничестве, но все они могут быть охарактеризованы следующими особенностями:

1. Обучение является активным процессом, согласно которому ученики усваивают новую информацию и интегрируют ее в знания, которыми они обладают.

2. Обучение сопровождается необходимостью решения каких-либо задач, что возможно при условии активного соучастия сверстников, обработки и обобщения информации, а не механического запоминания и повторения.

3. Для учащихся является полезным ознакомление с мнениями различных людей.

4. Обучение совершенствуется в условиях социальной среды, в которой учащиеся беседуют друг с другом. Во время подобной «интеллектуальной гимнастики» учащиеся конкретизируют предмет и значимость рассуждений.

5. Коллаборативная среда обучения благоприятствует социальному и эмоциональному развитию учащихся, поскольку предоставляет возможности для ознакомления с различными точками зрения, выражения и обоснования своих идей. При этом учащиеся начинают формировать свои собственные уникальные концептуальные основы,

не полагаясь на уже существующие и не доверяясь всецело мнению экспертов.

Таким образом, в условиях коллаборативного обучения учащиеся имеют возможности для активного участия в общении со сверстниками, предоставления и аргументирования своих идей, обмена разнообразными суждениями и убеждениями, переосмысления устоявшихся концепций (Smith and MacGregor, 1992)» [Программа повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Второй (основной) уровень. 3-е изд. – Астана, 2012.].

5.5.5 Принцип обучения по способностям

При рассмотрении противоречий ГСО было выделено в качестве одного из важнейших противоречие, создаваемое одинаковым темпом обучения всех учащихся одного и того же класса и большим различием в их способностях. В каждом классе обучаются дети одного и того же возраста, но с разными способностями запоминать, мыслить, с разными интересами и разным трудолюбием. Если в одном и том же классе есть ученики, которые охотно учатся и проявляют большие успехи в математике, физике или химии, и в том же классе есть ученики, которые к данным учебным предметам не проявляют никакого интереса, слабо справляются с контрольными работами и даже вообще не хотят учиться, то совершенно очевидно, что проводить обучение таких учеников в одном и том же темпе противоестественно. Такое обучение, как бы оно ни преподносилось, является принудительным и даже преступным. Но почему же все-таки это делается и делается на всей планете на протяжении нескольких столетий?!

М.Н.Скаткин, указывая на существенные пороки КУС, в частности на то, что «она нивелирует способности», «стрижет всех под одну гребенку», «культивирует подражательную деятельность, не обеспечивает условия для формирования творческих способностей учащихся, для развития коллективизма», выступал в то же время против отказа от нее. Он считал, что разрушение КУС может внести хаос в работу массовой школы. Академик призывал к «бережному отношению

к классно-урочной системе, как оправдавшей себя форме всеобщего обязательного обучения» [48, с.64]. Если она и держится до сих пор, то только потому, что она экономически выгодна. В идеале же надо стремиться к замене ее системой индивидуального обучения, которая до сих пор была доступна только аристократам» [27, с.62].

Каковы же по М.Н.Скаткину достоинства КУС, кроме того, что она экономически выгодна, дешевая? «Она обеспечивает организационную четкость и упорядоченность педагогического процесса, систематический характер обучения, постоянное идейно-эмоциональное воздействие личности учителя на коллектив учащихся, своеобразное соревнование умов при коллективном (?) добывании (?) знаний и т.д.» [48, с.64]. Экс-министр образования РФ Э.Д.Днепров, когда его спрашивали о КУС и указывали на недостатки, уже не защищал ее подобно М.Н.Скаткину, а в недоумении разводил руками и отвечал вопросом на вопрос: «А чем ее можно заменить?»

Ответ однозначный: отказ от КУС и переход на ДЕМСОС, тем более продвижение новой системы обучения осуществляется в школе №21 г.Красноярска, №12 г.Новокузнецка, №6 г.Лангепаса Тюменской области, №13 г.Бердска Новосибирской области. Такие школы уже есть в Ярославской, Тульской, Тамбовской, Ростовской, Омской и других областях, а также в Якутии, Казахстане. По проблемам НПТ и ДЕМСОС в 1994-ом году были проведены соответствующие конференции в Красноярске и Новокузнецке.

Об этом более подробно будет сказано впереди, а пока продолжим выяснение вопроса о принципе обучения по способностям и его взаимосвязях с другими принципами обучения.

Наблюдения и исследования показывают: если в учебном процессе успешно осуществляются первые четыре принципа, то и принцип обучения по способностям на практике тоже пробивает себе дорогу в жизнь. Но бывают отступления и задержки. Так на протяжении последнего десятилетия стали широко внедряться в практику методики КУЗ: взаимодиктанты, методика М.Г.Булановской, взаимообмен заданиями, методика А.Г.Ривина, работа по вопросам, методика Шаталова-Границкой и др.

Какова особенность этих методик? Все они рассчитаны на взаимообразное обучение, состоящее в том, что в парах обучение совершается взаимообразно: сначала один участник парного занятия обучает другого какому-то новому материалу, а потом другой обучает первого, но уже по другой теме. Например, два ученика работают по учебнику «История древнего мира – б». Один подготовил тему «Природа Греции. Древнейшее государство в Европе», а другой – «Религия древних греков». Первый рассказывает другому о природе Греции и о том, что на острове Крит в III-II тысячелетиях до н.э. образовалось первое в Европе государство, а также о той великой катастрофе, из-за которой это государство погибло. После этого второй рассказывает первому о религии древних греков. При изучении названных выше тем ученики могли прорабатывать тексты по методике А.Г.Ривина, но могли быть использованы и другие методики. Если проработка текстов шла по методике А.Г.Ривина, то весь класс мог одновременно прорабатывать 10-15 разных тем. Например, взять весь раздел «Древняя Греция», начиная с §24 и заканчивая §39. Это 16 параграфов. Если в классе 32-35 учеников, то над каждым параграфом работает одновременно минимум два ученика. Каждый ученик по очереди работает с другими учениками и обучает их по своей теме. То же самое делают другие ученики. Получается так, что учащийся по своей теме обучает 5-6, а иногда и 8-9 учеников. Естественно, что они проделывают то же самое по отношению к нему. Поэтому он, прорабатывая свою тему, одновременно знакомится, а иногда и тщательно изучает еще 5-8 тем. Такая методика нередко вызывала сильную критику со стороны противников КСО, но ученикам она нравилась, была результативной и получила довольно широкое распространение. Особенно, много последователей было среди учителей математики, химии и начального обучения.

При описанной выше методике ученики действительно прорабатывали значительный объем материала и в определенных пределах работали каждый своим темпом, по способностям. Как это происходило? Проиллюстрируем это на примере изучения математики в 5-м классе. Изучается сравнительно большая тема: «Нумерация. Сложе-

ние и вычитание натуральных чисел». Учитель на уроке объяснил все правила сложения и вычитания многозначных чисел. Если необходимо, то для этой цели использовал не один, а два и даже три урока. После этого учитель подготовил одну или несколько серий карточек, и ученики стали по ним работать. Естественно, что, работая в ПСС и индивидуально, более способные и более трудолюбивые ученики больше решают примеров и задач, т.е. выполняют больше заданий и, конечно, лучше усвоят прорабатываемый материал. Возможно, кто-то сделает 40-50 карточек, а кто-то всего лишь 7-8.

Если работа преуспевающих идет добросовестно и своевременно контролируется, то они могут в 3-4 раза обогнать своих менее успевающих, нерадивых соучеников. Можно сказать, что принцип обучения по способностям осуществляется успешно, по В.Ф.Шаталову, победно. Однако, своих преуспевающих учеников учитель не торопится переводить на следующую тему «Умножение и деление натуральных чисел», т.к. все ученики класса должны одновременно писать контрольную работу, проработав со всем классом ошибки, и только после этого приступать к новой теме «Умножение и деление натуральных чисел». Конечно, одновременно со всеми учащимися класса.

Темп изучения программного материала по «Математике – 5» у всех оказался одним и тем же. Проработка всех ста карточек или только 10-15 карточек не дает никому права и возможности изучать математику за пятый класс быстрее своих сверстников-соучеников. Следовательно, принцип обучения по способностям срывает только внутри каждой темы, т.е. на сравнительно коротких интервалах, а если же брать весь путь, то темпы, в конечном итоге, оказываются у всех одинаковые: все одновременно заканчивают пятый класс и почти все, независимо от способностей и стараний, одновременно переводятся в шестой класс. Так происходит по всем учебным предметам и во всех классах. Таковы жесткие правила КУС. Именно они исключают возможность обучения по способностям.

Неслучайно, разработчики Программы повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан ввели модуль «Обучение талантливых и одаренных учеников». По их мнению, учи-

теля должны стремиться к созданию благоприятной среды для достижения максимального успеха в обучении учеников. В отношении талантливых и одаренных учеников эта задача значительно сложнее и требует продумывания, обсуждения и тщательного планирования. Различные теории и стратегии используются для установления содержания обучения учеников в рамках соответствующей образовательной программы. Анализ научных исследований показывает, что наибольшего эффекта в удовлетворении потребностей учеников школы достигает при наличии «общешкольной политики» на уровне начального звена и «расширенного» школьного подхода на уровне среднего звена, усложняя школьные стандарты обучения для всех учеников. Учителя начальных школ должны позиционировать себя в качестве «талантливых наблюдателей», постоянно обнаруживая проявления способностей или таланта (Eyre and Lowe, 2002).

Для развития Казахстана очень важно обнаружить таланты и способности учащихся и развить их в ходе образования. В настоящее время проводится ряд региональных, национальных и международных конкурсов и программ, которые направлены на выявление и поощрение высоких достижений в системе образования. Однако существует мнение, согласно которому конкурсные структуры не являются единственным способом развития талантов и способностей, реализации потенциала всех учеников. В Программе отдано предпочтение более инклюзивным подходам для совершенствования процесса обучения талантливых и одаренных учеников.

Данный модуль включает в себя идеи, касающиеся понимания потребностей одаренных и талантливых учеников, усложнения учебных программ, содействующих насыщенному обучению и выбору дифференцированной стратегии преподавания и обучения, способствующей удовлетворению потребностей всех учащихся [Программа повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Третий (базовый) уровень. 3-е изд. – Астана, 2012.].

Описанные случаи взаимообучения учащихся получили название «сотрудничество учащихся по горизонтали». При таком сотрудничестве ученики обучают друг друга, но при этом они должны оста-

ваться примерно на одном и том же уровне. Вероятно, этим и объясняется то, что нам, сторонникам КСО, не удавалось вырваться из классно-урочного тупика, ликвидировать жесткие рамки разновозрастных классов. Потребовались другие методики, другая технология.

Что означает осуществление принципа обучения по способностям? Это значит, что в каждом классе часть учеников значительно уходит вперед и уже через полгода, а иногда и раньше, овладевает программой одного или нескольких предметов. Одновозрастный класс как бы расходится в противоположные стороны: одни догоняют учащихся вышестоящего класса, другие задерживаются на программе своего класса, а третьи отстают и к ним приближаются, догоняют их учащиеся нижестоящего класса. Возникает проблема пересортировки классов, создания классных коллективов нового типа, критерием создания таких групп или коллективов становится не возраст, а учебные успехи, темпы продвижения вперед. Возникает необходимость объединять в один учебный, или образовательный коллектив учащихся разного возраста и разного уровня.

5.5.6 Принцип разновозрастности и разноуровневости

Нормальный человеческий коллектив, обладающий наибольшими производственными, образовательными и воспитательными возможностями - разновозрастный коллектив. «Коллектив, - писал А.С.Макаренко, - составленный по типу различных возрастов, принес мне гораздо больший воспитательный эффект» [28, т.5, с.166-167]. Учебный, или образовательный, коллектив, не может и не должен оставаться вне общественных законов. Взаимообучение и сотрудничество обучающихся одного и того же возраста, как правило, оказывается небогатым по содержанию. Если все одинаково знают или примерно одинаково, то взаимообучение будет сравнительно бедным.

Поэтому обучение в рамках одного классного коллектива должно дополняться систематической работой учащихся разных классов, а

в перспективе разновозрастность состава обучающихся станет преобладающим и вообще нормой. К учебно-воспитательной работе, происходящей на уроках, учитель по своему усмотрению привлекает не только старшеклассников, но также родителей, шефов, общественность. Создается разновозрастный и разноуровневый школьно-ученический коллектив, обладающий наибольшими образовательными и воспитательными возможностями.

При ГСО коллектива, который успешно занимается образованием и воспитанием своих членов, нет и не может быть, т.к. процесс обучения и в значительной мере воспитания осуществляет наемный, оплачиваемый учитель. Вместо образовательно-трудовых коллективов существуют т.н. академические (студенческие) группы в вузах и ученические классы в школах. Это не коллективы, а их субституты. Одновозрастная группа по своей природе в силу однородного состава не может стать коллективом, т.к. среди сверстников, как правило, нет таких ребят, которые обладали бы авторитетом возраста, жизненного опыта и знаний.

Такая группа, как ученический класс, создается искусственно для одновременного слушания педагога (так же и в вузе) и вовсе не создается для коллективной деятельности, требующей объединения усилий всех участников. В настоящее время в учебных заведениях учебные группы (в школах, вузах) не только по составу являются одноуровневыми и одновозрастными, но такое состояние групп всячески поддерживается и сохраняется: в школу принимают тех детей, кто достиг семилетнего возраста (сейчас начинают с шести с половиной лет), перевод из класса в класс осуществляется раз в году и для всех одновременно - май-июнь, экзамены проводятся также в одно и то же время и для всех³¹; вступительные экзамены, одновременное начало занятий, для всех студентов академической группы одни и те же учебные предметы и один и тот же темп их изучения, для всех од-

³¹ По этому принципу одновременности и для всех проводится т.н. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) (Россия), Единое национальное тестирование (ЕНТ) (Казахстан). Три уровня заданий (тестов), конечно, проблему обучения по способностям не решают.

новременно проводится экзаменационная сессия, одновременный перевод тех, кто имеет примерно, одинаковый уровень и может успешно учиться в следующем семестре и т.д.

Искусственные образования, которые называют академической группой в вузе или ученическим классом в школе, отличаются своей полной беспомощностью и несамостоятельностью. Эти группы - классы не могут спланировать свою учебную работу ни по одному учебному предмету. План изучения каждого учебного предмета составляет профессиональный преподаватель. Учащиеся не могут самостоятельно изучить ни одного учебного предмета, так как по всем темам учебного предмета (науки) дает объяснения, читает лекции, профессиональный педагог-специалист. Эти группы-классы с первого класса и до выпуска из вуза не в состоянии проводить проверку, обеспечить контроль усвоения пройденного материала, так как снова же контроль, учет и оценка знаний, умений и навыков учащихся (студентов) - это целиком и полностью функция платного педагога.

Во время учебного процесса все управление деятельностью класса-группы, регулирование дисциплины и т.д., все осуществляет только один человек - профессиональный, педагог. Недопущение к экзаменам, оставление ученика на второй год, отсев, перевод из класса в класс - все это производится с учениками и студентами профессиональными преподавателями и официальными руководителями школы, факультета, вуза. Все учащиеся и студенты поставлены вне управления УВП, вне ответственности друг за друга, т.к. их всех по-серьезному, «по-настоящему» учат и воспитывают только люди, оплачиваемые, дипломированные, прошедшие государственную аттестацию. Только такое положение является законным, нормальным при ГСО, а всякое другое - незаконным и ненормальным.

Кстати, понимая социальную важность и педагогическую ценность разновозрастного обучения, авторы Программы повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан одним из семи модулей выдвигают «Преподавание и учение в соответствии с возрастными особенностями учеников», теоретической предпосылкой которого является положение о том, что «Когнитивное раз-

вите представляет собой в конечном итоге способность ученика учиться и решать проблемы. Если говорить конкретнее, то когнитивное развитие относится к развитию и устойчивости способности к обучению, а также развитию внимания, речевых навыков, обдумывания, аргументирования и креативности.

Данный модуль тесно связан с модулем «Обучение талантливых и одаренных учеников», поскольку оба касаются дифференцированного обучения, направленного на удовлетворение потребностей учащихся. Однако в данном случае вопрос касается тех этапов развития учеников, которые определяют степень доступности обучения. Например, уровни метасознания, которые наблюдаются у учеников разных возрастов, стратегии для поощрения конструктивного диалога, адекватны каждому конкретному возрасту учеников» [Программа повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Третий (базовый) уровень. 3-е изд. – Астана, 2012.].

Естественно, что принцип разновозрастности и разноуровневости ломает школьную и вузовскую организацию УВП, всю внутреннюю структуру классов, групп, экзаменов, расписания, рабочего дня учащихся (студентов) и преподавателей. Одновозрастные и примерно одноуровневые классы-группы сохраняются только в первоначальный период перехода от ГСО к КСО. Осуществление этого принципа разновозрастности и разноуровневости приводит к формированию образовательных, точнее, самообразовательных коллективов. Пока таких коллективов нет, то нет и КСО. Ясно, что всех деталей самообразовательного коллектива предвидеть сегодня еще нельзя, многое раскроется через практику, опыт. Однако абсолютно очевидно, что систематическое применение КУЗ (ДС) в школах и в вузах уже через несколько лет приведет к тому, что все учащиеся (студенты) при изучении программного материала и учебных предметов не останутся на одном уровне, а как бы растянутся в длинную череду: кто-то математику средней школы сможет освоить не за 10 лет, а за 6-7 лет, кто-то за 8 лет, а кому-то за 12 и даже больше.

Аналогичное положение появится и по другим учебным предметам. Ученики старших классов и младших уже не будут заниматься

изолированно друг от друга, а будут систематически сотрудничать, заниматься вместе. К учебным занятиям, непосредственно на уроках, подключатся также многие родители, пенсионеры, представители общности, словом, все те, кто может быть действительно полезным и заинтересованным. Появится систематически работающий разновозрастный и разноуровневый самообразовательный коллектив. Почему такой коллектив мы называем самообразовательным? Какова в таком случае предвидится роль профессионального педагога? Частично об этом уже говорилось.

Коллектив становится самообразовательным: если брать такой коллектив в целом, то он знает (владеет!) **всем программным материалом изучаемого предмета**. В этом коллективе есть участники занятий, которые весь учебный предмет изучили или заканчивают его изучение, есть такие, которые только начинают изучение и т.д. Коллектив состоит из людей, которые более или менее значительно отличаются по возрасту, по жизненному опыту и т.д. Естественно, что этот коллектив может, и притом наилучшим образом, выполнять все функции обучения и воспитания. Следует учесть, что все члены коллектива в будущем будут иметь более или менее значительный опыт преподавания и воспитания. А это фактор немаловажный. Планирование, организация всей учебно-воспитательной работы, контроль, учет, анализ результатов работы, вопросы дисциплины - всё это и многое другое самообразовательный коллектив в состоянии выполнять самостоятельно³². Но поставить работу, весь технологический процесс обучения и воспитания по последнему слову науки может только специалист-профессионал, точнее, творческий коллектив педагогов - специалистов (см. *принцип педагогизации*)

Существенным остается вопрос, как может произойти переход от нынешних разновозрастных классов к разновозрастным самообразовательным коллективам? Конкретные пути перехода могут быть разными.

³² Технологическая сторона обучения при переходе от ГСО (КУС) к КСО дана впереди.

Применение учителями методик сотрудничества учащихся по горизонтали в школах Красноярска и в других местах сыграло свою положительную роль: учителя научились у себя на уроках организовывать КУЗ, стали изготавливать свой дидактический материал, объяснять ученикам, как им работать друг с другом, как вводить новый материал, как спрашивать, как диктовать друг другу. Ученикам такая работа нравилась и во многих случаях успеваемость повышалась. Но перехода на разновозрастность вопреки всему нигде не происходило³³. Разве что иногда учителя объединяли учащихся старшего класса с младшим и между ними появлялось сотрудничество.

В январе 1993-го года В.К.Дьяченко организовал эксперимент в 3-м классе школы №21 г.Красноярска. Его цель была построить сотрудничество учащихся уже не по горизонтали, а по вертикали. В чем оно заключалось? После ряда проверок он отбирал более способных ребят и продвигал их высокими темпами вперед так, чтобы постепенно весь класс растянулся, как альпинисты, восходящие на высокую гору. При этом впереди идущий ученик (если даже он обогнал своего соученика на одну тему) становится учителем того, кто двигается за ним, а тот в свою очередь обучает и проверяет следующего и т.д. Допустим, ученик А изучает § 27, а ученик В - § 26, ученик С - § 25, Д - § 24 и т. д. Если учитель проверил ученика А по § 27 и положительно оценил его знания, то дальше А обучает по § 27 ученика В, а после проверки В обучает и проверяет по этому параграфу С, С то же самое делает с Д и т.д. Так практически появились условия для перехода от одновозрастных классов к разновозрастным. Конечно, возникло много новых проблем, о чем речь пойдет впереди.

5.5.7 Принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий

Коллективное обучение только потому и является коллективным, что коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, а каждый

³³ Такая ситуация существовала до 1993^{го} года

член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей под руководством профессионального педагога. Но чтобы коллектив мог обучать и воспитывать своих товарищей, необходимо не только постоянное распределение и перераспределение тем и обязанностей, но и педагогическое мастерство каждого члена коллектива. Этот важнейший принцип назовем принципом педагогизации. Такое название может показаться неприемлемым. При традиционном обучении только профессиональный педагог своей непосредственной работой обучает и воспитывает на уроке, за что и получает зарплату. Привлечение учащихся при ГСО к учительским функциям является только исключением из общего правила.

При коллективном обучении все обучают каждого и каждый - всех, т.е. выполнение учительских функций для каждого учащегося (студента) становится нормой их деятельности, постоянной обязанностью всех и каждого. Таким образом, педагогизация деятельности каждого участника учебных занятий становится ежедневной и ежечасной действительностью каждого ученика с первого класса и до выпуска из школы и вуза. Если студент или школьник будет плохо выполнять функцию обучения и воспитания своих товарищей, соучеников, то КСО окажется нереализованным.

Выполняя функцию преподавателя и воспитателя на протяжении всех лет пребывания в школе и вузе, школьники и студенты, конечно, приобретут значительный педагогический опыт и даже достигнут определенного мастерства. Но оно формируется как бы стихийно, само по себе в силу особенностей деятельности каждого при КУЗ. Если рассматривать этот процесс с точки зрения руководителя - профессионального педагога, то он не может надеяться только на естественный, стихийный процесс формирования из каждого ученика полноценного учителя и воспитателя. Формирование преподавательского мастерства у каждого учащегося (студента), выработка у каждого из них искусства обучать и воспитывать становится для педагога первой и важнейшей задачей (что, конечно, не снимает с него обязанности быть первоклассным, высококвалифицированным преподавателем по своему учебному предмету).

В этом и заключается субъективная сторона принципа педагогизации, которая, конечно, зависит и обусловлена первой, объективной. При ГСО с первого класса наблюдается не развитие педагогических способностей, так необходимых в современном обществе для каждого взрослого человека, а их угасание, которое доводится до их полного исчезновения и появления антипедагогических качеств, включая и презрительное отношение к педагогической работе.

Принято считать, что главная задача школьника или студента - учиться. Поэтому школьники и студенты - учащиеся. При ГСО есть только те, кто обучает - учителя, и те, кто только учится, - учащиеся. Такое деление возникло давно и закреплялось столетиями и даже тысячелетиями. Принцип педагогизации не просто означает, что каждый участник учебных занятий становится учителем, обучающим и воспитывающим других. Такое истолкование принципа было бы недостаточным, т.е. неточным. Изменяется цель деятельности каждого ученика, т.к. каждый, прежде всего, должен выполнять общественно полезную деятельность. Поэтому, главнейшей и первейшей задачей каждого участника становится учить других, преподавать и воспитывать. Все становятся учителями - преподавателями и воспитателями. Старое понятие и слово «ученик», «учащийся» теряет свое прежнее содержание, оно оказывается неприменимым к школьнику или студенту в условиях КСО.

С первых дней ребенок ходит в школу, чтобы работать, трудиться: учить других, воспитывать других. А обучать других нельзя, если сам не учишься, не пополняешь свои знания, не обогащаешься опытом, не двигаешься вперед. Не иждивенческое и не потребительское состояние становится преобладающим у каждого³⁴, напротив, состояние наступательное, состояние постоянного и вечного, пожизненного служения людям, обучения и воспитания всех, кто в этом нуждается,

³⁴ В условиях ГСО ежедневно будучи в роли созерстателей, большинство молодых людей формируются как иждивенцы-потребители чужого труда, и в дальнейшей жизни, как правило, пребывают в позиции трутней, что является одним из важнейших факторов высокого уровня безработного и самозанятого населения. Не зря в своем ежегодном Послании народу Казахстана Президент Н.А. Назарбаев подчеркивал: «Главный вопрос – преодолеть иждивенчество» [32].

активная педагогическая деятельность - вот стержень, вокруг которого формируется личность каждого школьника и студента.

Давно известно, что каждому человеку, хоть в какой-то мере, необходимы педагогические знания и способности, т.к. все мужчины и женщины по своему природному назначению должны становиться родителями. Но современная общественная жизнь еще в большей степени нуждается в педагогических способностях каждого гражданина. «Педагогизация почти всех сторон общественной и частной жизни - тенденция современности, - писал известный дидакт, академик И.Я.Лернер. - Одна из причин этого явления нравственный голод, охвативший подавляющую массу населения. Нравственный упадок общества, широко отмечаемый в литературе, достиг своей критической точки и грозит неисчислимыми бедами. Одно из наиболее важных средств нравственного лечения общества, и особенно молодого поколения, целенаправленный педагогический процесс при ясном осознании средств и путей достижения цели. И так как этот процесс всегда связан с общением, педагогизируется всё или многие виды общения» [21, с.135].

Таким образом, можно лишний раз убедиться, насколько принцип педагогизации является своевременным и необходимым для всего населения, для каждого гражданина.

5.5.8 Принцип интернационализации процесса обучения, или обучение на двуязыковой и многоязыковой основе

Предлагаемую систему принципов обучения можно было завершить на принципе педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий. В результате получилась бы относительно целостная система принципов современного обучения. Но как быть, в таком случае, с изучением иностранных, а точнее, неродных языков? Может быть, вообще отказаться от их изучения в массовой общеобразовательной школе? Ведь всюду и везде результат один и тот же: ни один выпускник средней школы и ни один выпускник высшей школы, в конечном счете, если не было особых обстоятельств, не могли изу-

чить за 7 и даже 10 лет ни одного иностранного языка, что соответствует действительности, всему периоду существования советской школы! Конечно, здесь не рассматриваются особые случаи, когда кто-то жил за границей, увлекся изучением какого-либо иностранного языка, учился в классе с углубленным изучением иностранного языка. В данном контексте рассматривается самый общий, самый распространенный случай, а не исключение из общего правила.

Сложилась парадоксальная ситуация: интенсивность связей и общения между странами и народами неуклонно возрастает и в XX в. достигла своего высшего уровня, спрос на знание иностранных языков огромнейший, а в массовой общеобразовательной школе и др. учебных заведениях, исключая языковые, никто из учащихся не может по существующим программам и методикам овладеть хотя бы одним иностранным языком. Если исходить из значимости иностранных языков в современной жизни, то все дети должны бы владеть, обучаясь в школе, двумя-тремя международными языками.

Если брать XIX в., то понятие «образованный человек» включало в себя и знание иностранных языков. Образованные люди - это были люди, которые имели не только научные знания, способность логически мыслить, но их отличало также и то, что они могли довольно свободно разговаривать на иностранных языках. Если брать наше время - начало XXI в., то с точки зрения общей (т.е. международной) культуры знание иностранных языков становится еще более значимым качеством личности, т.к. политическая, научная, культурная жизнь народов стала гораздо более динамичной, чем в XVIII-XIX вв.

В то же время качество и эффективность обучения иностранным языкам в школах на протяжении всего XX в. не только не возрастает, а, напротив, снижается до такой степени, что уже никто из взрослого населения не верит в то, что в массовой школе можно овладеть хотя бы одним иностранным языком. Что же касается педагогов-учителей иностранного языка, то они все еще «убеждают» своих учеников в том, как в нынешних условиях важно владеть, например, английским или немецким языком. Для этого они приводят много доводов, лишь бы дети учили. Потом, когда пройдут годы и дети повзрослеют, они

поймут, что их просто обманывали. Число тех учеников, которые действительно овладеют хотя бы одним-единственным языком, окажется настолько ничтожным, что им можно пренебречь: Это - единицы на сотню или даже тысячу. Отсюда и появляется философия: можно и без знания иностранного языка хорошо жить и неплохо зарабатывать.

Здесь могут сказать, что в бывшем СССР за рубеж ездили очень немногие, а у себя дома, в Советском Союзе, достаточно знать русский язык да свой родной. У себя на родине английским или французским языком мы не пользуемся. В нем нет практической потребности. Если же кому-то нужно знание какого-то иностранного языка, то он может его выучить самостоятельно или поступить на платные курсы. Так же и относительно детей. Если родители хотят, чтобы их сын научился свободно читать, писать и говорить на английском языке, то пусть они его устраивают в спецшколу, где на английский язык выделяется гораздо больше времени и даже отдельные учебные предметы ведутся на этом языке. Оппоненты могут добавить: «Сейчас английский язык изучается даже в детских садах». Сказанное выше может относиться не только к английскому языку, но и к любому другому иностранному языку, который стал международным.

Уже многие прогрессивные деятели в области политики, науки, культуры осознали, как велико значение знания иностранных языков для развития коренного населения той или другой страны, для поднятия ее культуры и производства. Тем не менее, приходится все время доказывать, что знание иностранных языков молодому поколению необходимо также, как и знание родного языка. Специалисты в ведущих отраслях производства уже не могут становиться высококвалифицированными без постоянного получения информации из-за рубежа.

В данном случае могут возразить: при чем здесь интернационализация процесса обучения? Кому нужно, пусть изучает иностранные языки и пользуется ими столько, сколько ему нужно. Никто же не пытается доказывать обратное: иностранные языки никому не нужны и их не следует изучать. От их изучения в школах не только никто не отказывается, но напротив, делается все с целью совершенствования

методики их преподавания. Даже число часов в массовой общеобразовательной школе увеличили от 1-2-х до 3-х в неделю. Во многих школах начинают изучение английского языка со второго класса. Английский и другие языки начинают изучать в детских садах. Почему же все это не устраивает? Чего же мы добиваемся?

Эти вопросы задают довольно часто именно те, кто выступает против интернационализации школы. Поэтому есть необходимость четко разграничить, что следует понимать под **сущностью принципа интернационализации процесса обучения** и что означает его реализация. Обычно эти вещи путают.

Выше отмечены три факта. *Первый факт*: возрастание интенсивности контактов между народами и странами и, соответственно, возрастание значения знания языков. *Второй факт*: существенные демографические изменения в обществе. В вузах и школах состав учащихся имеет тенденцию изменяться от однородного, в национальном отношении к разнородному, многонациональному. *Третий факт*: низкий уровень знаний по иностранным языкам в школах и вузах, что противоречит общественному спросу.

Анализ развития УВП позволяет сделать вывод: интернационализация состава учащихся рано или поздно приводит к необходимости пересмотра всего процесса обучения и перехода обучения на двуязыковую, а впоследствии и на многоязыковую основу. Что это означает? Это значит, что в учебных (образовательных) коллективах обучение должно происходить не на одном языке, а одновременно на двух языках. Как представляется осуществление перехода на двуязыковую, а затем и на многоязыковую основу? Те, кто все усовершенствования и даже всё «развитие» видят только через призму ГСО, предлагают всякого рода нелепости, которые, кстати, рекомендовал Г.А.Ягодин как нечто прогрессивное: в классе на уроке два учителя, и они параллельно ведут урок на двух языках. Еще главный теоретик КУС Я.А.Коменский понял, что два учителя на уроке - это гораздо хуже, чем один учитель. Наш подход строится на другой теоретической и практической основе.

Жизнь, многовековая практика убедительнейшим образом доказала, что в массовой общеобразовательной школе при КУС овладеть хотя бы одним иностранным языком - дело нереальное. Но это можно доказать и теоретически, что и сделал еще в начале XX в. учитель французского языка Лондонской королевской школы Норман Мак-Менн. Он подсчитал, что за 6 лет обучения французскому языку его ученики имеют 600 уроков. Если каждый урок 45 минут (пусть даже - 60 минут) и на уроке половину и даже больше половины времени говорит учитель, то для учеников остается 20 минут говорения.

Если в классе 20-30 учеников, то в течение урока каждый из них может говорить от 40 секунд и до одной минуты. Если даже одну минуту в течение всего урока, то за все 6 лет обучения ученик в среднем получает объективную возможность говорить всего лишь 600 минут, или 10 часов. Это по максимуму. Но кто сможет за 10 часов говорения овладеть чужим языком? Никто. Поэтому незнание иностранных языков, неуспевание их в общеобразовательной школе и других учебных заведениях при ГСО (КУС) - это закономерность, норма. Что же касается фактов овладения, свободного пользования хотя бы одним иностранным языком, то это уже выходит за пределы общей закономерности, это - исключение из общего правила.

Есть еще одна, но очень важная, особенность языка. Если кто-то овладевает языком, то такое овладение должно быть доведено до полного и свободного пользования этим языком. Если же имеет место только частичное знание языка (небольшой словарный запас; умеет читать, но не умеет говорить; говорит, спрашивает и отвечает только относительно очень ограниченного круга предметов и т.д.), то такое «знание» очень скоро превращается в полное незнание и полное неумение пользоваться этим языком. Этим отличается овладение языком от овладения любым учебным предметом, даже таким, как, например, математика. Ученик, окончивший начальную школу, может пользоваться знанием арифметики в пределах натуральных чисел, не прибегая к дробным числам и тем более к алгебре или дифференциальному исчислению. Точно так же можно иметь некоторые сведения о растениях, которые выращиваются в огороде или на даче, и не иметь об-

ширных знаний по растениеводству или по ботанике. Поэтому изучение языка не сводится к изучению грамматики и его нельзя изучать так, как изучается любой другой учебный предмет.

Все сказанное относится и к родному языку. Но в отличие от изучения чужого (неродного) языка, ученик приходит в школу и уже говорит на родном языке, он уже знает его, свободно им пользуется, имеет довольно богатый словарный запас. Но, несмотря на все это, изучению родного языка в школе, начиная с первого класса, посвящается наибольшее количество времени. В первом-четвертом классах ежедневно на русский язык и чтение по 1-2 часа и в старших классах; если брать и часы, которые отводятся на изучение литературы, то по 5-8 часов в неделю. Общее количество часов $54+18=72$ часа в неделю. На изучение математики в каждом классе, начиная с первого, 5-6 часов в неделю, что за десять лет достигает 55-57 часов в неделю. На изучение иностранного языка в 70-80-е годы выделялось по 1-2 урока в неделю, в 1993-94 учебном году - 3 урока в неделю. За 5-7 лет обучения это от 500 до 700 уроков за все время обучения в девятилетке или в одиннадцатилетке. Если подсчеты Мак-Менна применить к нынешней ситуации с иностранным языком, то в среднем это опять 600 уроков и на каждого ученика 10-12 часов говорения за весь период обучения в школе. Таким образом, везде и всюду в массовой общеобразовательной школе (такое же положение и во всех вузах, кроме специальных) планируется заранее незнание иностранных языков, как бы не подчеркивалась их значимость в международных отношениях и в современной жизни.

Что необходимо, чтобы положение с изучением иностранных языков было в корне изменено и все выпускники школ могли овладеть одним (а может быть, двумя-тремя) иностранным языком в совершенстве, т.е. примерно также, как они владеют своим родным языком? Владение родным языком возьмем за условную норму, главный критерий.

Первое. На изучение и практическое применение (пользование) языком должно быть отведено гораздо больше времени, т.е. ежедневно по 3-4-5 часов, может быть, и все 10-11 часов. Конечно, для любой

классно-урочной школы такое количество времени на изучение иностранного языка не может быть отведено. Поэтому даже сама постановка вопроса об овладении всеми учащимися одним - двумя иностранными языками на уровне родного языка лишена разумного смысла.

Второе. Чтобы учащиеся могли овладеть чужим языком примерно так же, как они владеют своим родным языком, необходима постоянная языковая среда. Необходимо, чтобы окружающие свободно и правильно говорили на этом языке и возникала не только постоянная необходимость говорить на изучаемом языке, но и говорить на этом языке правильно.

Третье. Содержанием общения с окружающими должно быть не только то, что связано с непосредственной ежедневной жизнью, (улица, квартира, семья, дом, вокзал, почта, телеграф, театр, столовая, магазин, друзья, зоопарк, музей и т.д.), бытом, но и все то, что изучается в школе по всем учебным предметам: математика, физика, биология, история, география, астрономия, черчение, физкультура, психология, менеджмент и т.д.

Четвертое. Овладение иностранным языком не сводится только к устным разговорам или только к чтению и к письменным упражнениям. Школьник в процессе обучения должен овладеть языком так, чтобы уметь им свободно объясняться, выступать, вести дискуссию, как в устной, так и в письменной форме и, конечно, без помощи словарей или переводчиков. Поэтому не должно быть отдано предпочтение какому-то одному виду речи: письменной или устной. Человек свободно владеет языком только когда владеет как письменной, так и устной речью.

Все сказанное о качественном овладении иностранными языками в условиях классно-урочной школы – чистый вымысел, выдача желаемого за действительное. Между тем именно качественным должно быть обучение иностранным языком в современной общеобразовательной школе. В этом суть интернационализации процесса обучения, т.е. обучение в школе по всем учебным предметам должно

осуществляться не на одноязыковой, а на двуязыковой и даже на многоязыковой основе. Как? Каким образом?

Перейдем от выяснения сути принципа к его реализации, к практической постановке обучения в соответствии с данным принципом. Сначала рассмотрим реализацию обучения на двуязыковой основе в чистом виде, как оно представляется нам в результате изучения объективных возможностей КФО.

Предположим, перед нами ученики 7-го класса: 15 учеников из российской школы и 15 учеников из американской школы. Для американских школьников родным языком является английский, для российских - русский язык. Как американские, так и русские школьники уже имеют достаточный опыт работы по разным методикам КУЗ. Их преподаватели не новички и имеют достаточный опыт работы по новой и новейшей педагогической технологии. Очевидно и то, что американские школьники уже на протяжении 2-х - 3-х лет изучали русский язык у себя на родине, а русские школьники изучали английский язык, используя при этом различные методики КУЗ.

Важнейшим условием совместных занятий американских и российских школьников является наличие учебников, в которых содержание всех текстов изложено на двух языках: на английском и русском. Тексты идентичны. Такие учебники с изложением на двух языках, как для России, так и для США не новость. Их создание и размножение, если за дело перехода на двуязыковую основу обучения берутся такие два государства, как США и Россия, - не проблема.

Остановимся на главном; как происходит процесс совместного обучения, например, школьников США и России в одном классном коллективе? Если в классе 15 русских и 15 американских школьников, то, вполне понятно, получается 15 пар: в каждой паре один русский и один американский школьник. Каким образом происходит их работа, например, по учебнику истории или географии?

Предположим, что школьники изучают историю по учебнику Е.В.Агибаловой и Г.М.Донского «История средних веков – 7». Все тексты учебника изложены на двух языках: русском и английском. Опыт совместной работы в ПСС учащиеся уже имеют, а поэтому они

по указанию педагога могут сразу же приступить к изучению первой темы «§1. Германцы в первые века нашей эры и завоевание ими Западной Римской империи». Это самый элементарный случай. Возможен и другой вариант. Перед тем, как все учащиеся приступили к изучению своих текстов, учитель дает необходимые объяснения, как по содержанию изучаемых текстов, так и по методике их изучения. Конечно, лучше, если это дает один учитель, который свободно владеет как русским, так и английским языком. Такие учителя есть, и они могут быть привлечены к такой работе.

Желательно, чтобы название темы ученики записывали себе в тетрадь. При этом русский ученик пишет на английском, а американец - на русском. Затем идет проработка текста. Первая часть параграфа называется «1. Занятия германцев». Каждый из указанной пары записывает себе в тетрадь, но на изучаемом языке. Первая фраза: «Германские племена в древности занимали территорию от Рейна до Эльбы». Эта фраза читается по очереди на русском и на английском языке так, чтобы сначала было понятно ее содержание, хотя может быть и противоположное направление работы: сначала читают на иностранном языке, а потом переводится каждое слово, чтобы разобраться в смысле прочитанного. Если учащийся - русский, то он должен тут же научиться правильно читать и выговаривать каждое слово из прочитанной фразы. Поэтому он повторяет каждое слово столько раз, сколько необходимо, чтобы правильно прочесть фразу на английском языке. Это он делает под контролем и при помощи своего напарника. Того же самого ученик добивается от него по русскому языку. По карте №1 находят реки Эльбу и Рейн, уточняют территорию, где жили германские племена. Возможно, что в начале их совместных занятий достаточно при каждой такой встрече ограничиваться чтением, переводом и воспроизведением только одной фразы. Поэтому, закончив работу по первой фразе, каждый из них переходит к новому партнеру, благо, учеников много (30 человек) и нового партнера можно найти быстро.

С чего начинается работа с новым партнером? Русский ученик на английском языке зачитывает название темы, название первой части

текста и первую фразу, которую он проработал с предыдущим партнером. Если он что-то неправильно прочитал или сказал (на английском языке), его исправляет партнер. То же самое продельвает и партнер, но на русском языке под его контролем. Где нужно, он корректирует. Затем вместе и по очереди читают, дословно переводят и, если нужно, воспроизводят следующую фразу: «Германцы селились на полянах у опушек лесов, около рек и ручьев». Если возникают вопросы, обращаются к учителю. Конечно, их продвижение идет очень медленно, но так и должно быть: происходит не только изучение истории средних веков, но и интенсивное овладение языками друг друга.

С третьим партнером русский ученик читает (или воспроизводит по памяти) первые две фразы, которые были изучены в первой и второй встрече и затем вместе с ним прорабатывают третью фразу, возможно, что уже не одно, а два предложения: «Поселения состояли из нескольких дворов или даже одной усадьбы с пристройками. В них жили большие семьи, состоявшие из родичей нескольких поколений».

При каждой новой встрече, работая с новым партнером, воспроизводится то, что было проработано до этого с предыдущими партнерами, и берутся одна - две новые фразы. Так изучается весь текст. После такой проработки текста ученик русской школы может сделать сообщение о германцах в первые века нашей эры перед группой учащихся на русском, а в дальнейшем и на английском языке. Такой доклад или выступление может быть прослушано и даже обсуждено и перед всем классом. Но это должен решать педагог – руководитель.

Мы взяли методику проработки всем классом одного и того же текста. Конечно, это не укладывается в рамки 45-минутного урока. Работа над текстом в ПСС только по одному тексту может продолжаться несколько часов. Поэтому от старого, обычного расписания уроков нужно сразу же отказаться. Если ученики (класс) приступили к изучению истории на двуязыковой основе, то такие занятия должны происходить по 2-3-4 часа в день и ежедневно. Конечно, нельзя всю работу свести только к занятиям в ПСС. Значительное место в общей работе могут, как сказано выше, занимать также групповые и инди-

видуальные занятия. В данном случае в самом кратком виде предлагается только общая канва совместной работы учащихся двух стран при изучении одного текста учебника «История – 7». Даже изучение §1 потребует применения различных приемов. Например, ученики не только должны прорабатывать текст, но и записать в тетрадь план изложения данной темы:

1. Занятия германцев.
2. Община у германцев.
3. Среди германцев растет неравенство.
4. Германцы расселяются на территории империи.

Неплохо, если они себе в тетрадь запишут общее заключение: «Вторжение германцев разрушило пришедший в упадок рабовладельческий строй в Западной Европе».

По ходу чтения ученики объясняют друг другу все рисунки и показывают по карте, где происходили те или другие события истории. В учебнике выделены курсивом новые слова и слова, которые ученики должны запомнить и уметь объяснить: двуполье, сельская община, пахотный надел, родовая община, под паром, производительность труда, дружина, дружинники, эксплуатация, знать, неравенство, вандалы, вестготы, остготы, франки, англ и саксы.

Ученики, используя текст, отвечают на вопросы: какие улучшения в земледелии произошли в первые века н.э.? К каким последствиям они привели? В чем проявлялось неравенство знати и рядовых общинников? Почему оно усилилось в V в.? Что указывает на распад первобытнообщинного строя у германцев к концу V в.? Что сохранилось у них от родовых порядков?

Поскольку весь класс (группа) работает над одним и тем же текстом, то все указанные выше вопросы могут быть рассмотрены на общеклассных занятиях. Естественно, что перед классом (группой) учащиеся тоже будут выступать и отвечать на вопросы, но сначала на своем родном языке, а потом все чаще на изучаемом языке. Работа с классом ведется таким образом, чтобы каждый ученик, в конце концов, по любому вопросу мог выступить перед группой: либо перед всем классом, либо перед малой группой.

От занятий группы по одному и тому же тексту ученики переходят к одновременному изучению нескольких тем (текстов). Это конечно, сложнее, но такой переход необходим и потребует от каждого ученика определенной подготовки.

Большие возможности изучения иностранных языков открываются при переходе к обучению по методикам сотрудничества по вертикали. Конечно, здесь могут возникнуть свои проблемы, но такие методики должны разрабатываться. Они уже разрабатываются.

Следует учесть, что обучение на двуязыковой основе происходит не только при изучении истории, но также и при изучении географии, биологии, физики, астрономии, математики и т.д.

Поэтому учащиеся русскоязычной школы при описанной выше технологии обучения смогут изучить английский язык и притом в самые короткие сроки.

Аргументируем высказывание.

1. Каждый русский школьник занимается изучением английского языка на всех уроках и даже дома, выполняя задания учителей или продолжая проработку текстов одновременно на двух языках. Поэтому, есть основание утверждать, что такой школьник занят изучением английского языка по 5-6 и даже 9-10 часов в сутки.

2. Изучение английского языка происходит в живом общении с англичанами, с детьми 7-го класса, достаточно хорошо владеющими своим родным языком. Очевидно, что в период первоначального перехода на двуязыковую основу целесообразно брать учащихся с правильной речью, не косноязычных. С этими учениками работает минимум один учитель английского языка.

3. Активный словарь учащихся - это словарь всех учебных предметов и плюс всевозможная бытовая лексика.

4. Ученик осваивает изучаемый им язык как посредством интенсивной устной, так и посредством содержательной и многосторонней письменной речи.

При таких условиях для овладения английским языком понадобится 1-2 года. Что же касается американских школьников, то они поставлены в еще более благоприятные условия для изучения русского

языка. Их живое общение на русском языке не ограничивается кругом их школьных одноклассников, а распространяется на широкий круг школьников и людей, с которыми они вступают в общение вне школы.

Конечно, вопрос об интернационализации процесса обучения, о переходе на двуязыковую и многоязыковую основу обучения не ограничивается только обменом учащимися между странами. Они происходили и происходят. Интернационализация процесса обучения - это вопрос создания нового типа школы. При обмене учащимися школьники одной страны приезжают в другую страну и включаются в педагогический процесс в качестве учащихся. Например, русские школьники приехали в США и их вводят в состав учащихся какой-то школы, какого-то класса. Поскольку обучение происходит на одном - языке - английском, то все учебные предметы наш школьник (наша школьница) изучает на английском языке, а что касается своего русского языка, то обучение на нем прекращается. Если в школе есть уроки русского языка, то наша школьница может их не посещать, эти уроки ей не нужны. Совсем иначе поставлено обучение в американо-русской или русско-американской школе. В такой школе обучение на русском языке для русской школьницы продолжается, она в такой школе не только изучает тексты параллельно на двух языках, но и обучает своему языку американских сверстников.

Для перехода на новый тип школы необязательно совершать обмены школьниками между двумя государствами. Создание школ с двуязычной и многоязычной основой обучения было вполне возможным и без официальных обменов и больших переездов. Объективные условия для таких школ – ИТШ - были и в бывшем СССР. Но в те времена Министерство просвещения признавало только классно-урочную школу и отступать от нее не могло, да и не хотело. А между тем, начиная с 20-х и 30-х гг., можно было создавать школы: русско-грузинские, русско-азербайджанские, азербайджано-армяно-русские, русско-армяно-грузинские и т.д. Создание таких школ в организационном отношении не представляло собой каких-либо затруднений. Рядом, в одних и тех же городах и поселках жили русские, казахи, грузи-

ны, армяне, азербайджанцы, татары и т.д. Все они нередко посещали одни и те же школы, но обучение их происходило в большинстве случаев на русском языке. Кстати, этого добивались чаще всего родители. Русский язык в таких школах, обычно, усваивали все, а что касается местного языка, то он оказывался ненужным. Так иногда появлялось и укреплялось пренебрежение к коренному населению, его языку, культуре. Во что это вылилось? В трагедию народов. Сколько крови пролилось в Нагорном Карабахе?! Кто же и кого там убивал? Армяне убивали азербайджанцев, а азербайджанцы убивали армян, хотя те и другие получили интернациональное воспитание в советских школах. За дружбу народов на все времена выступали также грузины и осетины, абхазцы и народы Приднестровья, все нации Средней Азии, хотя везде вражда и кровь.

В Прибалтике проживает большое число русских. Местным языком они не владеют. Их стали называть русскоязычными и выживать из своих теперь уже независимых стран. А между тем, там уже в 40-е гг. могли быть созданы школы и классы, в которых учебный процесс построен на двуязыковой и многоязыковой основе: русско-литовской и литовско-русской, русско-латышской, русско-эстонской и т.д. Как представляется такая школа, в которой одновременно обучение ведется на эстонском и русском языках? Это значит, в этой школе все учебники изложены на эстонском и русском языках и в каждом примерно равное количество русскоязычных и эстонских школьников. Эстонские дети, изучая учебные предметы, по очереди общаются с русскими детьми и учат их правильно читать, писать и говорить на эстонском языке, русские дети обучают эстонцев русскому языку. Между детьми, школьниками происходит систематическое взаимообучение и взаимоконтроль. Так как это происходит на всех уроках и по всем учебным предметам, то не возникает сомнения в том, что русские школьники за сравнительно короткий срок овладевают эстонским языком и в свою очередь помогают эстонским ребятам овладеть русским языком. Произойдет педагогическое чудо. Обыкновенное педагогическое чудо. Чудо потому, что с этой задачей (научить русскоязычных местным, региональным языкам) не могли

справиться профессионалы-педагоги, а здесь дети, играючи, добиваются того, что оказалось не под силу взрослым. Обыкновенное потому, что это чудо произойдет всюду, где будет введена НПТ и обучение будет происходить на дву- и многоязыковой основе.

Переход школ на дву- и многоязыковую основу влечет за собой многочисленные последствия. В данном случае показана сущность принципа интернационализации процесса обучения и в самых общих чертах педагогическая, методическая сторона сотрудничества учащихся в таких школах, т.е. ПТ. Следует указать также на то, что благодаря этой НПТ решается проблема, которую не могла решить массовая общеобразовательная школа на протяжении многих столетий: овладение учащимися иностранными языками. Именно потому, что учащиеся оканчивали среднюю школу и практически никто из выпускников (а это не десятки, а сотни миллионов и даже миллиарды молодых людей!) не мог за время обучения овладеть ни одним иностранным языком, проблема как бы считалась неразрешимой. Требования к знаниям иностранных языков снижались, приводились в соответствие с реальными результатами. Вопрос о том, что каждый выпускник средней школы должен вполне владеть хотя бы одним иностранным языком и пользоваться им не менее успешно, чем родным, в педагогическом сообществе не ставился.

Среди методистов и ученых, которые занимались проблемами изучения иностранных языков, никто не ставил подобным образом вопрос потому, что все знали, как невелик среди учителей иностранного языка процент тех, кто на таком уровне владеет языком, который преподает. Чего можно добиться от учащихся, если их преподаватели иностранного языка сами этим языком не владеют?! Перед учителями-практиками и методистами ставились совершенно конкретные «реальные» задачи: добиться от учащихся умения элементарно читать, переводить со словарем некоторые тексты и уметь отвечать, хотя бы на некоторые вопросы, в пределах очень ограниченного словаря. О том, что в массовой школе должно вестись преподавание всех учебных предметов не только на родном, но и на изучаемом иностранном языке, не возникало даже мысли,

Переход на новые принципы построения УВП заставляет нас мыслить по-иному, с учетом новых условий, как в общественной жизни, так и в школе, в учебных классах. Если в школе совершается переход на двуязыковое обучение, то, следовательно, существенно изменяется весь УВП: необходим пересмотр учебных пособий, полный пересмотр всей деятельности органов образования, работы учителей и учащихся.

Возникает проблема первой такой школы, где происходит обучение на двуязыковой основе. Ведь такие школы должны быть созданы во всех странах. Известно, что самое трудное – **начало**. Как приступить к созданию русско-американской школы в России и американо-русской в Америке? Казахско-немецкой – в Казахстане и немецко-казахской в Германии? И т.д. Вопрос о создании таких школ ставится с середины 40-х гг., но в практическом отношении сдвигов пока нет. Вместе с тем, отрадно то, что между странами интенсифицируются различного рода контакты и правительства содействуют обмену учащимися и студентами.

Следует отметить, что с середины 40-х и до середины 90-х гг. все-таки произошел сдвиг в публикации статей, книг, отдельных материалов по проблемам КСО и НПТ, появилось несколько сот учителей разных учебных предметов и начального обучения, которые в школах СНГ проводят на уроках, в своих классах КУЗ, а в нескольких школах (школа №21 г.Красноярска, №12 г.Новокузнецка, №6 г.Лангепаса Тюменской области, №13 г. Бердска Новосибирской области, в ряде школ Якутии, Казахстана, Армении и т.д.) осваиваются разные варианты новейшей ПТ. Педагогические работники, учебные заведения вплотную подходят к реализации принципа обучения на двуязыковой основе. Так, в Казахстане известен опыт работы специализированных школ для одаренных детей с обучением на трех языках. В школах с казахским языком обучения - русский язык и литература преподаются на русском языке, предметы естественно-математического цикла математика, физика, химия, биология, география - на английском языке. Остальные предметы, согласно учебному плану, изучаются на казахском языке.

В школах с русским языком обучения - казахская литература и история Казахстана на казахском языке, предметы естественно-математического цикла математика, физика, информатика, химия, биология, география - на английском языке. Остальные дисциплины изучаются на русском языке.

Следует отметить, что постановка учебного процесса на двух и более языках касается именно специализированных школ для одаренных детей, естественно, и динамика уровня обучения учащихся, усвоения ими языков и успеваемости показывают о существенном повышении качества обучения.

Вместе с тем, речь должна идти о массовой общеобразовательной школе, т.к. школы, в которых обучение учащихся строится на двуязыковой и многоязыковой основе, могут стать важным средством не только поднятия культуры и экономики всех стран, но и способствовать дружбе и сближению между народами. Каким образом? Между учащимися таких интернациональных школ обычно завязывается дружба и товарищество, которые могут влиять не только на их личные судьбы (детей и взрослых), но и на всю общественную жизнь. Естественно, возникает вопрос: везде ли можно открывать интернациональные школы с новой и новейшей ИТ? Ответ очевиден. Первые интернациональные школы с двуязыковой основой можно открывать только там, где педагогический коллектив и сами учащиеся подготовлены, могут сразу включаться в совместную работу, приступать к взаимообучению на двух языках. Вполне понятно, что создание интернациональных школ невозможно там, где идет война между странами и народами, разжигаются чувства вражды и ненависти.

Почему т.н. интернациональные школы в Баку, в Сухуми, в Казахстане и в Прибалтике «погорели», не смогли выполнить своей миссии? Попытки создания т.н. интернациональных школ при сохранении КУС (ГСО) приводило к прямо противоположным результатам: вместо дружбы и сближения в этих учебных заведениях возникали конфликты, драки, взаимная вражда и ненависть. Такие «интернациональные» школы превращались в рассадники национализма и

шовинизма. Некоторое объяснение дает история ГСО (КУС), который стал устанавливаться в школах и одобряться государственными чиновниками, т.е. в период укрепления национальных государств.

Так, в XV-XVIII вв. происходит формирование и укрепление таких крупных национальных государств, как Франция, Германия, Англия, Россия и т.д. В школах этих государств укрепляется КУС и обучение на языке господствующей нации. В школах Франции обучение стало проводиться на французском языке, в Англии – на английском, в Германии – на немецком, в России – на русском, и т.д. Экономическое и военное могущество этих стран в школах подкреплялось и усиливалось религиозно-патриотическим воспитанием, часто перераставшим в националистическое и шовинистическое. Националистическое, шовинистическое воспитание в школах нуждалось в обучении **на одном языке**, языке господствующей нации. В свою очередь народы, которые добивались самостоятельности, политической независимости, нуждались в школах, где обучение ведется **на родном языке**. Потребности в учебных заведениях, в которых обучение ведется одновременно на двух-, трех- и более языках не возникало, если не брать какие-либо отдельные случаи. Так проходили столетия. В XX в. ситуация в мире резко изменилась. Чтобы жить в мире, в дружбе, без войн, необходимо всеобщее сотрудничество стран и народов. Новая мировая война в ядерный век – это гибель всей земной цивилизации. Человечество предпринимает многие усилия, чтобы не допустить войн на Земле и тем более, чтобы местные войны не переросли в третью мировую войну – войну, которая может принести только всеобщую гибель.

Один из путей сдерживания – это воспитание подрастающих поколений, школа. Но пока обучение и воспитание в школах происходит на одноязыковой основе в условиях КУС (ГСО), оно остается малоэффективным в деле усиления дружбы народов, толерантности и интернационализма. Напротив, такое одноязыковое обучение и воспитание в классно-урочных условиях гораздо более способствует формированию националистических чувств и устремлений, шовинизму и милитаризму. Чтобы на Земле установить всеобщий, прочный мир, всеобщее сотрудничество и дружбу между народами, необходима и соответствующая

массовая школа, в которой обучение и воспитание строится на сотрудничестве детей разных наций и стран, на их взаимообучении и взаимопомощи, - это значит, оно осуществляется на двуязыковой и многоязыковой основе, на основе интернационализации процесса обучения. Таким образом, на смену классно-урочной нетрудовой школе, приходит новая – интернациональная трудовая школа (ИТШ), роль которой в укреплении мира на планете еще не исследована, не раскрыта, педагогической общественностью пока не понята и по достоинству не оценена. ИТШ – это та школа, которая уже в настоящее время необходима всем странам и всем народам, чтобы поднять на более высокий уровень их культуру, экономику и установить прочный мир.

Конечно, потребуется время, чтобы ИТШ стала основным типом школы на нашей планете.

5.5.9 Система принципов обучения в контексте целей и задач современной школы

Рассмотренные принципы обучения – это не набор каких-то разрозненных, не связанных друг с другом правил, рекомендаций, принципов, а единая, целостная система, имеющая конкретно-исторический характер: она связана с конкретным общественно-историческим способом обучения. Сформулируем все восемь принципов:

- принцип завершенности (или ориентации на высшие конечные результаты);
- принцип непрерывной и безотлагательной передачи знаний, информации;
- принцип разнообразия тем, учебных заданий как особый случай (разновидность) разделения труда;
- принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи;
- принцип обучения в соответствии со способностями каждого учащегося;
- принцип разновозрастности и разноуровневости состава об-

разовательного коллектива;

- принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий;

- принцип интернационализации процесса обучения (многоязыковой основы обучения).

Каждый из этих принципов необходим, а все вместе составляют систему, определяющую на практике учебный процесс в школах и вузах в современном, бурно развивающемся обществе. Практика показала, что нельзя последовательно осуществить какой-либо принцип без реализации других принципов, конечно учитывая современные конкретно-исторические условия. Эти принципы являются основными объективными свойствами процесса обучения в школах и вузах, который формируется сегодня и в ближайшем будущем. Их осуществление характеризует новый исторический этап в развитии школы и вузов – этап КСО.

Об этих принципах можно сказать: если реализуются все принципы, то имеем КСО в полном объеме. Если осуществляется часть принципов, получаем учебный процесс переходного периода, в котором элементы (пережитки) ГСО проявляются в большей или в меньшей степени. Значение отдельных принципов в осуществлении КСО различно. Если, например, не реализуется принцип разновозрастности и разноруровневости, то имеем ГСО, при котором, возможно, делаются попытки применить КУЗ. Если не осуществлен переход на двуязыковую основу, а реализуются все остальные принципы обучения, то имеем КСО, но с ограниченной сферой применения. Если не осуществляется непрерывная и безотлагательная передача знаний, то нарушается выполнение и других принципов, в частности, принципа завершенности, педагогизации деятельности каждого участника и др.

Все восемь принципов не плод фантазии, а получены в результате исследования сущности процесса обучения, раскрытия материального механизма этого процесса и его последовательного развития в соответствии с теми или другими конкретно-историческими условиями.

Эти принципы служат важнейшими объективными ориентирами перестройки УВП в современных условиях. Их признание и активное осуществление не следует понимать как игнорирование или недооценку таких субъективных моментов и сторон процесса обучения, как сознательность, доступность, прочность, активность и т.д. дело в том, что все эти моменты психологического, логического или идеологического характера никогда не были, не являются и не могут быть принципами процесса обучения как материального взаимодействия обучающихся и обучаемых. Признание сознательности, доступности, активности, прочности и т.д. в качестве первоосновы процесса обучения или основополагающих начал – есть, по сути, отказ от научно-материалистического подхода к процессу обучения, есть более или менее завуалированное игнорирование материальности процесса обучения, что всегда приводило не только к смешению дидактики и психологии обучения, подмене дидактики психологией, но и к субъективизму и отказу от науки. Долгие годы концепция т.н. дидактических принципов считалась важнейшей частью дидактики. В итоге дидактика существовала только как совокупность довольно разнообразных сведений об обучении. Жизнь требует того, чтобы дидактика стала наукой, способной успешно решать важнейшие теоретические проблемы и освещать в школьной и вузовской практике обучения и воспитания прогрессивный путь ее дальнейшего развития.

Чем являются в учебном процессе сознательность, прочность, идейность, активность, последовательность, доступность и т.д.? Для учителя все это определенные ориентиры субъективного характера, т.е. учитель стремится, чтобы знания, учебный материал учащиеся осознали, понимали, чтобы в сознании учащихся знания и умения закреплялись, запоминались, чтобы ученик был внимателен, активно думал, проявлял интерес к тому, что сообщает учитель, чтобы сами ученики становились прилежными и т.д. Все эти т.н. дидактические принципы совершенно не затрагивали (если не вводить еще новых принципов) материальную и организационную основу учебного процесса, так как они были от нее оторваны и относились к «духовной сфере» процесса обучения. Поэтому практическая деятельность уча-

щихся и учителей сохранялась в своей основе неизменной, осуществлялась по стереотипу, который был создан сотни лет назад. Эти качества: индивидуализм, приспособленчество, изживенчество, равнодушие к чужой беде, честолюбие, карьеризм, зависть, злорадство, лень, чванливость, пронырливость, безразличие ко всему, пресыщенность, тупость, нервозность, страх, нечестность, ябедничество, практическая беспомощность и т.д.

При КСО практическая деятельность учащихся (студентов) происходит таким образом, что формируются, прежде всего, те качества личности, которые соответствуют общечеловеческой морали и общечеловеческой идеологии: коллективизм, забота о ближнем, интернационализм, умение работать сообща, требовательность к себе и другим, готовность оказать помощь товарищу по работе, умение планировать свою деятельность и деятельность группы, коллектива, объединение усилий для достижения общих целей, способность руководить, управлять деятельностью других людей, а также умение их слушать, подчиняться, быть управляемым, способность отстаивать свои взгляды, чувство здорового соперничества и соревнования, заинтересованность в общем успехе, взаимопонимание и т.д.

При ГСО создается разрыв между моралью, которая формировалась у учащихся (студентов) через содержание изучаемых предметов, и характером их практической деятельности в процессе обучения. Осуществление рассмотренных принципов, переход к КСО снимает это противоречие и устанавливается полное соответствие между общечеловеческой моралью и идеологией, которая дается через содержание учебных предметов, особенно через общественные науки, и практической ежедневной, ежечасной, ежедневной деятельностью каждого школьника (студента) на учебных занятиях в школе (вузе). Сама по себе практическая деятельность учащегося (студента) при КСО формирует из него активного деятеля, проводящего в жизнь общечеловеческие идеалы, работая непосредственно в классе, на школьной скамье (или в студенческой аудитории), а не только за пределами школы или вуза.

Сформулированные восемь принципов достаточны для определения основных ориентиров, по которым должен строиться учебный процесс в современных и будущих учебных заведениях, т.е. полностью определяют новый, коллективный способ обучения, который необходим школам и другим учебным заведениям. Вполне возможно, что будут еще раскрыты какие-то новые, еще не названные принципы. Это покажет жизнь, дальнейшее развитие науки. Но нет никакой надобности придумывать новые принципы. Возможно, что все то, что охвачено восемью принципами, будет передано меньшим числом принципов, сохраняя, конечно, их содержание.

Дело не в количестве принципов. Главное в том, чтобы система принципов была такой, какая на деле, в практической деятельности учителей и руководителей школ приводит к качественно новому, более эффективному УВП, соответствующему потребностям современного развивающегося общества. Осуществление системы принципов – это реальная коренная перестройка УВП. Это реальная реформа образования, этапами осуществления которой являются:

- 1) овладение учителями и работниками системы образования естественнонаучной теорией и практикой КУЗ в рамках ГСО;
- 2) создание разновозрастных классов и разработка методик учебных предметов соответственно условиям КСО;
- 3) совершенствование КСО как по линии содержания (стандарты образования, учебные планы, программы, учебники и учебные пособия), так и по линии соответствующих методик обучения;
- 4) создание и распространение ИТШ и, соответственно, совершенствование всех сторон УВП и управления, что знаменует собой новую эпоху в развитии образования.

БС

Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы

1. Что такое принцип? Какая разница между принципами и правилами?
2. Как Вы понимаете принципы обучения? В чем их отличие от правил обучения?
3. Как появились принципы и правила обучения в дидактике?
4. Назовите важнейшие принципы обучения традиционной дидактики.

Раскройте их содержание. Почему этих принципов оказалось недостаточно?

5. Какие принципы обучения выдвигались в старой, дореволюционной педагогике? Какие принципы обучения были сформулированы в последние десятилетия советскими дидактами? Почему не получалось единой системы принципов обучения?

6. Как Вы понимаете внеисторический характер традиционных принципов обучения?

7. Почему нельзя считать теорию т.н. дидактических принципов обучения частью науки дидактики? Почему мы говорим «концепция т.н. дидактических принципов»? Означает ли наш подход отказ от сознательности, доступности, активности, наглядности, идейности, прочности и т.д. в обучении?

8. К какой сфере или стороне процесса обучения относятся такие явления, как сознательность, доступность, идейность, наглядность и так далее?

9. Как Вы понимаете мнимые и реальные принципы обучения при ГСО?

10. Почему концепция т.н. дидактических принципов является частным случаем субъективного метода в науке?

11. Что говорил Ф.Энгельс о материалистическом и идеалистическом подходе к принципам? Каков подход к принципам у сторонников и авторов концепции т.н. дидактических принципов?

12. Почему все попытки дополнить или усовершенствовать систему принципов обучения не имели успеха?

13. Как связана концепция т.н. дидактических принципов обучения с ГСО?

14. Как Вы понимаете принцип завершенности обучения? Почему этот принцип вытекает непосредственно из сущности обучения? Почему этот принцип можно назвать принципом ориентации на высшие конечные результаты?

15. Почему принцип завершенности обучения можно рассматривать как основной принцип обучения?

16. В чем сущность принципа непрерывной и безотлагательной передачи знаний? Как этот принцип связан с принципом завершенности и другими принципами обучения?

17. Как Вы понимаете принцип разновозрастности и разноразноуровневости состава образовательного коллектива? Какое значение имеет реализация этого принципа для перехода к КСО? Возможен ли КСО при сохранении разновозрастного и одноуровневого состава учащихся (студентов)?

18. Как Вы понимаете принцип разнообразия тем, заданий? Почему его реализация есть частный случай разделения труда? Нужен ли этот принцип при ГСО?

19. Как Вы понимаете принцип обучения в соответствии со способностями учащихся? Можно осуществить этот принцип при ГСО? Почему?

20. Как Вы понимаете принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи? Почему этот принцип несовместим с ГСО?

21. Что означает принцип педагогизации деятельности каждого участника занятий? В чем сущность объективной и субъективной сторон этого принципа? Каково значение этого принципа для перехода от ГСО к КСО?

22. В чем суть принципа интернационализации процесса обучения? Что значит обучение на двуязыковой и многоязыковой основе? Возможно ли такое обучение при ГСО? Что значит интернационализация состава учащихся и студентов в школах и вузах? Чем отличается интернационализация состава учащихся от интернационализации процесса обучения?

23. Какая связь между интернационализацией процесса обучения и интернациональным воспитанием? В чем заключалась суть противоречия между общечеловеческим, интернациональным воспитанием и обучением учащихся (студентов) на одноязыковой основе?

24. Как вы представляете переход от обучения на одноязыковой основе к обучению на двуязыковой и многоязыковой основе? Какое может это иметь значение для дальнейшего развития интернационального воспитания и в борьбе народов за мир?

25. Как связаны между собой изучаемые Вами восемь принципов обучения? Как они обуславливают друг друга?

26. Почему мы говорим, что восемь принципов составляют единую, целостную систему принципов обучения? Можете ли Вы назвать принцип обучения, который не включался бы в эту систему восьми принципов, оказался бы не учтенным этой системой?

27. Попытайтесь сократить количество принципов, но так, чтобы сохранить их содержание.

28. Почему предложенная система принципов обучения соответствует целям и задачам современного общечеловеческого воспитания? Гарантирует ли эта система принципов УВП осуществление целей и задач общечеловеческого современного воспитания? В какой мере гарантирует?

29. Как следует относиться к тем явлениям УВП (сознательность, доступность, активность и т.д.), которые в традиционной дидактике назывались «принципы обучения», или дидактическими принципами? Какая наука должна изучать эти явления? Почему они не могут быть принципами обучения? Почему теория т.н. дидактических принципов противоречила естественнонаучному пониманию процесса обучения?

30. Почему концепция т.н. дидактических принципов не могла оказать какого-либо положительного или прогрессивного влияния на развитие УВП в современных школах и вузах? Могла ли концепция т.н. дидактических принципов стать научной теорией если она не учитывала материального механизма процесса обучения? В чем заключалась ее ограниченность и ошибочность? Понимали ли представители концепции т.н. дидактических принципов объективные возможности обучения и воспитания при ГСО? Каковы же эти возможности?

Темы выступлений, докладов, рефератов курсовых и дипломных работ

1. Принципы и правила обучения.
2. Объективная обусловленность и нормативный характер принципов обучения.
3. Традиционная система принципов обучения (ее изложение, анализ).
4. Эмпирический характер формирования традиционной системы принципов обучения и ее недостатки.
5. Концепция т.н. дидактических принципов как проявление субъективного метода в науке.
6. Вопросы психологии, логики и идеологии в теории т.н. дидактических принципов.
7. Дополнения и совершенствования традиционной системы принципов обучения, их анализ.
8. О мнимых и реальных принципах обучения при ГСО.
9. Конкретно-исторический подход к системе принципов обучения и к их теоретическому освещению.
10. Принцип завершенности обучения (или ориентации на высшие конечные результаты).
11. Принцип непрерывной и безотлагательной передачи знаний (информации).
12. Принцип разновозрастности и разноуровневости состава образовательных коллективов.
13. Принцип обучения в соответствии со способностями каждого учащегося.
14. Принцип разнообразия тем (заданий) как частный случай разделения труда.
15. Принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи.
16. Принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий.
17. Принцип интернационализации процесса обучения (или обучение на двуязыковой и многоязыковой основе).
18. Взаимосвязь и взаимообусловленность принципов завершенности, непрерывной и безотлагательной передачи знаний и т.д.
19. Обоснование единства и целостности принципов обучения и их связь с КСО.
20. КСО и принципы обучения.
21. Принципы обучения и осуществление целей и задач современного общественного воспитания.
22. Система принципов в эпоху НТР и демократии.
23. Несовместимость принципов обучения (завершенность, непрерывность и безотлагательная передача знаний и т.д.) с ГСО.
24. Сознательность, прочность, доступность, наглядность и т.д. в системе принципов КСО.

Литература

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: ПИТЕР, 2000.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. – М.: ВЛАДОС, 2003.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении – М.: Педобщество России, 2000.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
6. Дидактика средней школы/ Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.
7. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей// Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1965.
8. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века. - Алматы: Гылым, 1995.
9. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики. – Алматы: Гылым, 1996.
10. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001.
11. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989.
12. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. – М.: Школьные технологии, 2005.
13. Дьяченко В.К. Принципы обучения: Методические рекомендации. – Красноярск: ККИУУ, 1988.
14. Дьяченко В.К. Современная дидактика. – Новокузнецк, ИПК РО, 1996.
15. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. - М.: АCADEMIA, 2001.
16. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968.
17. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
18. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников/ Под ред. И.Б.Первина. – М.: Педагогика, 1985.
19. Коменский Я.А. Великая дидактика/ Избр. пед. соч.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. - т.1.
20. Крупская Н.К. Пед. соч. в 11 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. - т.1.
21. Лернер И.Я. Педагогические заметы из-за решетки // Сов. педагогика. – 1990. - №12.
22. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975.
23. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. – М.: Просвещение, 1982.
24. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. - М.: Прометей, 1993 (1996).
25. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться// Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987.
26. Макдэниел Томас. Реформы школы в эпоху Джорджа Буша// Америка. – 1990. - № 408. – ноябрь.

27. Мак-Менн Н. Путь к свободе в школе. – Пб., 1915.
28. Макаренко А.С. Соч.: в 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – т.5.
29. Маркс К. и Энгельс Ф. Капитал// Соч. – 4-е изд.. – М., 1961. – т. 20.
30. Мартынов И. Вперед! Назад! Куда? //Учительская газета. – 1990. - №49. – 4-11 декабря.
31. Медынский Е.Н. История педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947.
32. Назарбаев Н.А. Построим будущее вместе! Послание Президента страны народу Казахстана от 28 января 2011 года// Электронный ресурс: www.akorda.kz.
33. Основы дидактики/ Под ред. Б.П.Есипова. – М.: Просвещение, 1967.
34. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.
35. Педагогика/ Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.
36. Педагогика/ Под ред. Г.Нойнера, Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1984.
37. Педагогика /Под ред. И.Т.Огородникова. – М.: Просвещение, 1978.
38. Педагогика /Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
39. Педагогика /Под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1977.
40. Пестолоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей// Избр. пед.соч. – М.: Педагогика, 1981. – т.1.
41. Подласый И.П. Педагогика: в 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 1999. - ч.1.
42. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М.: ВЛАДОС, 2000.
43. Подласый И.П. Продуктивная педагогика. – М.: Народное образование, 2003.
44. Положевец П.Г. Почему победил Клинтон//Учительская газета. – 1992. - № 48. – 17 ноября.
45. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике// Межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1985.
46. Сарагулов В.А. Дидактика: теория и практика обучения. – Чита, 2000.
47. Ситаров В.А. Дидактика. – М.: АСАДЕМІА, 2002.
48. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984.
49. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1971.
50. Сорокин Н.А. Дидактика. – М.: Просвещение, 1974.
51. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ Под ред. В.В.Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989.
52. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1989.
53. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Высшая школа, 1990 (1999).
54. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.: ПИТЕР, 2001.
55. Цырлина Т.В. Встречное движение. – М.: Знание, 1992.

VI. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Содержание

Понятие «метод». Различное употребление терминов «метод» и «метод обучения». Метод и приемы обучения. Метод как совокупность приемов обучения. Различное понимание сущности метода обучения. Концепция многообразия методов обучения.

Классификация методов обучения и их анализ:

- по активности учителя или учащихся (лекция, беседа, самостоятельная работа);*
- по источникам знаний (словесные, наглядные, практические);*
- по дидактическим задачам (методы объяснения, закрепления, применения, проверки и оценки знаний и т.д.);*
- по видам содержания образования или по уровню самостоятельности и характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский);*
- по многим основаниям одновременно (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учения; методы контроля и самоконтроля).*

Параллелизм теории методов обучения и их практического применения. Отсутствие научной теории методов обучения, их классификации и эффективного применения без соответствующей теории организационных форм обучения. Традиционное представление о процессе обучения как определенном единстве содержания и методов обучения, исключающее организационные формы обучения. Модель процесса обучения и ее варианты. Теория методов обучения как теория целостного процесса обучения. Метод обучения как организационная структура обучения в действии, т.е. процесс обучения, взятый в целом.

Метод обучения как общественно-исторический способ обучения в процессе его осуществления. Три стадии развития организационной структуры учебного процесса – три метода обучения. О т.н. универсализации отдельных методов обучения. Методы обучения в средней и высшей школе. Построение учебного процесса в целом в соответствии с принципами обучения, являющимися объективными характеристиками КСО. Необходимость введения термина «методы в обучении» в отличие от термина «метод обучения».

Функции и роль профессионального учителя (преподавателя) при ГСО в школе и вузе, изменение его функций и повышение руководящей роли при КСО. Самоуправление в условиях КСО. Функции самоуправления.

ПЛАН

- 6.1 Методы обучения, их связь с содержанием, приемами и принципами обучения.
- 6.2 Классификации методов, применяемых в процессе обучения, и их анализ.
- 6.3 Метод обучения и процесс обучения, взятый в целом.
- 6.4 Три модели обучения
- 6.5 Три исторические стадии развития процесса обучения - три метода.
- 6.6 Т.н. методы обучения, или части метода.
- 6.7 Роль учителя и самоуправление при ГСО и при КСО.

6.1 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ИХ СВЯЗЬ С СОДЕРЖАНИЕМ, ПРИЕМАМИ И ПРИНЦИПАМИ ОБУЧЕНИЯ

В 60-80-е гг. самые острые дискуссии среди дидактов велись вокруг проблемы методов обучения. Что такое «метод обучения»? Какие есть методы обучения? Почему методы обучения в школах и вузах не обеспечивают высокого качества усвоения программного материала? Если методы обучения, которые применяются в настоящее время, устарели, то какие же методы нужно вводить в школах и в вузах, чтобы обеспечить высокую эффективность УВП? – Эти вопросы беспокоили долгое время не только теоретиков педагогики, но и многих учителей и руководителей школ, а со временем и широкую педагогическую общественность.

Что такое метод? Слово «метод» произошло от древнегреческого (*methodos*), что означает «путь к чему-то». В «Логическом словаре-справочнике» дается следующее объяснение понятия «метод»: 1) система правил и приемов подхода к изучению явлений и закономерностей природы, общества, мышления; 2) путь, способ достижения определенных результатов в познании и практике; 3) прием теоретического исследования и практического осуществления чего-нибудь, исходящий из знания закономерностей развития объективной действительности и исследуемого предмета, явления, процесса [18, с.348].

Когда говорим о методе, то всегда подразумеваем какой-то процесс, движение от чего-то к чему-то: движение мысли от частного к общему (индуктивный метод), от общего к частному (дедуктивный

метод), движение мысли, сознания от незнания к знанию, к открытию новой истины, познанию объективной реальности (наблюдение, эксперимент, диалектический метод и т.д.).

В «Философском словаре»: «Метод - в самом общем значении - способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность». Понятия «метод» и «способ» употребляются часто - как синонимы. Однако термин «способ» имеет более широкое значение, чем термин «метод» хотя четко это различие пока установить не удастся. «Способ - образ действий, прием осуществления чего-либо, например, капиталистический способ производства, решение задачи различными способами» [49, с.317]. Способ - действие или система действий при исполнении какой-нибудь работы, при осуществлении чего-нибудь; механический способ обработки, способ изготовления бумаги, способ употребления лекарства. «Прием» также используется как синоним слова «метод», но чаще, говоря о методе или о способе, мы подразумеваем не один какой-то прием, а их совокупность, множество приемов. Например, метод наблюдения или экспериментальный метод включает в себя различные приемы, записи, фиксации этапов явления, сравнения полученных результатов, выводов, приемы проверки и т.д.

«Метод - путь исследования, способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. В философии «метод» - способ построения и обоснования системы философского знания.

В новейшей философской литературе метод определяется как система регулятивных принципов практической и теоретической деятельности, как более или менее жесткая система приемов, каждый из которых базируется на научно обоснованном предписании. В отличие от неметодического способа познания (восприятие, воображение, интуиция и т.д.) каждый метод применяется для решения определенного круга задач» [28, с.193].

Без методов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной

деятельностью, объясняет значение методов обучения И.П.Подласый. «Метод – сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели – содержание – методы – формы – средства обучения» является определяющей» [38, с.470].

Проблема методов обучения как в теории обучения, - утверждает П.И.Пидкасистый, - так и в реальной педагогической практике остается весьма актуальной и время от времени на страницах педагогической печати порождает острые дискуссии. Это объясняется «непрекращающимися попытками теоретиков педагогики перейти от эмпирических описаний отдельных групп методов к обоснованию научной (?) системы методов обучения и объединения их сущности на основе раскрытия природы (?) метода обучения и разработки основ(?) их классификации» [35, с.259].

С чем связан метод обучения? Чем он обусловлен? Если метод - форма самодвижения содержания, то он прежде всего связан с содержанием, в данном случае с содержанием обучения, с системой научных понятий учебных предметов. Н.К.Крупская указывала, что «Методика преподавания органически связана с самой сущностью преподавания предмета» [19, т.3, с.556]. Кроме того, «методика органически связана со знанием объекта воздействия, т.е. того человека, растущего, развивающегося, к которому она применяется» [19, т.3, с.557]. Но методика и метод обучения - это, конечно, не одно и то же.

В педагогической литературе отмечается зависимость метода обучения от а) цели обучения; б) содержания обучения; в) логики преподавания и учения; г) психологии ученика; д) исходных условий, в которых протекает процесс обучения, в т.ч. и от особенностей социальной среды. В этом перечне, как легко заметить, есть все, *кроме материального механизма*, или материального устройства процесса обучения. Сначала дадим традиционное истолкование, но с нашими комментариями.

Что можно сказать о зависимости метода обучения от содержания обучения? Если речь идет о частнометодических. предметных методах, то такая зависимость является очевидной, например, буквослагатель-

ный, аналитический, аналитико-синтетический методы изучения граммоты. Но в данном случае речь идет о методах общего характера, с помощью которых изучаются разные по содержанию учебные предметы. История средних веков, дифференциальное и интегральное исчисление, физиология высшей нервной деятельности, реактивные двигатели и т.д. - все это, несмотря на контрастность содержания, может преподноситься студентам на лекциях и обсуждаться на семинарах и практических занятиях.

Как видим, содержание учебных предметов очень разное, а используемые методы одни и те же. Поэтому когда речь идет об общих методах, то они сами по себе меньше всего зависят от конкретного предметного содержания. Это, конечно, вовсе не означает, что «общие методы обучения» (лекция, беседа, работа с книгой и т.д.) существуют независимо от содержания обучения, напротив, от содержания обучения общие методы зависят, так как они существуют, возникают и совершенствуются благодаря существованию и развитию содержания обучения. Это содержание дидакты выделяют из конкретных учебных предметов. Мы имеем в виду *компоненты содержания* обучения: 1) система знаний о природе, обществе, мышлении; 2) система теоретических, умственных и практических умений и навыков; 3) опыт творческой деятельности и 4) опыт социальных отношений, или воспитанность. Как уже было сказано, методы обучения связаны с содержанием не напрямую, а опосредованно, через организационные формы обучения - материальную основу учебного процесса,

Рассмотрим основные трактовки понятия «методы обучения».

1. Распространенным является понимание метода обучения как совокупности приемов обучения. Но что такое «прием обучения»? Слова «прием» и «метод» нередко употребляются как синонимы. Да и слово «совокупность» тоже не выясняет сущности метода обучения. Мы не выясним сущности человека, если скажем: «Человек - это совокупность атомов и молекул». Не меняется положение также и тогда, когда пытаются метод обучения рассматривать как совокупность приемов, где один какой-то прием доминирует, играет решающую роль, так при чтении лекции доминирует монологическая речь препода-

давателя, сопровождаемая жестами, паузами, использованием наглядности, записями на доске, применением графопроектора и т.д.; при фронтальной работе учителя на уроке доминирует беседа, вопрос-ответный прием работы с классом, хотя попутно могут быть применены сигнальные карточки, записи на доске, в тетрадях, наглядность, ТСО и т.д.

2. «Методом обучения называют СПОСОБ упорядоченной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения» [1, с.177]. «Известно, - утверждал Ю.К.Бабанский, - что методы обучения являются способами (?) взаимосвязанной деятельности педагогов и учащихся, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития школьников в ходе обучения» [4, с.127]. Что же такое «способ упорядоченной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых»? Это и есть *организация* деятельности обучающихся и обучаемых. Такой организацией может быть отдельная форма: индивидуальная, парная, групповая или коллективная. Но это может быть и совокупность организационных форм: парная - индивидуальная, групповая - парная - индивидуальная, коллективная - групповая - парная - индивидуальная. В первом случае - ИСО, во втором - ГСО и в третьем - КСО.

Таковы выводы, которые вытекают из приведенного определения понятия «метод обучения», Ю.К.Бабанский от такого вывода воздержался. Кстати, определение было принято на научно-практической конференции по методам обучения в 1978 г. в Ленинграде и трактовалось как: «Методы обучения - это упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей образования» [40, с.7]. Дидакты в данном случае исходили из концепции многообразия методов обучения, и что этим методам соответствуют различные способы упорядоченной, взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. Во втором издании курса педагогики Ю.К.Бабанский дает определение: «Метод (от греческого *methodos* - буквально «путь к чему-либо») обозначает способ деятельности, направленной на достижение определенной це-

ли. Методом обучения называют способ упорядоченной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» [33, с.385].

«Понятие МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ, - рассуждает И.Ф.Харламов, - является очень сложным. Вот почему до сих пор в педагогике не прекращаются дискуссии относительно более точной его трактовки» [50, с.184]. Несмотря на то, что этому понятию даются различные определения теоретиками дидактики, И.Ф.Харламов выделяет нечто общее: «Большинство авторов склонны считать метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности учащихся... «В самом общем значении - способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность» [49, с.278]. Очевидно (?), что в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных задач» [50, с.184-185]. Метод обучения включает в себя обучающую работу учителя (изложение, объяснение нового материала) и организацию учебно-познавательной деятельности учащихся. Отсюда, И.Ф.Харламов под научным считает следующее определение: «под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом» [50, с.185].

Но именно эти «способы» и есть ни что иное, как формы организации процесса обучения, чего, кстати, не смог понять не только автор приведенного выше «научного определения», но и другие специалисты по вопросам педагогики, дидактики и частным методикам, а без понимания взаимосвязи методов и форм организации процесса обучения дидактика не могла стать наукой и оставалась в донаучном состоянии с наукообразной фразеологией и безуспешными, но многочисленными попытками теоретизирования по всем важнейшим проблемам теории и практики образования.

3. И.Я.Лернер выделяет «два уровня рассмотрения методов обучения - *общедидактический*, раскрывающий сущность методов и спе-

цифику каждого из них, и *частнопредметный*, или *частнометодический*. К последнему примыкает уровень приемов, из сочетаний которых частнопредметные методы и состоят» [24, с.186].

Свое понимание метода И.Я.Лернер описывает следующим образом: «Любой метод в действии (это слово лишнее, так как метод только в действиях и существует - авт.) предполагает поставленную цель, соответствующую ей деятельность (систему действий), необходимые средства, процесс изменения объекта, достигнутую цель (результат применения метода)» [24, с.186].

И дальше: «Метод обучения предполагает неперенное взаимодействие учителя и ученика, в ходе которого учитель организует деятельность ученика над объектом изучения, а в результате этой деятельности реализуется процесс учения, усвоения учеником содержания образования» [24, с.187].

Легко понять, что способы взаимодействия учителя и учащихся - это организационные формы обучения в действии, в работе, а из сказанного выше следует: метод обучения обязательно включает в себя организацию деятельности учителя и учащихся. Стало быть, без научной теории организационных форм обучения не было, нет и не может возникнуть научная теория методов обучения, а пока авторы различных концепций методов обучения пытались создавать свои теории без теории организационных форм, то у них получались методы обучения без материальной основы, нечто совершенно духовное, «внутреннее», а всё материальное, физическое они стали именовать «внешним». Такие концепции (концепции, конечно, идеалистического толка) создавали, в частности, теоретики проблемного обучения и их последователи. По их представлениям, обучение - это познание, или познавательный процесс. Поэтому и методы обучения - это «организация познавательного процесса». И все-таки при рассмотрении метода обучения они вынуждены брать весь процесс обучения в целом, т.е. от постановки целей и задач, включая сюда всю деятельность учителя и учащихся, до достижения этих целей и задач (это совпадает с организацией учебной работы над усвоением содержания

обучения) и кончая, как пишет И.Я.Лернер, достигнутой целью - результатами применения метода.

Такое описание метода обучения представляет собой *весь процесс обучения в целом*, а не какую-то его часть. В определении и описании метода обучения охвачено всё: цель, задачи обучения, средства обучения, руководство учителя, организация деятельности учащихся, изменения в процессе обучения, результаты, или достигнутая цель. И все это включает один-единственный метод обучения - любой метод обучения. В том-то и сущность *метода обучения*, что он относится не к какой-то внутренней или внешней стороне, охватывает не часть (опрос, изложение нового материала, закрепление, самостоятельная работа учащихся, контроль) процесса обучения, **а весь процесс обучения, в целом**. Нет необходимости в двух или многих методов обучения для охвата всего процесса обучения. Выражения «весь процесс обучения», «процесс обучения, взятый в целом», «метод обучения» несут одинаковую смысловую и семантическую нагрузку.

Если процесс обучения в школах и вузах, в других учебных заведениях в своей материальной основе одинаков, его материальный механизм один и тот же, то следует говорить о *едином методе обучения*. В учебных заведениях процесс обучения совершается в рамках ГСО в соответствии с его организацией, принципами и законами. Другого процесса обучения, если брать его в целом, а не в отдельных частях, не существует. Этот вывод вытекает из определений и характеристик метода обучения, которые предлагают ученые и специалисты по вопросам дидактики.

Обобщая сказанное выше, можно сделать еще один важный вывод для понимания сущности метода обучения. **Метод обучения** включает в себя *всю организацию* процесса обучения, т.е. организационные формы обучения. Так как совокупность организационных форм обучения составляет организационную структуру процесса обучения, его материальную первооснову, то можно сказать, что метод обучения или процесс обучения это организационная структура в действии, в работе. Метод обучения таков, какова его организационная основа (структура).

При ИСО организационная структура состояла из двух оргформ - парной и индивидуальной. Поэтому метод обучения был методом индивидуального, поочередного обучения, или методом «одночного обучения». При ГСО организационная структура изменилась, расширилась за счет групповых занятий, которые и заняли в учебном процессе определяющее положение. ГСО - это метод обучения, прежде всего, группами, учитель стал обучать не каждого ученика в отдельности и по очереди, а сразу обучать многих, группами. Группы стали создаваться из учащихся примерно одинакового уровня и возраста.

Почему же И.Я.Лернер и др. дидакты не приходили к выводу, что метод обучения **един и является все охватывающим** по отношению к процессу обучения? Что им мешало сделать этот, единственно возможный, обоснованный вывод, вытекающий из анализа определений и описаний метода обучения в их же работах? Прежде всего, мешала убежденность в том, что универсального метода нет, что существует много методов и методов разных, что в частности, для И.Я.Лернера зависит от видов содержания образования и способов их усвоения. Получалось, что, не разобравшись в сущности метода обучения, переходили к созданию своей классификации методов. Классифицировали то, чего сами не понимали.

4. Б.Т.Лихачев предпринял попытку объединить несколько подходов при определении понятия «метод обучения» в одном так, чтобы метод обучения одновременно определялся и как средство развития, и как способ организации, и как совокупность приемов, и как познавательная деятельность: «Метод обучения - это совокупность приемов и способов познавательной деятельности ребенка, развития его умственных сил, обучающего взаимодействия учителя и учащихся, школьников между собой, с природой и общественной средой» [25, с.440]. В данное определение введено все, кроме сущности метода обучения и его отличия от формы организации процесса обучения. В определение включено и взаимодействие школьников между собой, и даже взаимодействие с природой и общественной средой. Если читатель-педагог уже знал о методах обучения и как-то умел их определить, то после прочтения определения Б.Т.Лихачева он может только

утратить свое понимание: метод обучения - это что-то безбрежное, необъятное и непонятное. Определение Б.Т.Лихачева громоздкое и тавтологическое, оно охватывает слишком много и для уяснения сути метода обучения ничего не дает.

«Метод обучения, - объяснял М.И.Махмутов в 1975 г., это обусловленный социальными целями образования СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ учителем учебно-воспитательного процесса» [27, с.308]. В 1977 г. М.И.Махмутов объясняет, что «МЕТОД ОБУЧЕНИЯ» (или общий метод обучения) - это *система регулятивных принципов и правил* целенаправленной деятельности учителя и коллектива (?) учащихся, реализуемых через сочетание методических приемов решения определенного круга дидактических задач. Он содержит определенное сочетание методов преподавания и учения, т.е. взаимодействие учителя и группы учащихся в рамках общего метода, который обеспечивает условия овладения школьниками основами наук, их общего развития и формирования мировоззрения [26, с.130]. Для М.И.Махмутова, метод обучения – это, прежде всего, способ организации учителем УВП и одновременно совокупность или система принципов и правил, которыми руководствуется учитель, организуя деятельность учащихся и используя различные методические приемы. Кроме того, общий метод обучения - это вид, или форма, взаимодействия учителя с группой учащихся, т.е. определенное единство и сочетание методов работы учителя (преподавания) и методов работы учащихся, (учения). Для метода обучения еще важно использование различных методических приемов: метод обучения в таком случае будет определяться в зависимости от того, какой прием доминирует (применение наглядности, или рассказ учителя, или беседа). Все это в рамках общего метода обучения, который должен обеспечить условия не только для овладения программным материалом по основам наук, но также развитие, формирование мировоззрения и определенных нравственных качеств.

В проблеме метода обучения главное, подчеркивает М.И.Махмутов, - это связь цели и средства ее достижения: «Именно

здесь ключ к разгадке сущности любого метода как способа деятельности» [27, с.307]. Метод, развивает М.И.Махмутов свою мысль в другом месте, - это научно обоснованное правило, руководство к действию, осознанно применяемый способ достижения цели, которой он определяется. Если метод адекватен поставленной цели, т.е. обеспечивает наиболее короткий, экономный и эффективный путь к цели, то его реализация обязательно должна приводить к достижению цели. Если метод не адекватен цели, то ее достижение - дело случайное, дело интуиции учителя [26, с.129].

Все дидакты сходятся на том, что метод обучения, в конечном счете, зависит от целей и содержания обучения, но эта зависимость не является прямой, непосредственной, напротив, даже при самом разнообразном, нередко противоположном по характеру содержании мы в обучении пользуемся одним и тем же методом (лекция, беседа, работа с книгой, использование наглядности, ТСО и т.д.). При этом, как отмечает М.И.Махмутов в методе главным является связь цели и средства ее достижения. В обучении существует иерархия целей. Есть основные цели обучения: овладение различными видами человеческой деятельности, профессиями, специальностями, усвоение системы научных знаний, формирование мировоззрения, нравственных качеств, развитие способностей. Педагоги, учителя работают со студентами, чтобы обеспечить достижение этих общих и основных целей обучения. Принято было считать, что достижение этих, целей обеспечивается разными общими (или дидактическими) методами обучения. Одни педагоги называли три, другие - пять, третьи - неопределенное множество таких общих методов обучения.

Анализ характеристик и определений методов обучения, а также и попыток их классифицировать приводит к выводу, что в каждый исторический период развития общества в школах, в учебных заведениях применяется один общий метод обучения, который имеет универсальный характер. Это собственно то, что называется процессом обучения, взятого в целом. Именно процесс обучения, взятый в целом, т.е. вся его организация в действии, в работе, только и

могут обеспечить достижение общих и основных целей обучения. Поэтому метод обучения – это, прежде всего, всегда (!) **ОБЩИЙ СПОСОБ** или **ОБЩИЙ ПУТЬ** достижения **ОСНОВНЫХ ЦЕЛЕЙ** обучения. Для каждого учащегося таких методов не может быть два, три или больше. Такой метод обучения может быть для него единственным: если обучающийся в процессе обучения овладел математикой и стал преподавателем математики, то путь, который он при этом прошел, при всевозможных случайностях и отклонениях, один, а не два и не три. Система обучения в школах *единая* и все ее проходят с первого класса до выпускного включительно. При этом все, осваивая программный материал, проходят *один и тот же процесс* обучения. Этот процесс в общих чертах всем известен: учитель всему классу излагает новый материал, закрепляет его здесь же, на уроке, дает задание домой, ученики готовят домашнее задание, а когда приходят в школу, на уроки, то их проверяют (устно или письменно), потом снова идет изложение нового материала и т.д. По некоторым предметам (математика, язык, физика) проводятся время от времени письменные контрольные работы, по другим предметам – только устные, подводятся итоги работы по четвертям и полугодиям, устраиваются переводные и выпускные экзамены. Всё это этапы, или звенья, единого процесса обучения, который охватывает не только внешнюю, но и всю внутреннюю, т.н. познавательную или духовную деятельность учащихся и обучающихся (учителей), так как каждый раз (всегда!) обучение ведется по конкретному учебному материалу. Нетрудно понять, что такое обучение как в школах, так и в вузах, осуществляется в рамках ГСО, т.к. ГСО – это и есть его материальная основа, материальный механизм процесса обучения в современных школах и вузах, т.е. объективное существование и функционирование этого процесса. Этот единый путь, т.е. ГСО, означает группо-парно-индивидуальный метод.

Помимо общих и основных целей обучения есть еще частные цели, которые относятся не ко всему процессу обучения, а только к его отдельным частям или сторонам. Таким менее общим, или част-

ным, целям соответствуют частные, специальные, методы и приемы обучения. Эти методы и приемы только во всей их совокупности охватывают процесс обучения в целом, т.е. то, что с точки зрения общепсихологической и общенаучной только и может быть названо в строгом смысле слова – «метод обучения». Если же частные методы применяются более широко, то их все-таки называют «общие». Эти т.н. «общие», методы обучения не охватывают всего процесса обучения, что видно из названий: «проблемное изложение», «репродуктивный метод», «лекция», «беседа», «частично-поисковый метод» и т.д. В отличие от этих «общих» методов обучения учитель в своей работе постоянно прибегает к самым различным приемам объяснения нового материала, проверки знаний, закрепления: схематическая запись задачи на доске, проговаривание, применение сигнальных карточек, повторение отдельных слов и выражений, использование наглядной сетки (перфокарты), усиление и понижение голоса, различные зарисовки, взаимные проверки и т.д. Все это принято считать приемами обучения и их может быть бесчисленное множество.

Споры между дидактами развернулись не вокруг вопроса, что собой представляет процесс обучения в целом, т.е. что только и является методом обучения, а вокруг вопроса о том, какие в существующем процессе обучения есть разные «методы» обучения (т.е. различные части или стороны обучения), и как их нужно классифицировать. Естественно, что неясность и разнобой в понимании сущности метода обучения привели к тому, к чему только и могли привести: к невозможности создания научно обоснованной классификации методов обучения. Все дидакты были едины в том, что методов обучения существует много, одним методом обучения невозможно реализовать все цели обучения и изучать все разнообразные виды содержания обучения. Поэтому полагали, что единого, все охватывающего, универсального метода нет и быть не может, а вот что такое процесс обучения *в целом*, взятый полностью, над этим как-то не задумывался никто, что, впрочем, вполне объяснимо: единство процесса обучения (как и мира в целом) мы видим в его *материальности*, а вот матери-

альность процесса обучения как раз дидактами не была понята и игнорировалась.

Отсюда и отсутствие научного подхода. Произошла путаница: все обсуждали проблему методов в обучении, а не методов обучения. Если берем метод обучения, то в каждый исторический период он один, **единственный и всеохватывающий**. Если же рассматриваются методы в обучении, то их всегда несколько и даже много, так как любая совокупность приемов и средств обучения, используемых для решения какой-либо образовательной или учебно-воспитательной задачи, получала название «метод обучения». Такой подход стал общепринятым, перешел в привычку, в традицию.

6.2 КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ, И ИХ АНАЛИЗ

На протяжении последних десятилетий было предложено несколько классификаций методов в обучении. Эти классификации первоначально возникли как рабочие перечни и служили для практической цели: так было удобнее учителю или методисту планировать или описывать учебную работу. При этом деление «методов обучения» производилось по разным основаниям. Попытки дать научное или теоретическое обоснование эмпирически сложившимся классификациям - явление более позднее.

1. В 30-50 гг. некоторые педагоги-методисты методы в обучении делили по степени активности учителя или учащихся: изложение, беседа, самостоятельная работа (П.И.Боровицкий, Б.В.Всесвятский, В.А.Тетюрев, В.Ф.Шалаев и др.). Считалось, что при изложении (лекции) активность учителя самая высокая, а при самостоятельной работе учащегося - самая низкая. Ученик во время изложения учебного материала учителем пассивен, а при выполнении самостоятельной работы активен. Беседа предполагает равное участие учителя и учащихся в учебном взаимодействии. «А что дает такое членение для понимания методов учебного процесса, выражает удивление по поводу этой клас-

сификации И.Я.Лернер, - даже если бы оно было обоснованным?.. Изложение информации предполагает взаимодействие не меньшее, чем беседа, хотя внешнее проявление его иное. С точки зрения интенсивности взаимодействия трудно даже сказать, где оно бывает больше - при репродуктивной беседе, когда ученики воспроизводят известное, или при активном слушании, или при обусловленной деятельностью учителя интенсивной самостоятельности учащихся» [24, с.23-24].

2. В зависимости от дидактических задач, реализуемых на данном этапе обучения: методы приобретения знаний, методы формирования умений и навыков, творческой деятельности, закрепления, проверки умений и навыков (М.А.Данилов, Б.П.Есипов). В данном случае методы обучения, т.е. методы в обучении, еще в большей степени относились к конкретным этапам (или звеньям) учебной работы на уроке и носили очевидный частно-дидактический характер, а не общедидактический. Их нельзя называть «методы обучения», а только «методы в обучении».

3. По источникам знаний (получения информации): словесные, наглядные и практические методы (Н.М.Верзилин, Е.Я.Голант, Д.О.Лордкипанидзе, Е.И.Перовский, П.Н.Шимбирев и др.).

Классификация методов, применяемых в обучении, по источникам получения учащимися знаний (информации) получила самое широкое распространение.

В 50-70-е гг. почти во всех учебниках педагогики данную классификацию рекомендовали как «научно обоснованную». Она-то первая стала официально признанной.

Обычно подчеркивалось, что:

- 1) эта классификация (система) методов сложилась давно, исторически;
- 2) проста, очень удобна;
- 3) связана с массовой практикой и возникла на базе изучения массового опыта учителей;
- 4) имеет надежное методологическое обоснование, соответствует известной формуле процесса познания: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике»;

5) проверена длительной массовой практикой учителей (см. табл.7).

Таблица 7. Классификация методов в обучении по источникам знаний

Источники знаний	Методы в обучении	Разновидности или формы проявления методов в обучении
1. Учебная работа, при которой передача и получение информации осуществляется в словесной форме	а) акроаматические	Рассказ, лекция, объяснение, описание, инструктаж, работа учащегося с учебником, печатным словом вообще.
	б) эротематические	Беседа (катехизическая, сократическая или эвристическая)
2. Учебная работа, осуществляемая с помощью средств наглядности	Наглядный метод	Демонстрация учителем предметов, явлений, процессов объективного мира. Наблюдение за ними в жизни и в школьных условиях. Демонстрация наглядных пособий, картин, схем, диаграмм, таблиц и т.д.). Использование ТСО (кино, телевидения, магнитофона, компьютера и т.д.)
Учебно-практическая деятельность как форма обмена информацией	Практический	Труд учащихся на производстве, в школьных мастерских, на пришкольном участке, применение знаний в процессе выполнения упражнений (устных, письменных, графических, технических), выполнении письменных творческих работ и трудовых заданий, лабораторные и практические работы.

Однако критические высказывания в адрес данной классификации появились еще в конце 50-х гг. и особенно усилились в 70-е гг. Ее стали называть «традиционной», подчеркивая тем самым то, что она уже вступила в противоречие с новыми требованиями, выдвигаемыми жизнью.

Критики (Р.Г.Лемберг, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, О.А.Нильсон, М.Н. Скаткин и др.) указывали на слабые места этой классификации:

- подчеркивалась ее методологическая несостоятельность: не слово и образ, а ощущения, опыт, практика - единственный источник познания, т.е. всех наших знаний. Ощущения являются источником

всех наших знаний об окружающей нас материальной действительности. «Иначе, как через ощущения, мы ни о каких формах вещества и ни о каких формах движения ничего узнать не можем» [23, т.18, с.126]. «Первая посылка теории познания, несомненно, состоит в том, что единственный источник наших знаний – ощущения» [23, т.18, с.127];

- в классификации нарушается единство основания, члены деления не исключают друг друга, например, беседа по картине или постановка опытов, в процессе которых ведется обсуждение.

«Если бы номенклатура методов была выделена правильно, то каждый из методов должен был бы поддаваться отнесению к одному классу. Но к какому классу методов отнести работу с учебником при условии, что она не обходится без слова, без наглядности и без практики? А разве экскурсия не есть связь слова и наглядности? Это же относится к практическим, графическим работам, работе на участке, демонстрации и т.д. Все они относятся к двум или трем классам» [24, с.184]:

- методы в обучении в традиционной классификации различаются по *внешним*, несущественным признакам, не учитывается внутренняя, познавательная деятельность учащихся;

- традиционная система (классификация) методов не ориентирует учителя на формирование творческих способностей, она вся строится на исполнительской, воспроизводящей деятельности учащихся;

- практические результаты ее применения в массовой школе не соответствуют возросшим требованиям жизни;

- М.И.Махмутов не без оснований доказывал, что лекция, беседа, работа с книгой вообще не являются методами, а являются видами работы учителя и учащихся.

4. В зависимости от характера усвоения *различных видов содержания образования* и в соответствии с уровнями познавательной активности и самостоятельности учащихся были выделены следующие методы обучения: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский (М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер).

Нетрудно заметить, что М.Н.Скаткин и И.Я.Лернер за методы обучения принимают этапы познавательной деятельности или познавательного процесса, который берет свое начало от восприятия информации (информационно-рецептивный метод) и оканчивается творческой деятельностью. У них получился довольно последовательный ряд этапов, охватывающий познавательный процесс в целом: а) восприятие информации и ее осмысление; б) воспроизведение ее (репродуктивный метод); в) проблемное изложение, стимулирование творческого мышления; г) частично-поисковый метод, первые шаги к исследованию; д) исследовательский метод. Если взять все пять «методов», то получится довольно полный процесс познания (обучения) или «единый метод», охватывающий весь познавательный процесс, но без материальной его основы, без материального устройства (механизма). Такой подход нельзя назвать научным, тем более естественнонаучным. Здесь все поставлено на голову; материальной субстанции нет (материя исчезла), но зато много познания, идей, «внутренней духовной деятельности». Для ежедневной массовой практической деятельности учителей эта «система методов» не пригодилась, но как теоретическая попытка решить проблему методов обучения в 60-70-е гг. концепция Скаткина-Лернера была для дидактов событием выдающимся.

5. Соотнесение методов преподавания с методами учения послужило основанием для М.И.Махмутова создать классификацию *бинарных методов* обучения (у М.И.Махмутова четко видно, что он рассматривает методы в обучении, хотя их не называет таковыми) (табл.8).

Таблица 8. Бинарный подход к методам в обучении

Методы преподавания	Методы учения
1. Сообщающий	1. Исполнительский
2. Объяснительный	2. Репродуктивный
3. Инструктивный	3. Практический
4. Объяснительно-побуждающий	4. Частично-поисковый
5. Побуждающий	5. Поисковый

Приведенные попытки классификации методов обучения показывают, как, начиная из практической необходимости, расчленив учебный процесс на определенные части, элементы или виды работы учителя с учащимися, теоретики педагогики превратили классификацию методов обучения в арену схоластического спора, который не о методах обучения, а о методах в обучении и их группировке.

Создание научной классификации методов обучения должно опираться на понимание материальной основы учебного процесса, учитывать единство, строение, функционирование и ее развитие. Все это у признанных авторитетов по проблемам дидактики не произошло. Их усилия по созданию научной классификации методов обучения на практике заканчивались дальнейшим снижением качества образования.

6.3 МЕТОД ОБУЧЕНИЯ И ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ, ВЗЯТЫЙ В ЦЕЛОМ

«Наша школа, - пишет И.П.Подласый, характеризуя неразбериху в методах обучения, которая возникла в XX веке и от дискуссий по поводу методов обучения только усиливалась, - за последние десятилетия «переболела» многими методами, но стойкого иммунитета против низкого качества так и не приобрела» [39, с.355].

В дидактике прошлого века и по настоящее время (первое десятилетие XXI в.) нет понимания ни сущности методов обучения, ни тем более научной их классификации, ни даже того, какими методами в школах пользуются учителя. Ясно только то, что эти методы не обеспечивают «стойкого иммунитета против низкого качества». Беспорядок и путаница в педагогической теории не приводит к повышению уровня и качества образования в школах, ссузах и вузах.

Что показал опрос учителей и руководителей школ, который был проведен И.П.Подласым без предварительной подготовки по следующим двум вопросам:

- 1) Какие методы обучения Вы знаете и постоянно применяете?
- 2) Каким методам отдаете предпочтение и почему?

Ответы на первый вопрос (из 350): беседа – 130 учителей; лекция – 120, рассказ – 90, индуктивный – 60, дедуктивный – 60, игровой – 51, иллюстрировано-объяснительный – 28, диспут – 21, работа с книгой – 12, демонстрация и наглядность – 10. Кроме того, названы такие «методы»: комбинированный, сравнение, закрепление знаний, связного изложения, групповой, фронтальный, индивидуальный, дифференцированное обучение, письменный, конференция, устный, актуализации и т.п. Появились и новые «методы», например, авторитарный, собеседование, дифференцированный, визуальный, контрольный и др.

На вопрос анкеты не ответили 17 учителей.

Какие методы вы применяете наиболее часто? Беседа – 130 учителей, школьная лекция – 110, игра – 90, урок-семинар – 74, объяснение – 44, групповой – 43, дифференцированный – 37, закрепление нового материала – 33, рассказ – 28, иллюстрация – 27, диспут – 25, экскурсия – 22, собеседование – 21, самостоятельная работа с учебником – 20, метод убеждения – 19, конференция – 18, аудиовизуальный – 11, индивидуальная работа – 9.

Не ответили 13 учителей.

О чем свидетельствуют эти результаты? Об уровне теоретической осведомленности учителей и об арсенале применяемых в массовой практике методов? Иван Павлович отвечает: «Да. Но и о теоретической путанице в области методов, о том, что наука (?) не успевает за быстрым (?) развитием (?) педагогической инициативы, часто не способна найти место в упрощенных классификациях (?) тем новым модификациям методов (?) обучения, которые появляются в школьной практике».

...Учитель, например, называет методом «урок-семинар», понимая под этим совершенно конкретную технологию своей работы, а мы ему говорили, что нет такого метода. Не существует его в теоретически очищенных (?) системах, в академических классификациях. А в практике, как видим, по-другому. И вправе ли мы обвинять педагога в некомпетентности из-за того, что у него метод слился с формой?» [39,

с.355]. А разве в «научной дидактике», которая представлена в фундаментальных трудах теоретиков педагогики методы обучения не «сливаются» с формами? Разве эта путаница свойственна только учителям-практикам? Эта путаница существует во всех учебниках и учебных пособиях по педагогике (дидактике), по которым обучают студентов в педвузах и слушателей в институтах повышения квалификации. Не свободен от этой путаницы и некомпетентности и такой известный авторитетный теоретик педагогики, каким является И.П.Подласый. Почему, на каком основании он считает «урок» - формой организации процесса обучения, а не методом? Почему семинар – это метод обучения, а не форма организации учебной работы?

На эти и другие вопросы по поводу методов и форм организации не смогли ответить и другие не менее известные и авторитетные теоретики педагогики (дидактики). Об этом они заявляют и сами [см.: 5, с. 79-80; 35, с. 309; 50, с. 221 и др.]. По проблемам методов и форм обучения господствует, как пишут М.Е.Бершадский и В.В.Гузеев, «разруха в головах» самих теоретиков педагогики (дидактики), т.е. в педагогической «науке». Чего же в таком случае мы ждем от учителей-практиков? От работников управленческого аппарата образования?

Нет четкого и ясного разграничения между методами и формами организации обучения и у зарубежных авторов. «Под методом обучения мы будем понимать, - рекомендует Ч.Куписевич, ссылаясь на В.Оконя, - систематически применяемый способ (?) работы учителя с учащимися, позволяющий ученикам развивать свои умственные способности и интересы, овладевать знаниями и умениями, а также использовать их на практике» [20, с.173].

А что такое «способ работы учителя с учащимися»? Это опять те же организационные формы обучения: групповая (в двух разновидностях), парная и индивидуальная. Других, кроме названных трех, старая традиционная дидактика и т.н. современная дидактика не знает. Что касается КФО, то для этих дидактов она пока остается непознанной и чаще всего остается вне их внимания. А между тем без перечисленных 4^х оргформ не существует ни обучение, ни методы обучения. Без них не

существуют и методы в обучении, которые безуспешно пытались классифицировать представители советской и постсоветской дидактики.

В аннотации к учебнику А.В.Хуторского «Современная дидактика» (2001) указывается, что это «оригинальное (?) творческое (?) пособие для практического изучения современной дидактики». Во «Введении» («Современной школе – новую дидактику») дается объяснение: в учебнике раскрывается не только традиционная проблематика теории обучения, но и «специфика школы завтрашнего дня». Наше изучение книги дает основание утверждать, что «Современная дидактика» А.В.Хуторского, имея несомненные методические преимущества перед другими учебниками и учебными пособиями по дидактике, все же представляет собой не теорию обучения школы завтрашнего дня, а всего лишь один из вариантов дидактики классно-урочной школы. Обновление коснулось средств обучения и введения главы о дистанционном обучении. Формы и методы обучения объединены в одну главу (глава V). Можно было полагать, если §1 Формы обучения, а §2 Методы обучения, то автор непременно раскроет связь и зависимость методов обучения от его форм. Но этого не произошло. Напротив, изложение темы «Формы обучения» и темы «Методы обучения» оказалось никак не взаимосвязаны: формы обучения даны сами по себе, а методы обучения сами по себе так, как будто они существуют обособлено. При этом формы обучения как-то появляются независимо от сущности обучения и так будто бы они вообще не имеют материальной, физической структуры. Более того, неизвестно откуда появляется целая система форм организации обучения (табл.9).

Основой разделения организационных форм обучения на три группы для А.В.Хуторского (как он объясняет) послужили «различия в коммуникативном взаимодействии учителя и учащихся»:

I. индивидуальные занятия педагога с учеником, в том числе и самообучение;

II. коллективно-групповые занятия по типу классно-урочных;

Таблица 9. Формы организации обучения (А.В.Хуторской)

Формы организации обучения		
Индивидуальные занятия	Коллективно-групповые занятия	Индивидуально-коллективные системы занятий
Репетиторство	Уроки	Погружения
Тьюторство	Лекции, Семинары	Творческие недели
Менторство	Конференции	Научные недели
Гувернерство	Олимпиады	Научные недели
Семейное обучение	Экскурсии	Проекты
Самообучение	Деловые игры	

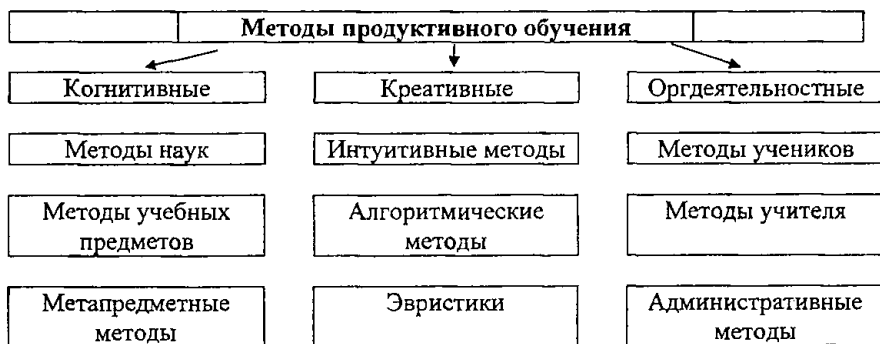
III. системы индивидуально-коллективных занятий.

Из таблицы форм организации обучения можно сделать вывод, что указанные формы включают в себя и использование разнообразных методов, например, применение различных методов на уроках, во время творческих и научных недель, также при репетиторстве, тьюторстве, семейном обучении и гувернерстве. Если это действительно так, то непонятно почему методы обучения следуют после форм обучения, а не наоборот?

А.В.Хуторской вводит понятие «продуктивное обучение», но при этом остается неясным, чем продуктивное обучение отличается от обучения вообще, которое тоже всегда приводит к каким-то результатам («продуктам»). «Обучение, основанное на продуктивной (?) ориентации образования, опирается (?) на такие виды образовательной деятельности, которые позволяют учащимся: 1) познавать окружающий мир; 2) создавать при этом образовательную продукцию(?); 3) организовать образовательный процесс. Эти виды деятельности называются соответственно: когнитивными, креативными и

оргдеятельностными. Соответственно такому делению понятий строится система «методов продуктивного обучения» (табл.10).

Таблица 10. Методы продуктивного обучения (А.В.Хуторской)



Приведем объяснения А.В.Хуторского.

Когнитивные методы – это методы учебного познания. Они делятся на **методы науки, методы учебных предметов и метапредметные.** **Научные** методы – это методы исследований в физике, математике, географии и других науках. К ним относятся сравнения, аналогии, синтез, классификации и др.

Методы учебных предметов, с одной стороны, взяты из наук, с другой, относятся к непосредственному освоению конкретных образовательных областей и предметов. Это методы исследования фундаментальных (?) образовательных объектов, методы сравнения образовательных продуктов учеников с культурно-историческими аналогами.

Метапредметные представляют собой **метаспособы,** соответствующие метасодержанию образования. Например, метаспособом является метод познавательного видения смысла объекта, метапредметным содержанием выступают такие объекты познания как вещество, растение, звук.

Креативные методы обучения обеспечивают ученикам возможность создания собственных образовательных продуктов. Традиционно понимаемые методы индуктивного типа относятся к креативным методам: «мозговой штурм», метод эмпатии, педагогические ме-

тоды ученика в роли учителя и др. Такие методы опираются на нелогические действия учащихся, имеющих интуитивный характер.

Другой вид креативных методов обучения базируется на выполнении алгоритмических предписаний и инструкций: методы синектики, морфологического ящика. Их цель – создать логическую опору для создания учениками образовательной продукции.

Следующий вид креативных методов – **эвристики**, т.е. приемы, позволяющие ученикам решать задачи «наведением» на возможные их решения и путем сокращения вариантов перебора таких решений.

Оргдеятельностные методы обучения делятся на методы учеников, учителей и управленцев образования – основных субъектов образования. Методы учеников – это методы учебного целеполагания, планирования, контроля, рефлексии и др. Данная группа методов нетрадиционна для школ, ученики обычно почти не участвуют в конструировании своего образования. Однако научить детей методам организации и построения собственной траектории образования не менее важно, чем методам изучаемых ими наук.

Методы управления, - заканчивает перечисление и описание «методов продуктивного обучения» А.В.Хуторской, - это педагогические и административные методы организации образовательных процессов на соответствующем уровне. Они во многом тождественны оргдеятельностным методам учеников, поскольку в отношении учителя, отдельной школы или всей системы образования применяются те же принципы что и для обучения отдельных учеников. Данная группа методов используется при создании и развитии образовательных процессов в масштабе преподавания отдельного учебного курса, группы курсов или всей школы.

Нельзя отказать автору в оригинальности. Но разрабатываемая и уже отчасти разработанная им система методов продуктивного обучения носит пока специальный и весьма субъективно-личный характер.

Во-первых, потому что не выяснена суть самого продуктивного обучения, насколько оно соответствует общим законам и принципам обучения. Если оно носит лишь частный, не всеобщий характер, то и

его т.н. методы могут быть использованы лишь в отдельных, исключительных случаях. Они, в таком случае, не составляют часть предмета дидактики как науки, а относятся к прикладному варианту ее применения.

Во-вторых, эти т.н. методы продуктивного обучения совершенно не связываются с формами существования (организации) процесса обучения, то есть представляют собой, может быть и важную сторону обучения, но в основном виртуальную, вымышленную и для учителя массовой школы мало приемлемую. Они не могут быть использованы в массовой общеобразовательной школе еще и потому, что не упрощают, а значительно усложняют работу учителя.

В-третьих, автор приведенных «методов обучения» оставил совершенно нерешенным вопрос о том, в каком отношении они находятся к тем методам, которые принято называть «традиционными», например, лекция, семинар, объяснение, беседа, наглядные, практические методы и т.д.? Старые, привычные методы отменяются для изучения школьных программ и рекомендуются лишь методы «продуктивного обучения»? Или же параллельно будут функционировать «старые» и «новые» методы? И в том и в другом случае возникает множество проблем.

В-четвертых, введение «методов продуктивного обучения» осуществляется без изменения существующего в школах содержания образования (учебных планов, программ, учебников, учебных и методических пособий) или же содержание образования изменяется коренным образом? Что же именно подлежит изменению в содержании образования и как автор мыслит эти изменения будут происходить, если пока никто из педагогов вообще ничего не знает о его «системе методов» и даже неизвестно, что делается, чтобы этой «системой» педагоги овладели теоретически и практически?

Таким образом, вопрос о «методах продуктивного обучения» во всех отношениях остается открытым.

С нашей точки зрения, существует общий недостаток в педагогической литературе по методам обучения, который, прежде всего, касается учебников и учебных пособий по педагогике (дидактике). Авторы в большинстве случаев перечисляют разные «методы обуче-

ния» и их системы, дают описание отдельным методам и при этом почти полностью отсутствует их научно-теоретический анализ. В результате получается большое количество методов обучения (по источникам получения информации, по видам содержания образования и характеру познавательной деятельности учащихся, по реализации творческих задач, по основным этапам учебного процесса, интерактивные методы, по основным компонентам деятельности учителя, по сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащихся и т.д.) [см.: 2, с.21-196; 7, с.15-60; 9, с.128-146; 37, с.469-510; 38, с.287-341; 42, с.220-232; 44, с.196-228 и др.], но при этом нет анализа их соответствия или не соответствия формам существования (организации) процесса обучения, а без этого вся т.н. классификация методов обучения оказывается надуманной, ошибочной и никакого научного обоснования не имеет и иметь не может.

В то же время, сами авторы учебных книг и классификаций т.н. методов обучения «осознают» несовершенство и даже их противоречивость, что объясняется не состоятельностью или ошибочностью теорий методов обучения, а «сложностью и многоаспектностью» самих методов обучения. Ни одна из классификаций методов обучения, - рассуждает И.П.Подласый вслед за Ю.К.Бабанским, - «не свободна от недостатков. Практика богаче и сложнее любых самых искусных и абстрактных схем. Поэтому поиски более совершенных классификаций, которые внесли бы ясность в противоречивую (!) теорию методов обучения и помогли бы педагогам совершенствовать практику, продолжаются» [37, с.480]. Таково было обоснование отказа И.П. Подласого от «искусственного обособления методов обучения в группы» и вместо, как он пишет, «надуманной классификации» дает простой перечень того, что он считает методами обучения. Таких «методов» у него получилось 15, если не считать методов программированного обучения:

1. Рассказ.
2. Беседа.
3. Лекция.
4. Дискуссия.

5. Работа с книгой.
6. Демонстрация.
7. Иллюстрация.
8. Видеометод.
9. Упражнения.
10. Лабораторный метод.
11. Практический метод
12. Познавательная игра.
13. Метод программированного обучения.
14. Обучающий контроль.
15. Ситуационный метод.

Если рассматривать данный перечень с позиции естественнонаучного подхода (а такой подход только и можно считать подлинно научным), то в перечне нет ни одного метода обучения. Значительная часть из перечня представляют собой отдельные виды учебных занятий, которые согласно нашему предложению можно назвать «методы в обучении». Во втором издании учебника «Педагогика» (2006) И.П.Подласый возвращается к традиционной классификации методов обучения, внося в нее некоторые изменения. Вместо трех групп методов он называет пять методов:

- 1) практический;
- 2) наглядный;
- 3) словесный;
- 4) работа с книгой;
- 5) видеометод.

Каждый из этих общих методов имеет модификации (способов выражения). Например, работа с книгой это: дискуссия, чтение, изучение, реферирование, беглый просмотр, цитирование, изложение, составление плана, конспектирование. Видеометод: просмотр, обучение, упражнения под контролем «электронного учителя», контроль. «Эта классификация была и остается, - утверждает И.П.Подласый, - наиболее емкой, информативной и к тому же самой простой и очевидной (?). Ведь никаких (?) иных способов, кроме слова, наглядности и практики, не существует, чтобы воздействовать на сознание

школьников. Они были и всегда останутся главными источниками обучения. Традиционная классификация одинаково хорошо (?) сочетается со всеми теориями (квазинаучного содержания! – авт.) обучения» [38, с.291]. Такой вывод сделал И.П.Подласый в силу непонимания материальности процесса обучения и отсутствия научной теории организационных форм обучения.

6.4 ТРИ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрим три модели обучения. В.В.Краевский предложил следующую модель обучения (рис.6) [см.: 41].

Преподавание	Процесс обучения	
Содержание образования (обучения)	1. Знания 2. Умения, навыки 3. Творчество 4. Воспитанность	1. Информационно-рецептивный 2. Репродуктивный 3. Проблемное изложение 4. Частично-поисковый 5. Исследовательский

Рисунок 6. Первая модель обучения (по В.В.Краевскому)

Модель обучения по Краевскому схематически отражает только то, что дается в учебнике по педагогике или дидактики [см.: 11; 12]. Конечно, в данном случае речь идет не о конкретной теории методов обучения, которой придерживается В.В.Краевский, а о любой теории методов обучения, которая не строится на теории организационных форм обучения и упускает организацию обучения. В качестве примера методов обучения (процесса обучения) могла быть приведена любая из вышеприведенных классификаций.

Цель этой модели: охватить все стороны обучения и представить их наглядно.

Согласно этой модели, содержание образования (знания, умения и т.д.) сразу же переходит в процесс обучения, который осуществляется посредством методов обучения. Выходит, что процесс обучения (методы обучения) могут быть рассмотрены и даже созданы (разработаны) без рассмотрения организации процесса обучения. Для выра-

ботки теории методов обучения знание организации процесса обучения, его форм (которые, как мы видели, прямо вытекают из сущности обучения – общения и его строения) оказывается ненужным. Но организация процесса обучения, его формы есть материальный механизм процесса обучения. Если выбросить эту материальную основу взаимодействия обучающихся и обучаемых, то процесс обучения превращается в *чисто духовное* явление, в некий призрак, (фантом) в «познание и руководство им», лишенное материального взаимодействия между обучающим и обучаемым. При таком подходе невозможно выработать научной теории методов обучения. В этом случае всякая теория методов обучения, кем бы она ни была создана, она в своей основе антинаучная, идеалистическая, вымышленная. В лучшем случае плод догадок и «эмпирических наблюдений». Модель и рассуждения В.В.Краевского – типичный образец псевдонаучности в дидактике.

Не в лучшем положении оказывается и теория форм организации процесса обучения, если ее создают (сочиняют!) после того, как уже выработана готовая теория методов обучения. В этом случае значение теории организационных форм обучения сводится только к тому, чтобы оправдать, спасти негодную теорию методов обучения от критики. В этой схеме-модели все перевернуто с ног на голову: организация процесса обучения, ее формы, без которых вообще обучение не существует и не мыслится, либо совсем выпадает, либо должна следовать после методов. Получается, что вымышленная, антинаучная теория методов обучения становится основой теории организационных форм обучения.

Содержание образования (обучения)	1. Знания 2. Умения, навыки 3. Творчество 4. Воспитанность	1. Индивидуальная 2. Парная 3. Групповая 4. Коллективная	1. Информационно-рецептивный 2. Репродуктивный 3. Проблемное изложение 4. Частично-поисковый 5. Исследовательский
-----------------------------------	---	---	---

Рисунок 7. Вторая модель обучения

Приведенная на рис.7 вторая модель обучения, мало, чем отличается от первой модели. Изменения здесь, можно сказать, сравнительно небольшие. Мы ввели в схему общие организационные формы обучения.

Между содержанием образования (обучения) и методами обучения находится организация процесса обучения, ее общие формы. Из модели видно, что методы обучения (т.е. процесс) обусловлены не только содержанием образования, но и формами организации. Процесс обучения в значительной мере таков, каковы организационные формы, используемые учителем.

В этой модели приводятся методы обучения по Скаткину-Лернеру. Но это, конечно, не потому, что они вытекают из организации обучения или имеют какое-то научное обоснование. Вместо пяти методов, которые выдвигают Скаткин-Лернер, можно взять любую другую классификацию. В данном случае мы воздержимся предлагать новую, т.е. научно обоснованную классификацию, строящуюся с учетом всей совокупности общих и конкретных форм организации обучения. Очевидно, это подлежит дальнейшему исследованию. Повидимому, такая научно обоснованная классификация методов обучения, не охватывающая весь процесс в целом, вообще невозможна, все подобные классификации носят временный, рабочий характер и создаются ради удобства пользования.

Третья модель обучения (рис.8) существенно отличается от предыдущих. Здесь метод обучения охватывает весь процесс обучения. Дело в том, что в науке термин «метод» имел разное истолкование и употреблялся в разных смыслах: в узком и широком.

Метод обучения – процесс обучения в целом

Материальный механизм обучения					
Цели, задачи обучения	Содержание образования	Общие формы организации обучения	Конкретные формы организации процесса обучения	Применяемые приемы, методы, средства (ТСО и пр.) как части процесса обучения	Достижимые конечные результаты
Принципы обучения					

Рисунок 8. Третья модель обучения

I. Термин «метод» применяется в более узком смысле слова как прием или средство - в данном случае - обучения и отличается от них только сравнительно большей степенью общности. Метод обучения может включать в себя целый ряд приемов, как, например, лекционный метод включает многие приемы: составление плана, выписывание его на доске, использование схем, диаграмм, постановку риторических вопросов, логику изложения, ораторские приемы и т.д. В то же время метод обучения охватывает не весь процесс в целом, а только его какую-то часть или сторону. Поэтому т.н. «дидактические методы» обучения носят общий характер, хотя ни один из них не является всеохватывающим или «универсальным». Отсюда метод обучения в традиционной дидактике - это нечто находящееся между приемом или отдельным средством, с одной стороны, и процессом обучения в целом, с другой стороны.

Процесс обучения, если он берется в целом, включает в себя не один, а несколько т.н. дидактических методов или какое-то их множество, они-то и являются методами в обучении. Только система методов (их классификация) в отличие от отдельного метода, должна охватить весь процесс обучения. Из этой позиции исходят дидакты, создающие системы или классификации методов обучения. Это - общепринятая позиция в дидактике, которая закрепилась веками. Она-то и привела дидактов XX в. к ошибочным выводам, к заблуждению, сделавшим их теорию обучения оторванной от школы, бесполезной.

II. Термин «метод» может иметь и иной смысл. Например, диалектика рассматривается философами как всеобщий метод познания действительности и этот метод противоположен метафизическому методу, согласно которому мир, вселенная есть нечто неизменное, вечное. Если термин «метод обучения» употребляется в смысле «процесс обучения, взятый в целом», то в таком случае все прежние методы (общие и частные) войдут в это всеобъемлющее понятие «метод обучения». При таком подходе метод обучения или процесс обучения, взятый в целом, должен охватить все оргформы обучения, т.е. индивидуальную, парную, групповую с ее разновидностями (обще-

классной и бригадной) и коллективную. Это обеспечит разнообразие и высшую эффективность деятельности каждого ученика, т.е. достижение высоких конечных результатов.

В прошлом предполагали, что многообразие методов обучения как бы автоматически обеспечивает высокую эффективность обучения и воспитания. Но на практике оказывается многообразие методов общих и частнометодических, а также «дидактических» не решает вопроса эффективности обучения, так как важно не столько многообразие методов, сколько *целесообразное их применение и разнообразие деятельности, учащихся*. Наибольшее разнообразие деятельности учащихся обеспечивает разумное использование всех 4-х форм организации процесса обучения в разных конкретных видах учебной работы. Это и отражено на 3-ей модели - схеме процесса обучения.

Следует иметь в виду, что метод обучения это не какой-то отдельный этап процесса обучения (как например, в классификации Лернера-Скаткина) и не отдельная его сторона, как в традиционной классификации, а именно процесс обучения в целом. Если брать процесс обучения в целом, то можно сравнивать: чем метод обучения в современной школе отличается от процесса, т.е. метода обучения в школе дореволюционной, каковы произошли изменения, в чем они состоят и т.д. Метод обучения нельзя смешивать также с системой обучения, так как систем обучения может быть несколько, а метод обучения для всех учебных заведений должен быть единым, общим для всех. Понятие «метод обучения» в разные эпохи не оставался одним и тем же. Это понятие изменилось, и возможность его дальнейшего изменения и развития не исключена. Кстати, до сих пор в печати и в устных выступлениях фигурирует термин «универсализация метода», хотя в учебниках по дидактике и в научных исследованиях это «грозное» и опасное словосочетание не получило еще строго научного объяснения. В обыденной жизни никто не путает часть и целое, например, комната – это часть дома.

В педагогике дело обстоит не всегда так. Почему-то считается, что отличать учебный процесс в целом от отдельного приема или ме-

тогда обучения (в традиционном понимании) доступно не каждому и что для этого необходимо обладать какими-то особыми способностями. Поскольку в действительности этих особых способностей не существует, то каждый, может отличить часть от целого и избежать т.н. универсализации метода. Выражение «универсализация метода» использовалось на педагогическом Олимпе как условный знак или сигнал начала осуждения и травли какого-то автора. Такой травле подвергались все известные передовые педагоги, начиная с А.Г.Ривина и до В.Ф.Шаталова.

Если все этапы обучения или совокупность приемов обучения разделить на несколько, назвав их методами обучения (например, лекция, беседа, лабораторно-бригадный метод, самостоятельная работа и т.д.), то, естественно, какой-то один «метод обучения» в этом случае не заменит и не может заменить все методы, т.к. он всего лишь отдельный этап или прием и не может выполнить все функции обучения и воспитания. Такая универсализация метода или приема обучения является несуразностью и, естественно, недопустима. Но дело-то в том, что понятие «метод обучения» может иметь совсем иной смысл и относиться ко всему процессу обучения.

Весь процесс обучения, взятый как единое целое, имеет свой строй и осуществляется по определенным, только ему свойственным законам. В таком смысле термин *метод обучения* употреблял и Коменский. Чтобы обозначить процесс обучения, взятый в целом со всеми его приемами, средствами и частными методами, мы ввели термин «способ»;

- 1) индивидуальный *способ* обучения;
- 2) групповой *способ* обучения;
- 3) коллективный *способ* обучения.

Однако по этому вопросу еще необходима специальная дискуссия. Термин «метод обучения» означает весь процесс обучения, включая «всё»; как «внешнюю» - материальную - сторону, так и «внутреннюю» сторону обучения, которая изучается педагогической психологией.

Метод обучения - это весь путь, весь процесс обучения, взятый от его начала, когда учащийся еще ничего не умеет и ничего не знает, к овладению общеобразовательными знаниями, умениями, а также профессией, мастерством. Пока есть два метода обучения: метод индивидуального обучения (ИСО) и обучения группами (ГСО). Все остальные методы, которые рассматривались в книгах по педагогике и дидактике, имеют более узкий и специфический характер. Это - не процесс обучения, взятый в целом (полностью) в тот или другой исторический период, а более или менее общие приемы, которые использовались и используются педагогами в учебном процессе. Поэтому их целесообразно называть не «методы обучения», а «методы в обучении». Такое название является точным, правильным. Возможны и другие трактовки.

6.5 ТРИ ИСТОРИЧЕСКИЕ СТАДИИ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ – ТРИ МЕТОДА

Если брать процесс обучения в целом, то можно сказать, что история школы, история учебных заведений вообще, знает только два метода обучения: 1. ИСО и 2. ГСО. Когда мы говорим о КСО, то имеем в виду, что ГСО должен уступить место КСО. Пока КСО в полном, законченном, виде в учебных заведениях нет. Но общество развивается таким образом, что новые, современные задачи обучения и воспитания уже нельзя решать без КСО. ГСО, как его ни совершенствовали и ни модернизировали, уже не соответствует требованиям, выдвигаемым жизнью. Прежде всего, при ГСО невозможно обеспечить новое качество усвоения учебных предметов, формировать черты общечеловеческой нравственности и т.д. В данном случае нас интересуют три исторические стадии развития учебного процесса с точки зрения того, как этот процесс осуществляется.

I. ИСО. Организационная структура ИСО состоит из парной и индивидуальной форм организации процесса обучения, ведущей, или движущей, является парная (учитель-ученик).

Процесс обучения, взятый в целом, т.е. как единый метод, осуществлялся примерно так: учитель определял в соответствии с поставленной целью содержание обучения, работая с каждым учеником в отдельности. Для этого он брал новый текст (задание, правило, тему), приглашал к себе ученика, давал ему необходимые объяснения, здесь же уточнял, в чем ученик разобрался, а в чем еще не разобрался, и отправлял ученика для индивидуальной проработки полученного задания. Затем вызывал к себе следующего ученика. Работа началась с проверки выполнения задания. Если ученик задание выполнил, материал усвоил, чаще всего, вызубрил, то переходили к новому материалу и т.д. Для каждого ученика работа делилась на две части: индивидуальное (самостоятельное) выполнение задания, которое дает учитель, и затем отчет (ответ) учителю. К новому материалу ученик приступал только после проверки учителя и соответствующего одобрения. Через определенный период производилась проверка по всей главе (разделу, книге). Затем экзамен. С таким обучением многие не справлялись: приходилась прибегать к физическим наказаниям. Чем больше появлялось учеников у одного учителя, тем труднее становилось с каждым из них основательно работать: проверить, объяснить новое, исправить ошибки и т. д. Возрастала необходимость объединять учащихся в группы и затем переходить от ИСО к ГСО.

II. ГСО. Организационная структура ГСО отличается тем, что вводится групповая форма организации процесса обучения, и она становится ведущей, «движущей». Метод обучения или процесс обучения в целом стал выглядеть уже по-иному: учитель обучал не каждого поодиночке, а систематически одну тему за другой стал излагать перед классом (группой), объясняя все новое и непонятное, затем здесь же, в классе, закреплял новый материал и давал задание домой для доучивания или самостоятельной проработки. Проходили десятилетия и столетия, материала становилось все больше и больше, и основная проработка изучаемого материала, от которой зависело качество обучения, стала происходить не столько в классе, сколько дома (в читальне или в группе продленного дня). Процесс обучения, естественно, начинался с про-

верки выполнения домашнего задания, и только после этого учитель приступал к изложению нового материала.

Чем больше становилось у учителя учеников и чем обширнее объем изучаемого материала, тем труднее стало его проверять, добиваться качества проработки. Важнейшим средством обеспечения качества обучения становилось второгодничество и отсев. Пока эти факторы действовали, качество обучения, конечно, не всех учащихся, а только отобранных, можно было повышать. С введением закона о всеобщем среднем образовании второгодничество и отсев потеряли свое прежнее значение как главных факторов, обеспечивающих качество и эффективность обучения на уроках. Возникла необходимость в новых приемах и подходах к обучению. Этот процесс постепенно стал распространяться и на высшую школу. Отдельный преподаватель, работая с группой учащихся (студентов), уже не может каждого тщательно проверить по всем вопросам учебной программы, исправить ошибки, добиться качественного овладения всем изучаемым материалом. Зачеты, собеседования, экзамены общего положения не меняют. Усиливается необходимость обучать каждого ученика (студента) самостоятельно работать над новым для него материалом без предварительного объяснения учителя. Обучить всему, что требуется согласно все расширяющимся учебным программам, все проверить, добиться самых высоких индивидуальных успехов - высших конечных результатов - это может только коллектив, состоящий из людей разного возраста и разного уровня, управляемый специалистом-педагогом. В настоящее время наблюдается кризис ГСО на всех уровнях обучения и возрастает необходимость в принципиально новом, технологическом процессе обучения и воспитания, построенном на самостоятельной и коллективной основе. Нужен новый метод обучения, т.е. новый процесс обучения.

III. КСО. Организационная структура, КСО состоит из 4-х оргформ, но решающее значение переходит к КФО. В КСО объединяется всё, что содержалось в ИСО и ГСО, и к тому же благодаря КУЗ открываются новые возможности, что отсутствовало в прошлом. Если при ИСО и ГСО обучал и воспитывал учащихся (студентов) профес-

сиональный педагог, наемный, оплачиваемый специалист, то при КСО обучает и воспитывает всех учащихся или студентов, прежде всего, и главным образом КОЛЛЕКТИВ, коллектив разновозрастного и разноуровневого состава. Коллектив, работающий на началах самоуправления и, конечно, с участием профессионального педагога, определяет цели и задачи, которые стоят перед ним (коллективом и отдельными учащимися), составляет план решения этих задач, организует всех на достижение поставленных целей, осуществляет контроль и учет, поощряет преуспевающих, принимает меры по отношению к отстающим и нарушителям дисциплины, организует соревнования и т.д. Сказанное вовсе не означает, что профессиональный учитель, педагог, при КСО ничего не делает или вообще становится ненужным. Профессиональный педагог, преподаватель-специалист при КСО необходим и его значение, его роль не понижается, но, напротив, при КСО он-то впервые в истории школы становится руководителем - руководителем современного типа.

Процесс обучения в целом определяется принципами, в соответствии с которыми он строится и совершенствуется. Работа учащихся (студентов) при КСО отличается поливариантностью. Например, при ГСО первоначальное знакомство с новым материалом происходит постоянно, почти без исключений через лекции и беседы (изложение) учителя. При КСО ученик (студент) первоначально знакомится с новым материалом по-разному:

- путем самостоятельного чтения книги (учебника);
- получает новый материал от других участников КУЗ;
- от профессионального учителя.

Важно не только источник первоначального знакомства с новым материалом, сколько дальнейшая работа. А эта работа после первоначального восприятия изучаемого материала тоже может происходить по-разному:

- ученик подходит к учителю и излагает только что проработанную тему, чтобы удостовериться в правильности своих знаний;
- идет к другому ученику и пересказывает, сообщает, что он проработал, учит его;

- просит того, кто этот вопрос (тему) уже прорабатывал, проверить его;
- прослушивает новую тему в изложении кого-то из товарищей или преподавателя;
- выполняет к проработанной теме (теории) упражнения, решает задачи самостоятельно;
- пишет изложение, статью, составляет новые задачи, конструирует механизмы, занимается сборкой и разборкой машины.

Чтобы новый материал усвоить, нужно несколько раз (а не один раз) изложить его другим, ответить на вопросы, прорешать задачи или выполнить упражнения, найти практическое применение, обсудить, поспорить. Этот комплекс различных видов работ над темой известен членам образовательного коллектива и каждый стремится его выполнить. За выполнением следит, прежде всего, учитель, сам ученик и старшие товарищи по совместной учебе (орган самоуправления).

Естественно, что при таком процессе обучения домашние задания перестают быть обязательными. Но каждый по своим интересам или по заданию преподавателя может работать дома столько, сколько необходимо и целесообразно. Зачеты, экзамены, другие формы контроля уже невозможно производить одновременно во всей группе (классе) и тем более школе. Проверка производится тогда, когда один или часть учащихся, овладели учебной программой или материалом определенного раздела. Прием зачетов и экзаменов производится круглогодично. Во всех видах контроля, включая и экзамены, активное участие принимают учащиеся (студенты), которые эти экзамены (зачеты) уже сдали. Постепенно каждый учится планировать свою работу по изучению школьных программ, консультируясь у старших товарищей и профессионального педагога. Индивидуальные планы не должны расходиться с планами группы (класса), они должны анализироваться активом академической группы или преподавателем и объявляться группе для создания постоянной атмосферы соревнования и интенсивности работы.

Во всех индивидуальных планах сроки изучения программного материала (учебных программ) могут и должны быть более сжатыми, чем для группы (класса) в целом. Резервное время необходимо для ликвидации всяких недоработок и чтобы не было слишком большого отставания от товарищей. Если процесс обучения при ГСО можно разбить на определенные этапы (звенья работы), которые одновременно проходит вся группа, то таких четких этапов работы всей группы (класса) при КСО не существует. Дело в том, что при ГСО преподаватель работает с группой как с единым целым, как своего рода собирательным учеником. Переход от ИСО к ГСО в том и заключается, что при ИСО преподаватель работал с каждым учеником в отдельности и по очереди, а при ГСО преподаватель объединяет всех учащихся одинакового уровня («одинаковой степени понимания») и со всеми работает так, как будто перед ним единый собирательный ученик (один, но во многих лицах): этого ученика он проверяет, излагает ему новый материал, закрепляет и т.д. Индивидуальная работа с каждым учеником при ГСО, как правило, почти отсутствует или сводится к минимуму. При КСО все функции обучения и воспитания берет на себя коллектив, деятельность которого направляется не только специалистом-педагогом, но и органами самоуправления.

При КСО создается возможность индивидуализированной работы с каждым учеником (студентом), которую выполняет не только профессиональный педагог, но и весь коллектив, особенно его актив. Поэтому процесс обучения в целом (метод обучения) при ГСО и при КСО принципиально отличаются друг от друга. Если исходить из ГСО и считать, что при ГСО процесс обучения нормальный, то процесс обучения при КСО выглядит как нарушение всех норм и принципов, т.е. как что-то ненормальное. Ведь при КСО - группа - это уже не один собирательный ученик (20-40 учеников с одинаковым уровнем понимания), а объединение людей разного возраста и разных уровней. Получается, что какого-то единого, для всех обязательного порядка изучения учебных предметов нет. Напротив, при КСО каждый может идти своим путем, иметь свой порядок изучения тем, свой темп работы и даже приемы, методики изучения учебного материала

могут быть разными. Кстати, используемая литература также может быть далеко не одинаковой. Обязательная программа, например, по психологии или по математике, единая, одинаковая для всех, но порядок изучения каждого из названных учебных предметов, приемы изучения, учебная литература, вопросы, могут быть взяты сверх программы, разные, учитывая возможности учащихся и их педагогическую целесообразность.

При КСО учебная группа (класс) вся целиком изучает один учебный предмет, например, на уроке математики все ученики должны заниматься только математикой, на уроке физики - только физикой. При КСО такое деление уроков и учебных предметов исчезает, т.к. КУЗ дают возможность проводить одновременное изучение физики и математики, литературы и истории и т.д. Например, в классе, на уроках, изучается роман Л.Н.Толстого «Война и мир». Учитель дает ученикам помимо статей по литературе статьи (разделы учебника) и по истории Отечественной войны 1812 года. Все это значительно облегчает решение проблемы межпредметных связей, а также всестороннего изучения темы, что в свою очередь важно не только для поднятия качества обучения, но и для более успешного формирования мировоззрения.

КСО разрушает не только искусственные перегородки между учебными предметами, но и перегородки между классами, так как становится возможным организовать систематическое сотрудничество учащихся разновозрастных и параллельных классов. На какой-то период времени традиционное разделение учебных классов, конечно, сохраняется, но в дальнейшем учебные группы в школах и вузах будут формироваться не по признаку одинаковости возраста и примерно равной образовательной подготовки, а по признаку целесообразности для обеспечения оптимальной, самой высокой производительности учебно-умственной деятельности студентов или учащихся.

При изучении каждой темы, например, по психологии, педагогике или экономике можно организовать учебную работу по разным источникам. Если, например, образовательный коллектив изучает тему «Мышление», то для этого непосредственно на КУЗ могут быть

взяты разные учебники, статьи разных авторов. Именно такой подход может непосредственно на занятиях обеспечивать всестороннее и глубокое изучение каждой темы учебной программы, что очень важно для профессионального обучения, для подготовки специалистов высокой квалификации.

Изучение каждого предмета при КСО может происходить более интенсивно. Например, коллектив решает изучение немецкого языка не растягивать на 6-7 лет, как это делается обычно, а сосредоточить все изучение на один год. Для этого вводится ежедневное изучение немецкого языка по 3-4-5 уроков в день. В опыте физического факультета Красноярского университета расписание уже предусматривало интенсивное изучение отдельных учебных предметов. Занятия по психологии проходили ежедневно и не по два, а по 4-6 и даже 8 часов в день. Естественно, что и сдача зачетов и экзаменов происходила сразу же после окончания изучения учебного предмета. Кстати, некоторые студенты сдавали экзамены досрочно и могли либо заниматься другим учебным предметом, либо их привлекали к более интенсивной и разносторонней работе по изучению психологии. Экзаменационная сессия исчезла: экзамены сдавали по мере подготовленности группы, по графику. Этот опыт получил уже распространение в школах и других учебных заведениях разных регионов нашей страны.

Мы здесь показали только некоторые черты ГСО (а также КСО) как процесса обучения или метода обучения. Но и этого вполне достаточно, чтобы убедиться в том, что при КСО создается принципиально новый УВП, а, следовательно, и новый метод обучения, который по всем его объективным характеристикам более всего соответствует динамично развивающемуся обществу.

Поскольку при ГСО и КСО происходит не только обучение школьников и студентов, а также формирование у них тех или других нравственных качеств и мировоззрения, то о ГСО и о КСО следует говорить, как о методе обучения и воспитания, который и представляет собой УВП в школах и вузах, рассматриваемый, с одной стороны, как *всеохватывающий*, а с другой стороны, как единый и целостный. Но ГСО остается единым и целостным только до тех пор, пока в

учебный процесс не вводятся КУЗ. Введение в учебный процесс КФО, являясь шагом необходимым и целесообразным, прогрессивным, приводит к разрушению не учебного процесса, не обучения вообще, а только традиционного, исторически сложившегося в XVI-XIX вв. ГСО. Можно сказать, что при всех попытках совершенствовать ГСО, вводя различные новшества, кроме КУЗ, ГСО сохраняется и сохраняются все противоречия между старым способом обучения и новыми задачами обучения и воспитания, в условиях НТР и демократического общества.

Теперь можно проследить, как совершается прогресс, развитие обучения, как процесса, взятого в целом, т.е. как метода. Рассмотрим ИСО. Этот способ обучения в XI-XV вв. отдельные педагоги, несомненно, пытались улучшить и совершенствовать. Так, они применяли наглядность, выводили детей на природу, проводили экскурсии, находили мнемонические приемы, способствующие лучшему запоминанию изучаемого материала, пользовались драматизацией как средством активизации усвоения и др. Но все это делалось в рамках ИСО, процесс обучения в целом оставался таким, каким он мог быть при ИСО: все находки, новшества, изобретения педагогов не меняли его организационной, материальной основы, а, следовательно, учебный процесс осуществлялся, функционировал единообразно, в своей основе одинаково. ИСО мог обслужить только незначительное количество детей, только избранных, в основном богатых, аристократию. До поры до времени даже применение групповых (типа бригадных или звеньевых) учебных занятий не подрывало ИСО. Но чем больше педагог прибегал к групповой форме учебных занятий, а к этому его толкала материальная заинтересованность, все увеличивающийся спрос на образование, тем сильнее чувствовалась устарелость ИСО, непригодность этого способа для новых исторических условий. Поэтому в XVIII-XIX вв. ИСО сохранялся как пережиток, который нужен был наиболее богатой части населения. Свое официальное, господствующее положение в учебных заведениях ИСО потерял давно.

Подобная историческая ситуация повторяется: в настоящее время уже не отдельные педагоги, а целые научно-исследовательские инсти-

туты, педагогические коллективы школ и вузов предпринимают «всесторонние» меры, чтобы «заставить» УВП давать учащимся качественные знания, повысить его воспитательную эффективность. В последние три-четыре десятилетия работа по совершенствованию УВП ведется особенно интенсивно и широко. Мы уже назвали направления, в которых ведется такая работа: ТСО, компьютеризация, активизация познавательной деятельности, проблемное обучение, дифференциация и индивидуализация обучения, оптимизация, алгоритмизация, автоматизированный контроль, НОТ учителя и НОТ ученика, деловые игры, опорные конспекты, опережающее преподавание, тетради с печатной основой, профилизация и т.д.

Одно остается неизменным - *организационная, материальная* основа, комплекс организационных форм, в которых существует и протекает УВП. Изменений коренных, существенных не происходит и не может произойти, так как они связаны главным образом и больше всего с КФО. Пока всё использование коллективных занятий проводится в рамках ГСО. Все чаще педагогические коллективы школ и других учебных заведений отказываются от традиционного расписания, вводят сетевой график учебных занятий, переходят на систематическое применение КФО и организуют совместную работу учащихся разных классов.

Если развитие учебного процесса происходит по определенным общественно-историческим стадиям, или фазам (от ИСО к ГСО и от ГСО к КСО), то в настоящее время все попытки поднять УВП на качественно новый, более высокий уровень без введения КУЗ могут представлять собой даже в самом лучшем случае только частичное и, как правило, скоро преходящее совершенствование все того же, отжившего свое время, давно уже не соответствующего новым требованиям и задачам ГСО. В этих условиях нетрудно понять, что консервативный и прожектерский подходы имеют одну и ту же почву и ведут к одним и тем же результатам в обучении и воспитании, которые всем известны и давно уже всех не удовлетворяют.

Консерватор в течение многих лет требовал, чтобы в школе урок, методы и организационные формы обучения, применяемые на

уроках, были такими, какими их выдвигали и отстаивали классики дидактики старой школы: Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, А.Дистервег, О.Вильман, К.Д.Ушинский, дореволюционные методисты, а также теоретики педагогики и методисты отдельных учебных предметов 30-70-х гг., XX столетия, например: П.П.Шимбирев, Н.К.Гончаров, Б.П.Есипов, А.С.Пчелко, Н.М.Верзилин, М.А.Данилов, Е.Я. Голант, И.Т.Огородников и др. По их мнению, только традиционный урок в его классическом осуществлении может обеспечить высокое качество обучения и воспитания, только в таком, традиционном виде, УВП является рациональным, исторически и практически проверенным и, следовательно, наиболее эффективным. Таковой была защита ГСО в его традиционной постановке.

В чем же заключался прожекторский (позже его стали называть «новаторский») подход? УВП может быть радикально улучшен, если его проводить не в виде традиционного урока (по КУС), а заменить бригадно-лабораторным методом, методом проектов, Дальтон-планом, программированным обучением, алгоритмизацией, играми, ТСО, опорными конспектами, клубными занятиями и т.д. Список нововведений пока не окончен. Эти нововведения, или, как их несколько пренебрежительно стали называть, «новации», могли улучшить ту или другую сторону УВП, являлись его усовершенствованием, хотя, может быть, и не всегда их применяли рационально. Но как новаторы, так и их критики, оставляли неизменной организационную основу (основной материальный механизм) обучения - ГСО (или некое сочетание ИСО и ГСО). Получалось, в конце концов, что и консерваторы, и прожекторы не выходили за рамки ИГСО и давали, в лучших случаях, некоторые новые его вариации.

Естественно, что и учебно-воспитательные результаты были примерно одни и те же. Чаще всего верх брали консерваторы, особенно, пока сохранялись в школах массовое второгодничество и массовый отсев, т.е. главные средства достижения качества и эффективности при ГСО. В те годы педагоги еще не могли понять, что истинный прогресс, подлинное развитие процесса обучения в целом, переход обучения от одной стадии развития к другой, более высокой, ста-

дии в современных условиях означает переход от ГСО к КСО. Историческую необходимость и закономерность перехода от ГСО к КСО может объяснить только научная педагогическая теория, а ее нельзя было создать без критического пересмотра классической дидактики, без последовательного применения естественнонаучного подхода к процессу обучения. О том, что нужен принципиально новый процесс обучения в целом, т.е. новый метод обучения, в педагогической теории стали понимать только в последние годы.

6.6 Т.Н. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ИЛИ ЧАСТИ МЕТОДА

Рассмотрим отдельные методы обучения, как их описывают авторы фундаментальных трудов по дидактике и в учебниках (учебных пособиях) для педвузов и педучилищ (педколледжей). Начнем наш обзор с основных, классических трудов по дидактике еще советского времени.

В «Дидактике» (1957) М.А.Данилова и Б.П.Есипова дается определение: «Методы обучения есть способы (?) работы учителя и руководимых им учащихся, с помощью которых достигается (?) усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их коммунистического мировоззрения и развитие познавательных сил» [16, с.251]. Подобное определение дается и в других руководствах по педагогике того времени [см.: 8, с.5; 34, с.147; 53, с.138 и др.]. Во всех определениях подчеркивалось, что «Каждый метод обучения является способом (!) действий учителя (!), которые определяют (!) деятельность учащихся. Этим выражено то положение, что не учащиеся, а учитель определяет способ (?) овладения знаниями, умениями и навыками, что и обеспечивает (?) успешное (?) обучение» [см.: 8, с.5; 34, с.147; 53, с.138 и др.]. Подчеркивается также и значение методов обучения в воспитательном отношении. Авторы приводят и определение Е.И.Перовского: «Метод обучения есть форма развития содержания обучения, соответствующая ближайшей дидактической цели, которую в данный момент обучения ставит учитель перед собой и учащимися» [36].

М.А.Данилов и Б.П.Есипов делают вывод: «в дидактике еще не получила своего обоснованного (!) решения проблема методов обучения, несмотря на ее огромное (!) значение в теории и в практике учебной работы в школе» [16, с. 251].

Методы обучения авторы разделили по этапам учебного процесса: 1) методы восприятия и осознания учащимися нового материала; 2) методы закрепления и совершенствования знаний, умений и навыков; 3) методы проверки знаний, умений и навыков. К первой группе методов относятся: рассказ, объяснения, школьная лекция, беседа, иллюстрации и демонстрации, лабораторные и практические работы учащихся, работа учащихся с учебником и книгой, проверка правильности восприятия учащимися новых знаний.

Если метод – это путь к достижению цели и это никто не оспаривает из дидактов XX и теперь уже XXI века [см.: 51, с.318: «Метод – способ достижения цели»], то в данном перечне нет методов обучения, а есть только отдельные виды учебных занятий или компоненты, составные части метода обучения (по терминологии М.А.Данилова и Б.П.Есипова: «способа работы учителя с руководимыми им учащимися»). В этом можно убедиться, рассмотрев каждый отдельно взятый «метод», например, рассказ, объяснение или школьная лекция.

«Рассказ учителя – это живое, образное, эмоциональное изложение явлений, событий, содержащее преимущественно фактический материал» [16].

Из этого объяснения совершенно очевидно, что рассказ в школьной практике – это только ч а с т ь пути, которая ведет к достижению цели: «успешному обучению». Это, кстати, авторы (М.А.Данилов и Б.П.Есипов) вполне осознавали: «окончив рассказывание, учитель приступает к беседе, т.е. задает вопросы учащимся и выслушивает ответы, углубляет и расширяет содержание темы, развивает глубже интерес учащихся к предмету занятий, закрепляет материал в их памяти» [16, с.280]. И даже беседа, с помощью которой происходит закрепление и углубление того, что было дано в рассказе или школьной лекции еще не приводит к достижению цели: успешному усвоению изучаемого материала по изучаемой теме. Рассматри-

вая общее название: «метод обучения», необходимо брать не отдельную тему, которая не охватывает обучение в целом, а является лишь незначительной его частицей. Поэтому и рассказ, и объяснения, и школьная лекция, и беседа и т.д. есть лишь э т а п ы пути (т.е. метода обучения), который, как известно, ведет к достижению цели, но не всегда к ней приводит, т.к. успешное обучение, приводящее к полноценному и качественному образованию, встречается не так часто.

Из сказанного можно сделать общий вывод относительно в с е х перечисленных «методов», «обеспечивающих (якобы) активное восприятие и осознание учащимися нового материала»: ни один из названных т.н. «методов» в действительности методом обучения не является, если метод обучения охватывает весь путь, а не часть пути к цели. В противном случае он – не метод обучения, а всего лишь его частица, т.е. отдельный кусочек, отрезок метода обучения, который даже название должен иметь другое. Более точное название: виды или разновидности учебных занятий. Возможно: «методы частичного пути обучения» или «методы в обучении». Возьмем ту же лекцию или демонстрацию или практическое занятие – это всего лишь часть, отрезок общего метода обучения, который начинается с первых шагов обучения и заканчивается получением образования: начального, среднего или высшего.

Если метод обучения – это достижение цели всего обучения, а не его части, компонента, то даже все вышеназванные методы обучения в целом, охватывающие «активное восприятие и осознание учащимися нового материала» также не могут претендовать на сущность **единого метода обучения**, приводящего или хотя бы ведущего к достижению цели обучения (всего, а не его части, отрезка), т.к. обучение не заканчивается лишь «осознанием нового материала». Оно должно обеспечить его глубокое и полное усвоение, то есть запоминание и способность применения не только в условиях школы (класса), но и в условиях той жизни школьника, выпускника, которая у него наступает после школы.

Именно поэтому М.А.Данилов и Б.П.Есипов продолжают изложение темы «методы обучения», называя и описывая «методы за-

крепления и совершенствования знаний, умений и навыков», а также проверки (контроля) того, что же учащимися усвоено (?).

Ко второй группе «методов обучения» они относят:

1. Заучивание материала учебника.
2. Упражнения.
3. Повторение ранее пройденного.

Наконец к третьей группе:

- а) устная проверка знаний;
- б) проверка знаний путем письменных и проверочных работ и заданий практического характера;
- в) наблюдение над учащимися в процессе текущей работы;
- г) подготовка к экзаменам и их проведение.

Всё это компоненты процесса обучения, который представляет собой уже на протяжении более 3^х столетий³⁵ единый метод обучения, состоящий из 3^х форм организации: групповой, парной и индивидуальной. Эти три формы есть формы его существования, посредством которых этот метод функционирует и далеко не во всех случаях приводит к осуществлению поставленных перед школой целей: давать учащимся полноценное качественное образование. Но т.к. планка целей в XX – XXI столетиях стала повышаться, то этот метод, который в прошлом постоянно называли ГСО начал буксовать, появилось его несоответствие новым требованиям современной цивилизации. Есть все основания этот метод обучения, охватывающий всю КУС и ЛСС, называть по его структуре (строению): группо-парно-индивидуальным.

Именно это оказалось непонятым классиками советской дидактики М.А.Даниловым и Б.П.Есиповым, о чем свидетельствует и содержание второго фундаментального труда по дидактике «Основы дидактики», опубликованного спустя 10 лет под ред. Б.П.Есипова в 1967 году издательством «Просвещение». Глава о методах обучения была написана коллективом авторов: Ш.И. Ганелиным, Б.П.Есиповым и А.И.Сорокиной. По словам авторов «в книге освеще-

³⁵ Более 3^х столетий в начальной и средней школе. Если брать и высшую школу, то ГПИМ охватывает целое тысячелетие.

щается сравнительно полный круг дидактических проблем, в том числе и новых возникших в последние годы» [10, с.3]. Под методами разумеют средства, способы, пути достижения определенных целей, решения определенных задач. Говорят, например, о методах лечения болезней, о методах обработки почвы, о методах научного исследования и т.д. Сущность методов правомерно искать, прежде всего, в свете отношений между категориями целей и средств. Греческий термин «метод» в отечественной педагогической литературе истолковывается как «способ». Например, в швейцарской энциклопедии дается следующее определение: «Под понятием «метод» разумеют способ (Art und Weisc), как надо поступать при деятельности. Метод, таким образом, заключается в планомерном поведении для достижения определенных целей. Метод служит тому, чтобы давать обоснованное изложение установленной истины или указывать путь к отысканию новой» [54].

«Трактовка методов обучения как способов работы учителя и учащихся, с целью приобретения последними знаний, умений и навыков, формирования мировоззрения и развития способностей связана с общепризнанным психологическим законом, выражающимся в том, что человек развивается и формируется в процессе соответствующей деятельности. В обучении имеет место познавательная и связанная с нею практическая деятельность учащихся, имеющая и образовательное и воспитательное значение.

В обширной литературе о методах обучения существуют и много других определений этого понятия, отражающих различные позиции авторов в их подходе к выяснению сущности учебного процесса» [10, с.235].

Авторы приводят определения А.И.Анастасьева, М.И.Демкова, Е.И. Перовского, М.Н.Алексеева, М.А.Данилова, И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина, высказывают отдельные критические замечания, подчеркивая дидактический аспект сущности методов обучения и противопоставляя его логическому и проблемно-познавательному. Их общий вывод: «В зависимости от познавательной и практической цели, содержания материала и характера действий, а также возрастных

возможностей школьников выбираются способы (?) необходимой деятельности учителя и учащихся. Это и есть методы» [10, с.238].

Обзор многочисленных определений понятий «метод обучения», каждое из которых оказалось односторонним и ошибочным, т.к. их авторы не смогли преодолеть ограниченности своего подхода, строящегося на попытках разобраться в методах обучения, игнорируя и не понимая их зависимости от форм существования (организации) процесса обучения. Получилось, как и у других дидактов: формы существования (организации) сами по себе, а методы обучения тоже сами по себе. Такой разрыв между методами и формами организации обучения приводил к тому, что механизм (внутренний и внешний) оставался не раскрытым. Цели обучения и средства обучения (т.е. сам процесс обучения) оказывались как в теории, так и на практике не были адекватными друг другу. Это приводило к тому, что ставились цели самые высокие, фантастические, а конечные результаты, получаемые «научно обоснованными» методами, почти всегда и везде оказывались низкими, мизерными. Т.н. методы не только не могли обеспечить высокое качество знаний по естественным наукам, литературе и иностранному языку, но даже и по своему родному языку. В последние годы появились призывники, которые не знают даже грамоты, не умеют читать и писать.

В «Основах дидактики» (1967) называются те же методы обучения, что и в «Дидактике» (1957) М.А.Данилова и Б.П.Есипова, которые, как нами уже было объяснено, вообще не являются методами обучения.

«За многовековую историю школы и педагогической мысли, - декларируют авторы свое убеждение, строящееся на глубоко ошибочных взглядах, - накоплено большое богатство (!) методов обучения» [10, с.241]. Для подтверждения приводятся т.н. методы и соответствующие их «классификации»: «словесные, наглядные и практические методы». Далее авторы пытаются раскрыть это «большое богатство методов обучения», переходя к прикладной части, к тому, как применяются на практике «методы обучения», сущность которых авторами так и осталась не раскрытой: «Будучи направлен на живую личность ребенка, подростка метод (?) обучения применяется с учетом их возрастных особенностей» [10, с.243-244].

Дальше, как было принято в то время, авторы цитируют высказывание Н.К.Крупской: «Методика органически связана со знанием объекта воздействия, т.е. того человека, растущего, развивающегося, к которому она применяется...» [19, с.557].

Так произошла подмена дидактики как науки психологическими особенностями школьников в процессе обучения. Кстати, такая подмена дидактики как науки педагогической психологией авторами не только не осуждалась, но даже всячески приветствовалась. «Психологической стороне методов обучения пишут авторы главы о методах обучения, - Ш.И.Ганелин, Б.П.Есипов и А.И.Сорокина, - большое внимание уделяет Р.Г.Лемберг в своих работах «Методы обучения в школе» (Алма-Ата, 1958) и «Дидактические очерки» (Алма-Ата, 1960). Характеризуя методы обучения она подробно останавливается на психологическом строе – своеобразии каждого из них, рассматривает трудности в познавательной работе учащихся при данном методе и указывает пути их преодоления» [16, с.245].

Результатом такой психологизации стало то, что вопросы собственно дидактики как науки отодвигались на второй план, о них просто забывали, довольствовались чисто дилетантский подходом к дидактике вообще и к методам обучения в частности. Отсюда вынужденное признание, которое остается в силе и сегодня через сорок лет: «В педагогической литературе делалось много попыток классификации методов обучения [см.: 1; 48 и др.]. Приходится (!) констатировать, что безупречной в логическом отношении, достаточно обоснованной и потому общепризнанной классификации общих методов обучения создать не удалось» [16, с.247].

Почти дословно повторяет эту же не мысль, а фразу уже в начале XXI в.современный специалист по дидактике В.И.Загвязинский: «Единой универсальной классификации методов обучения дидактам и методистам создать не удалось. До недавнего времени им это ставилось в вину. Но, думается (скорее, наоборот – авт.), что единая классификация методов невозможна (!) в принципе ввиду многокачественности и многофункциональности методов» [17, с.70].

- Чем же всё-таки объяснить неудачу решения проблемы классификации методов обучения? – ставили вопрос авторы книги «Основы дидактики» еще в 1967 г. «Прежде всего (!), - отвечали они, -

конечно (!), тем, что методы обучения многообразны – как по количеству, так и по своему характеру и широте разрешаемых (?) с помощью их задач... Трудность классификации методов обучения у некоторых педагогов вообще порождает сомнение в возможности и необходимости решения этой проблемы» [4, с. 247].

Сочинительство новых и новых «методов обучения» посредством т.н. образовательных технологий продолжается, даже стало процветать. Любопытное заявление по этому поводу сделал И.П.Подласый: «Известны сотни (!) классификаций методов, и число их беспрерывно растет (!)» [38, с.290]. Уже в период 1920-1930-х гг. пользовались большой популярностью классификации: активно-трудовых методов (П.Блонский, С.Шацкий, О.Музыченко, Н.Афанасьев, И.Челюсткин); иллюстрированных методов (О.Музыченко, Я.Чепига); исследовательских методов (Б.Всесвятский, Б.Райков, К.Ягодский, В.Натали, Л.Синицкий); логических методов, предложенных в противовес универсализации отдельных методов (О.Пинкевич, Н.Попова, М.Рубинштейн, О.Евстигнеев-Беляков, М.Шульман, Ш.Ганелин) и др.

В 30-50 гг. специалисты по теории обучения (дидактики) вместе с практическими работниками образования решали главную задачу: повышения качества знаний учащихся. Потому в центре их внимания стала проблема методов обучения. «Она требовала незамедлительного решения» [6, с.82]. Историк советской дидактики Р.Б.Вендровская отмечает: «В соответствии с требованиями, сформулированными в постановлениях 30-х гг. о школе, в педагогической литературе остро был поставлен вопрос о недопустимости универсализации отдельных методов и необходимости разнообразия (!) методов, используемых в процессе обучения» [6, с.53].

Согласно объяснениям, которые были даны выше, в школах и во всех других образовательных учреждениях на протяжении многих столетий установился единый, всеобщий метод обучения, который мы назвали «Групповой способ обучения» (ГСО) или более точно: «группо-парно-индивидуальный метод» (ГПИМ). Он, конечно, единый, всеобщий, глобальный и в этом смысле универсальный. Он пришел на смену методу средневековому, т.е. парно-индивидуальному. Таким образом, во всех школах 30-х гг. прошлого

столетия и по настоящее время используется всего лишь один метод обучения. А постановление ЦК ВКП (б), Правительство и руководители образовательных учреждений настоятельно требовали многообразия (!) методов обучения, недопустимости «универсализации одного метода обучения». Что в таких условиях вынуждены были делать представители педагогической «науки»?

Они стали членить единый педагогический процесс на части, на отдельные отрезки или этапы и каждый из них называть «методом обучения». Так стали появляться целые группы «методов обучения» по источникам получения учащимися знаний, информации; по типу (характеру) познавательской деятельности; по активности – пассивности учителя и учащихся; по дидактическим задачам; бинарные методы; интерактивные методы; методы программированного обучения и т.д.

И.П.Подласый называет пятнадцать «методов обучения» и приводит таблицу (табл.11), составленную ещё Ю.К.Бабанским [см.: 7, с.39-44], в которой крестиками отмечается пригодность «метода» для выполнения какой-то функции: обучающей, развивающей, воспитывающей, побуждающей, контрольно-коррекционной.

Таблица 11. Методы обучения (И.П.Подласый)

Методы обучения	Теоретическая оценка пригодности для выполнения функций				
	Обучающей	Развивающей	Воспитывающей	Побуждающей	Контрольно-коррекционной
Рассказ	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Беседа	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Лекция	+++++	+++++	++++	+++++	+
Дискуссия	+++	+++++	+++++	+++++	++++
Работа с книгой	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Демонстрация	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Иллюстрация	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Видеометод	++++	++++	+++++	+++	+++++
Упражнения	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Лабораторный метод	+++++	+++++	++++	+++++	+++
Практический	+++++	+++++	++++	++++	+++

метод					
Познавательная игра	++++	+++++	+++++	+++++	++++
Методы программированного обучения	+++++	+++	+++	++++	+++++
Обучающий контроль	++	++	++	+++++	
Ситуационный метод	++++	+++++	+++++	+++++	+++

В данной таблице по замыслу авторов представлено пятнадцать разных «методов обучения» и каждый из них может быть использован в соответствии с его особенностями. Например:

РАССКАЗ, объясняет И.П.Подласый, относится к словесным методам устного изложения. Ведущая функция данного метода (?) – обучающая. Сопутствующие функции: развивающая, воспитательная, побудительная и контрольно-коррекционная. Рассказ – это монологическое изложение учебного материала, применяемое для последовательного, систематизированного, доходчивого и эмоционального преподнесения знаний. Этот метод (?) применяется прежде всего в младших классах, в школе второй и третьей ступени он используется реже. По целям выделяется несколько видов рассказа: рассказ-вступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение и т.д.

БЕСЕДА относится к наиболее известным методам (?) дидактической работы (?). Её мастерски использовал ещё Сократ. Главная функция данного метода (?) – побуждающая, но он успешно выполняет и другие функции. Нет метода (?) столь разностороннего и эффективного во всех отношениях. Сущность беседы состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить учащихся к актуализации (припоминанию) уже известных им знаний и достичь усвоения новых знаний путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений. Современная наука, поучает нас И.П.Подласый, пришла к заключению, что беседа наиболее эффективна для:

- подготовки учащихся на уроке;
- ознакомления их с новым материалом;

- систематизации и закрепления знаний;
- текущего контроля и диагностики знаний.

ЛЕКЦИЯ от других методов (?) словесного изложения отличается:

- а) более строгой структурой;
- б) логикой изложения учебного материала;
- в) обилием сообщаемой информации;
- г) системным характером освещения знаний.

Лекция экономит учебное время, является одним из наиболее эффективных методов (?) с точки зрения восприятия содержания информации, показатель которого колеблется от 20 до 50%.

УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ как метод (?) обучения постепенно входит в практику нашей школы. Она давно и успешно применяется в учебных заведениях западных стран и в ряде случаев обеспечивает хорошие результаты при решении задач, если другие методы (?) оказываются менее эффективными. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать и т.д.

Итак, в педагогической науке (дидактике) вопрос о том, что такое «метод обучения не выяснен, напротив, существуют по поводу этого понятия различные точки зрения, даже прямо противоположные, исключают друг друга, но классификация «методов обучения» уже составлена и предложена как «наиболее научно обоснованная» По словам того же автора – И.П.Подласого уже «известны сотни (!) классификаций методов обучения» и ни одна из них не является общепризнанной, соответствующей тем требованиям, которые сформулированы наукой логикой:

- а) в основе классификации должен лежать существенный признак, по которому и производится деление понятий (явлений, предметов);
- б) члены деления должны исключать друг друга;
- в) деление должно быть последовательным, не допускать «скачка»;
- г) деление должно быть полным, исчерпывающим.

Нельзя производить деление (классификацию) одновременно по нескольким основаниям, которые к тому же оказываются неясными ни для того, кто классифицирует данные предметы (понятия), ни для тех, кто с этой классификацией знакомится с целью её изучения и практического применения. Если эти правила нарушаются, то мы имеем не научную, правильную классификацию, а простой перечень эмпирического, донаучного и даже некомпетентного характера.

Об авторе приведенной «классификации» (перечня) нельзя утверждать, что он в вопросах дидактики и «методов обучения» некомпетентен. Напротив, в этом отношении он, несомненно, специалист высшей категории. Но мы все – дети своего времени. Нередко рабы господствующих предрассудков. Если единого, всеобщего, т.е. универсального метода обучения не существует и существовать не может, а требуется освещать, объяснять и рекомендовать будущим учителям «многообразие методов обучения», то почему в качестве методов обучения не сойдут всевозможные виды учебной работы и даже некоторые приемы и специфические стороны обучения? Например, рассказ учителя, беседа или лекция? Это, конечно, разные виды учебных занятий. Если каждый из них более подробно описать, обобщить, дать конкретные рекомендации, то за это учителя только скажут «СПАСИБО!». Вот и появляется множество (!) разнообразных «методов обучения». Вопрос в том, что в данном случае И.П.Подласый не заметил: все его пятнадцать «методов обучения» являются всего лишь конкретными или частными видами учебной работы учителя с учащимися в условиях КУС, т.е. ГСО или ГПИМ. Но это на протяжении многих десятилетий и даже столетий никого не тревожило.

Некоторая тревога возникла только в последние десятилетия (полстолетия): методов обучения разработали уже много и каждый из них высокоэффективен, а качество образования не повышается и кризис уже давно приобрел глобальный характер. А ведь всем понятно, что качество и уровень образования, прежде всего и главным образом, зависят от методов обучения. Это, может быть, больше, чем-кто

либо красочно и убедительно доказывал всем тот же профессор И.П.Подласый. И не только он.

Так мы сталкиваемся с беспечностью и ошибочностью не только официально принятой и широко распространенной теорией методов обучения, но и всей дидактикой или педагогикой принимаемой пока за науку без кавычек. Представителей этой «науки» как в прошлом, так и в настоящее время, очень много. Они-то навязывали и продолжают навязывать всей педагогической общественности, что «нет универсального метода обучения», что методов обучения очень много (уже созданы «сотни их классификацией!»). А между тем не только в организациях образования РФ и РК, но и всех других стран безраздельно используется всего лишь один (один и тот же везде!) метод обучения, который называется ГСО или ГПИМ.

Если рассматривать КСО (КПИМ), то он только - только начинает пробивать себе путь ко всеобщему признанию сквозь огромную толщу предрассудков старой дидактической теории, которая насаждалась во всех педагогических вузах не только в СССР, но и в других странах. В этом отношении образовательное пространство давно стало единым, общим. Потому и нужны уже не отдельные национальные, государственные, конфессиональные теории обучения и оригинальные взгляды и опыты, а единая, общая для всех НАУКА. Тогда и только тогда решатся запутанные проблемы методов обучения как в теории, так и на практике.

Если вернуться к «методам обучения», представленным в таблице Бабанского – Подласого, то легко можно убедиться, что каждый из т.н. методов обучения не охватывает процесс обучения в целом, а относится всего лишь какой-то его части или даже частице или стороне обучения, как например, рассказ, иллюстрация, демонстрация, видеометод, работа с книгой или познавательная игра и т.д. О каждом из них есть все основания утверждать, что это один из видов учебной работы, разновидность учебных занятий, приём или сторона педагогического процесса. Их следует называть «методы в обучения», подчеркивая этим частный, более узкий характер. Ясно, что в таком случае «Метод обучения» включает всё многообразие этих «методов в

обучении», каковыми И.П.Подласый и др. дидакты выдвигают рассказ, беседу лекцию, дискуссия, работу с книгой, демонстрацию, иллюстрацию и т.д.

Когда происходят учебные занятия в ПСС, то в парах могут быть использованы одновременно все т.н. «методы обучения». Например, в одной паре один ученик рассказывает другому то, что он узнал от предыдущего партнера, в другой паре идет совместная работа по учебнику (книге), в третьей – просмотр фильма или совместная работа с компьютером, в четвертой – диктант, в пятой – взаимопроверка и т.д. При этом не исключается и индивидуальная работа, например, решение задач, написание сочинения, подготовка доклада. Таким образом, все или почти все т.н. методы обучения задействованы, а потому вообще вся их классификация летит прахом. Это можно сказать не только в отношении одновременного использования многих т.н. методов обучения, но также и относительно каждой пары в отдельности, в которой рассказ (изложение) чередуется с беседой и работой по книге, работа с книгой с использованием иллюстраций, просмотром фильма или текста по компьютеру. И здесь же одновременно в других парах осуществляется контроль, как устный, так и письменный.

Однако, все т.н. методы обучения, в которых представлены различные виды учебных занятий и отдельных приемов обучения в работе ПСС, не отбрасываются, а, напротив, используются, но, конечно, с учетом индивидуальных особенностей учащихся, спецификой содержания изучаемого материала и формы организации процесса обучения.

6.7 РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И САМОУПРАВЛЕНИЕ ПРИ ГСО И КСО

В чем выражается коренное, принципиальное изменение всего процесса обучения, т.е. метода обучения при КСО по сравнению с ГСО и ИСО? Может быть, КСО - это возврат к ИСО или какая-то новая вариация ГСО? Как изменяется в принципе, в своей основе деятельность учителя, профессионального преподавателя? Нужен ли он

при КСО? Не понижается ли при КСО его роль в УВП? Не произойдет ли вместо прогресса какая-то деградация, возвращение к прошлому, снижение качества и эффективности обучения и воспитания школьников, студентов? Действительно ли КСО соответствует целям и задачам воспитания в современной школе? Каковы функции учителя при КСО. если при КСО значительную часть управленческой работы выполняет самоуправление? А каждый школьник, студент-преподаватель?

Как только речь заходит о КУЗ, так почти всегда выдвигаются одни и те же возражения, взаимоисключающие друг друга.

1. При КУЗ снижается роль учителя, все его функции сводятся к тому, что он становится только консультантом и организатором.

2. При КУЗ, да еще при переходе от ГСО к КСО, учителю приходится выполнять такую большую работу, что на это может отважиться только какой-нибудь энтузиаст, подвижник, фанатик. Рядовой учитель откажется: ему такая работа не по силам.

Чем вызваны такие два противоположных взгляда?

К чему привык школьный учитель или вузовский преподаватель при ГСО? Учитель-преподаватель любого учебного предмета при традиционном обучении прежде всего систематически излагает новый учебный материал, т.е. весь преподаваемый им учебный предмет. Это его первейшая и неотъемлемая функция: всё изложить, всё объяснить, показать применение теории на практике и после этого идет закрепление, выполнение различных упражнений, задания домой и их проверка. Очень много времени забирает контроль. Учитель почти все время проверяет знания и умения своих учеников, указывает на их ошибки и затем снова учит, учит и учит. Его функции при ГСО: объяснить или изложить новый учебный материал, проработать его, дать задания для самостоятельной работы, а потом проверять, проверять и ставить оценки.

Что нужно делать учителю при КУЗ, если они проводятся в рамках ГСО? Что придется ему делать при КСО? Введение КУЗ означает, что все учащиеся или студенты становятся преподавателями и их преподавательская функция должна стать *главной, определяющей*.

Это относится не к отдельным ученикам (студентам), а ко всем без исключения. Одновременно перед школьниками, а тем более студентами, ставится задача: систематически изучать новый предмет в основном самостоятельно, т.е. и в то же время коллективно разбираться в новом учебном материале, в науке, которую необходимо изучать. Выходит, что школьник или студент либо получает новую информацию от товарищей, таких же учеников, как он, либо новый материал он изучает по учебнику, учебному пособию, а ещё чаще одновременно из книги и от ученика.

Невольно напрашивается вопрос: а зачем тогда учитель-специалист? На первый взгляд профессиональный учитель не нужен. В этом еще больше «убеждается» читатель и слушатель, когда речь заходит о КСО. т.е. о том времени, когда будут созданы самообразовательные коллективы разновозрастного и разноуровневого состава. В будущем, при КСО, разновозрастный, одноуровневый класс (или студенческая группа) исчезнут, перестанут быть постоянными: учебный или образовательный коллектив станет таким, что в его составе будут и те, кто только начинает изучать новый учебный предмет, и те кто уже изучил его наполовину, и те, кто оканчивает изучение этого учебного предмета (науки) или даже окончил его изучение. Такой коллектив действительно всё знает по изучаемому предмету и *всё умеет*. В этом разноуровневом и разновозрастном коллективе, как первоначально кажется, даже не нужен учитель-консультант: все вопросы обучения, воспитания и организационные вопросы коллектив сможет решать самостоятельно. Но скажем заранее: это мнение - очень поверхностное, а вывод об уменьшении роли педагога-специалиста, или его ненужности слишком поспешный.

Когда педагог начинает вникать в КУЗ с тем, чтобы ввести у себя на уроках в школе или на аудиторных занятиях в вузе, то его начинают осаждать всё новые и новые вопросы. Уже первые попытки поставить КУЗ приводят многих педагогов в замешательство: «Справлюсь ли я с этой задачей? Все-таки по-старому было работать гораздо легче. Не отказаться ли пока не поздно?».

Что же беспокоит этого педагога? Какую работу он не в состоянии выполнить? Иными словами, что ему необходимо делать при КУЗ? Какова его роль и каковы его функции в новых условиях?

Прежде всего, учителю приходится думать о том, какой материал отобрать для лучшего изучения данного учебного предмета, какой учебник использовать, что из этого учебника нужно изучить качественно, глубоко и прочно, что можно только прочесть, а что вообще необязательно? Учитель вынужден делать самый тщательный анализ учебника и другой учебной литературы. Разве это ему не приходилось делать раньше? Приходилось, но не в такой степени. Почему? Потому, что все необходимое и важное он излагал сам. Ученикам или студентам нужно было только прочитать или выгучить то, что он уже объяснил. Самостоятельность от школьников или студентов при этом, можно сказать, требовалась самая минимальная. Скорее даже самостоятельность в изучении нового материала от студента не требовалась.

Теперь рассмотрим вторую сторону работы учителя. Итак, учитель подготовил все, что касается содержания изучаемого учебного предмета. Это то, что делается до учебного процесса. Основная же работа впереди: как это содержание распределить между учащимися (студентами) и как над ним должны они работать, чтобы овладеть качественно и полностью, ничего не упустить из программного материала. По таким учебным предметам, как география, литература, обществоведение, естествознание распределение заданий (тем) осуществляется сравнительно нетрудно. Значительно сложнее в условиях разновозрастности и одноуровневости дать одновременно десять-двадцать заданий по математике, физике. Распределить темы при изучении истории, языка, химии и других предметов тоже далеко не просто. Это связано с тем, что все ученики в классе имеют примерно одну и ту же подготовку по каждому учебному предмету, и дать одному начало, другому - середину курса, третьему - конец, значит, нарушить последовательность, установившуюся систему.

Естественно, что педагоги протестуют, не могут с этим примириться. Некоторые начинают думать, что в нарушении установив-

шейся последовательности изучения тем и заключается «новый метод». Не все понимают, что такое отступление от принятой последовательности изучения тем - явление вынужденное и временное, оно исчезнет, когда состав образовательного коллектива станет разнородным, когда члены коллектива (школьники, студенты и др.) будут иметь по данному конкретному учебному предмету, например, по математике или истории, РАЗНУЮ подготовку. Но учителю проблеме последовательности изучения учебного материала нужно решать не в будущем, а немедленно, безотлагательно и решать не в теоретическом плане, а практически, ему нужно сейчас же дать РАЗНЫЕ темы (задания) конкретным ученикам или студентам. Рассмотрим пока сотрудничество учащихся по горизонтали. Например, при изучении психологии весь курс был разделен на двенадцать тем и таким образом студенты могли одновременно изучать сначала восемь, а потом и все двенадцать тем. Но как это сделать по математике? По истории? По физике?

Преподавателям приходилось переосмысливать всю структуру учебного предмета, чтобы найти возможность для параллельной проработки разных тем и еще ко всему определить, кто с кем может обмениваться темами, работать друг с другом. Если мы хотим, чтобы работа шла наиболее эффективно, то необходимо всестороннее знание как учеников, так и изучаемого материала, учебников, первоисточников.

Предположим, темы (задания) ученикам розданы, все приступили к работе. Работа идет в парах, если идут КУЗ. Но отдельные ученики могут работать и не в парах, а индивидуально. На каком-то этапе становится необходимой работа в малых группах, т.е. не в паре, а одновременно 3-5-ти человек. Учитель (преподаватель) может давать объяснения и всей группе сразу, или какой-то, части группы, не исключены также и лекции. Весь вопрос когда, как часто, в каком объеме? Здесь на любой вопрос пока для учителя-предметника исчерпывающего и «точного ответа» нет. Что он (учитель) должен делать во время КУЗ? Ждать, когда его кто-нибудь из учащихся спросит? Часто ли ставят вопросы старшеклассники или студенты преподавателям?

Нет, конечно. А как идет работа в парах? Если КУЗ только вводятся, то заранее можно сказать: ученики (студенты) друг с другом работать не умеют. Что у них получается, когда приступают к изучению новых тем без предварительных объяснений преподавателя? Ответ тоже отрицательный: новый материал без предварительных лекций или объяснений ученики (студенты) изучить самостоятельно, чаще всего не могут. Даже после лекций и объяснений ученики (студенты) не всегда умеют работать с учебником или первоисточником. Все дело в том, что этому их никто не научил, еще менее они умеют передать изученное товарищу. Если в начале работа в ПСС идет хорошо (действует новизна, необычность), то в дальнейшем, - если учащихся (студентов) не обучить работе с книгой и искусству спорить, обсуждать, обучать других, - все пойдет на спад. Но как их обучить работе с книгой, умению брать из книги все и, прежде всего, главное, существенное, умению работать с новым материалом без чьей-либо предварительной помощи? Создается в классе (в студенческой группе) ситуация, когда учитель (преподаватель) от ничегонеделания, от простого любования активностью своих учеников, включившихся в КУЗ, попадает в положение, когда оказывается: его помощь, активное участие нужно одновременно многим, но он вынужден работать только с одним учеником, чаще всего учеником слабым, и оторваться от него длительное время не может.

Мало что меняется, если учитель в это время работает со средним или даже преуспевающим учеником. Необходима с каждым учеником (студентом) большая и серьезная работа по каждой изучаемой теме. Но такую всестороннюю работу по каждой теме, чтобы, довести овладение каждой темой до мастерства и совершенства, учитель (преподаватель) обеспечить не может. А коллектив (т.е. существующая одновозрастная и одноуровневая учебная группа) вообще для этой цели не подготовлен, его члены не могут взять на себя функции контроля и обучения. Всему этому их нужно еще научить. Педагогическим мастерством они не владеют. Если в классе 25-30 учеников и одновременно трое-четверо закончили работу по своим темам (теоремам, заданиям) и хотят провериться у преподавателя, то проверить

всех 3-х одновременно преподаватель не может. Он не может проверить даже двух учеников, так как у них темы разные и с каждым необходима кропотливая работа. Более того, учитель не может доверить проверку, строго говоря, ни одному из нынешних школьников или студентов, так как, опять же они никогда не были этому обучены: умение тщательно, всесторонне проверить знания ученика, или школьника, - это искусство, которое приобретается годами. Оно дается только тому, кто в совершенстве владеет изучаемым материалом, по которому производится проверка.

При КУЗ (ДС) ученики (студенты), то и дело рассказывают друг другу изученный (или изучаемый ими) материал. Но если подойти со всей строгостью к этому взаимообучению друг друга, то нетрудно обнаружить, что они (школьники или студенты) еще находятся на уровне, когда ни по одной изучаемой теме они не являются учителями. Преподаватель - профессиональный педагог - все это видит и прекрасно понимает. Естественно, что первоначальный восторг у него сменится на разочарование и увлечение КУЗ – заканчивается отказом от них. Это чаще всего бывает с теми, кто не вооружен научной теорией - теорией КСО. Однако знание теории, хотя и придает уверенность, но оно не может заменить собой конкретной работы, конкретных умений говорить и работать с каждым. А такая работа *именно с каждым* оказывается в высшей степени необходима.

В первоначальный период перехода от ГСО к КСО такую работу НИКТО выполнить не может. В чем эта работа состоит? Ее нельзя определить одним словом, одним выражением, у каждого из школьников (студентов) свои пробелы и недостатки: один не умеет работать с книгой, не умеет выделить главную мысль из прочитанного текста, другой не знает, что нужно записать, его записи оказываются многословными, длинными, третий - затрудняется в изложении, четвертый - в решении задач, в практическом применении, а есть и такие ученики, которые затрудняются во всем. Все это нужно установить и без промедления принять меры по исправлению. Как показывает постоянный опыт, у многих школьников обнаруживается все или почти все пробелы и недостатки. Чтобы их устранить, нужна очень большая и разно-

сторонняя работа педагога-специалиста с каждым учеником (студентом) не по одной теме (заданию, разделу), а по всем.

Всех тем можно, например, по психологии выделить двенадцать-восемнадцать (если брать главы учебника или отдельные разделы разных программ). Но число нужно увеличивать в пять-шесть раз, если брать отдельные параграфы (т.е. получится 60-90 тем). Такое же положение и по любому другому учебному предмету. При ГСО учителю (преподавателю) достаточно все эти темы (большие и малые) прочесть, изложить в виде цикла лекций, а в школе провести в виде лекций и бесед. Если изложение учителя было ясным, последовательным, образным, занимательным и какая-то часть учащихся (студентов) более или менее хорошо отвечала на вопросы, умела решать положенные по программе задачи, то в этом случае учитель все, что от него требуется, сделал. Всех научить своему учебному предмету он, конечно, не может и от него уже никто этого не ждет. Даже если в классе половина учеников не усвоили математику или биологию, физику или географию, то учитель не может в условиях обязательно всеобща выставить всем ученикам, входящим в эту половину, «двойки». Он им ставит положительные оценки. 50-70 лет тому назад ученика, не усвоившего 2-3-х учебных предметов, оставляли на второй год, выводили из школы. Позже от этой практики пришлось отказаться: всех или почти всех стали переводить в старшие классы, переводят даже и тех, кто совершенно не усваивает программного материала по большинству учебных предметов. Так работает школа, учитель при ГСО. По новым инструкциям второгодничество допускается в гораздо больших масштабах, но уже действует традиция: не оставлять школьников на второй год обучения.

При введении КУЗ (даже в рамках ГСО) возникают у учителя (преподавателя) новые задачи. Частично они описаны выше. Главная забота учителя заключается в том, чтобы у каждого ученика (студента) выработать умение самостоятельно работать с новым учебным предметом, уметь его изучать без посторонней помощи, во-первых. Во-вторых, научить каждого мастерству изложения, чтобы каждую тему программы излагать другим в методическом и научном отноше-

нии правильно, научиться применять теоретические положения на практике. Это относится ко всему программному материалу: Такая задача в рамках ГСО невыполнима. КУЗ - это форма организации учебного процесса, а решают всё в конечном счете *люди, участники* занятий. Чтобы обеспечить высокое педагогическое мастерство каждого ученика (студента) *по всей программе*, нужно к делу привлечь всех студентов, прежде всего актив студенческой группы, старшеклассников и т.д. Если введение КУЗ и переход от ГСО к КСО приводит к изменению основной цели деятельности каждого школьника (студента)³⁶, то в соответствии с этой целью меняются и функции преподавателя - профессионального педагога.

Перед ним стоит задача: каждого школьника (студента) сделать не просто знатоком своего предмета, но хорошим преподавателем этого предмета. Учитель по своему учебному предмету становится в полном смысле этого слова методистом, ему приходится все время заниматься формированием преподавателей своего предмета. А эта задача является куда более сложной, чем кое-как подготовить школьников (студентов) для сдачи экзамена. Нужно одновременно комплексно решать задачу: учить каждого ученика (студента) новому материалу, формировать навыки самостоятельной работы с учебником, книгой, вырабатывать умение у каждого работать друг с другом, учить (если это математика, физика или химия) решать задачи разной степени сложности, формировать педагогическое мастерство (тоже у каждого!), учить искусству преподавания, умению связывать теорию с практикой. Притом нужно учить не просто каждого ученика (студента), но и по каждой изучаемой теме (вопросу). Объем работы, как легко убедиться, в данном случае значительно превосходит объем тех задач, которые решает школьный учитель при ГСО.

Дело в том, что преподавательское искусство, искусство обучать и воспитывать, школьникам в новых условиях необходимо давать не по одному учебному предмету, а по всем или, по крайней мере, по

³⁶ Основная цель деятельности школьника в процессе учебных занятий *учить других, работать на коллектив, приносить пользу людям*

большинству предметов: по русскому языку, литературе, математике, физике, истории, географии, биологии, иностранному языку, обществоведению и т.д. Если сравнить подготовку преподавателя-предметника в педагогическом институте, то нужно сказать, что задачи, стоящие в связи с переходом на КСО, в школе, даже у отдельного учителя по объему достигают масштабов институтских. Осознают такую перемену функций педагога в сторону возрастания их масштабов и значимости первоначально, приступая к применению у себя на уроках КУЗ, только очень немногие, единицы. Вначале бросается в глаза то, что при КУЗ все друг друга проверяют, обучают, рассказывают друг другу новый материал. У учителя появляется много помощников. Стало быть, у него становится мало работы. Но это неверно. Его работа становится иной, можно сказать, принципиально иной. Каждому педагогу уже с первых КУЗ нужно готовить педагогов, формировать у каждого педагогические способности, мастерство преподавания своего учебного предмета. Так учитель систематически готовит из своих учеников преподавателей школьной математики. Учитель физики - преподавателей физики и т.д. Одновременно нужно из каждого сформировать педагога-воспитателя, педагога-организатора, руководителя и даже в определенной мере исследователя.

Первая задача: каждому ученику дать, например, основательные знания школьной математике, т.е. его знания должны быть глубокими и прочными. Одним словом, каждый школьник должен хорошо овладеть программным материалом по математике. Знание в совершенстве программного материала - это элементарное, первое условие для хорошего преподавания. То же самое нужно сказать и о других учебных предметах. Но чтобы из каждого ученика сделать (подготовить) хорошего преподавателя, нужно учителю все время работать как методисту, учителю учителей по своему предмету. Уже сама по себе эта задача гораздо обширнее традиционной, ее выполнение не исключает, а, напротив, включает в себя то что требовалось от учителя и учащихся в прошлом и плюс методические знания и умения.

Вторая задача: формирование педагога, всесторонняя его практическая подготовка. Сознательный переход от ГСО к КСО означает,

что школьники (студенты) должны овладеть и соответствующей педагогической теорией.

Школа не готовит профессионального педагога. Это задача педагогических учебных заведений. Но введение коллективной учебной работы и переход от ГСО к КСО обуславливает необходимость обеспечения высокой педагогической культуры у школьников и студентов. Такая культура не создается вдруг, за короткий промежуток времени. Для этого необходимы годы и годы ежедневной педагогической практики. Все нынешние участники КУЗ (школьники, студенты) такой практики при традиционном обучении (ГСО) получить не могли. Естественно, что и ожидать каких-то чрезвычайных образовательных и воспитательных результатов в первоначальный период перехода от ГСО к КСО не приходится. Важнейшие и наиболее существенные перемены наступят тогда, когда все школьники, начиная с первого класса и до десятого (одиннадцатого), будут ежедневно выполнять в процессе обучения педагогические функции, формироваться как педагоги-воспитатели, организаторы и как преподаватели школьных учебных предметов.

Перед профессиональным педагогом в связи с введением КУЗ и переходом от ГСО к КСО стоят еще задачи, которые он должен выполнять, и которые теснейшим образом связаны с названными выше. Одна из них - включение в УВП родителей, старших школьников, представителей общественности. Их включение в педагогический процесс необходимо. Благодаря их участию обучение перестает быть изолированным от общественной жизни взрослого населения. Это - необходимое условие подлинно демократического и общечеловеческого воспитания, но так как никто еще не проходил практической и теоретической школы КСО, то учителю необходимо с приглашаемыми на уроки проводить большую предварительную и попутную педагогическую работу. Чтобы выработать у привлекаемых к УВП высокую педагогическую и методическую культуру, профессиональному педагогу необходимо самому этой культурой владеть.

Поэтому всем учителям при переходе от ГСО к КСО приходится не просто переучиваться, чтобы уметь эффективно работать по-

новому, им всем действительно необходимо подниматься на новый, более высокий научно-теоретический и методический уровень, овладеть психолого-педагогическими, методическими и специальными знаниями. Без такой интенсивной самообразовательной работы осуществлять переход от ГСО к КСО невозможно. Тем самостоятельнее и организованнее должна налаживаться работа в образовательных коллективах, которые постепенно должны стать самообразовательными, что, однако, не только не приводит к упразднению должности профессионального педагога-преподавателя, но делает его роль особенно значащей и влиятельной.

Так как функции контроля, изложения нового материала, обеспечения дисциплины самообразовательные коллективы, их органы самоуправления выполняют в основном сами, то профессиональный учитель получает возможность впервые, по-настоящему заняться и заниматься систематически постоянным совершенствованием и введением новейших достижений психолого-педагогической и методической науки в ежедневную практическую работу. Роль профессионального педагога возрастает до уровня ученого и мастера-практика, представленных в одном лице. Его главной заботой становится совершенствование и дальнейшее развитие педагогического (технологического) процесса, т.е. то, чем пока рядовой учитель даже не мог заняться в силу постоянной перегруженности (ему все время нужно было учить и контролировать, контролировать и учить школьников).

Важнейшей частью его (учителя) профессиональной работы становится планирование изучения каждым учеником учебных предметов, определение оптимальных темпов продвижения при изучении программного материала, составление и корректировка индивидуальных и коллективных планов изучения учебных предметов, использование основной и дополнительной литературы.

Необходимо обратить внимание еще на одну важную сторону деятельности учителя, чем собственно и объясняется тот факт, что вопрос о роли и функциях учителя излагается в разделе о методах обучения. Принято считать, что учитель по своему усмотрению может на уроках применять различные методы обучения: словесные,

наглядные, практические, дедуктивный или индуктивный, репродуктивные или поисковые и т.д. Выходит, что применение или неприменение метода целиком зависит от учителя, и, следовательно, от того, как учитель вооружен различными методами и приемами обучения, как он сумеет их сочетать и искусно применять, зависит качество и общая эффективность обучения.

Таково понимание методов обучения до тех пор, пока не берем процесса обучения в целом, пока не понимаем, что все т.н. методы обучения есть более или менее общие приемы обучения или его отдельные стороны, части или этапы. Но как только поняли, что процесс обучения, рассматриваемый как нечто единое целое, в сущности, и есть метод обучения, то становится ясным, что профессиональный педагог (преподаватель) не может выбрать тот или другой метод обучения или тем более их совокупность и с помощью такого рационального выбора или сочетания методов обучения достигать каких-то положительных изменений в обучении и воспитании. Напротив, педагог (преподаватель) включается в установившийся УВП (метод обучения) и его деятельность не только в основном, в главном и определяющем, но нередко даже в деталях детерминирована, он не только не может «применить» какой-то новый или другой метод, но вынужден делать только то, что заложено в самой природе метода. Получается, что лучшая или худшая работа педагога - это более или менее полная, более или менее адекватная (или разумная) реализация того, что содержится в методе в скрытом виде, потенциально. А метод обучения потенциально, в скрытом виде, оказывается ничто иное, как организационная структура или материальный механизм процесса обучения, в котором учитель (педагог) является одним из его активных компонентов.

Поэтому в наше время, как никогда остро и жизненно важно, должен ставиться вопрос об овладении всеми педагогами, преподавателями всех учебных заведений теорией и практикой КСО, необходимо практическое овладение всеми функциями руководителя и педагога, которые диктуются КСО. Конечно, нельзя осуществлять реформу средней и высшей школы, не перестраивая УВП на прогрес-

сивных началах, началах все возрастающей самостоятельности и коллективизма учащихся и студентов, что не исключает применения деловых игр, ТСО, автоматизированного контроля, опорных конспектов, компьютеризации, дифференциации и т.д.

Подводя итог, следует признать, что при переходе от ГСО к КСО функции обучения новому материалу, контроля, воспитания и обеспечения дисциплины все больше и больше переходят от профессионального учителя, который все выполнял лично, своей непосредственной деятельностью, к коллективу, который в этом смысле и становится самообразовательным коллективом. Непосредственно в УВП при переходе к КСО начинает функционировать самоуправление и его роль сильно возрастает. Совет класса или студенческая группа участвует в решении всех вопросов, касающихся УВП: в планировании, в организации деятельности всех членов группы (класса) по осуществлению намеченных планов, в контроле и учете всей работы, проводимой группой и ее членами, в организации соревнования, оформлении гласности достигнутых результатов, в вопросах, касающихся режима дня, расписания и трудовой (учебной) дисциплины, введении новых приемов обучения или новых педтехнологий и т.д.

Все это не только не снижает, а, напротив, значительно повышает роль профессионального педагога как руководителя и высококвалифицированного специалиста. Как это возможно? В силу чего это происходит? Причина здесь простая: при ГСО профессиональный педагог все время занят обучением, воспитанием, надзором. На это уходило все его рабочее время и часть нерабочего времени. В действительности педагог меньше всего выполняет на уроках (ГСО) роль руководителя: он учит, объясняет новый материал, закрепляет, дает задания, спрашивает, оценивает и т.д. Эти функции - обучения и воспитания, контроля и учета, он выполняет *один* и занят этой работой постоянно, непрерывно. Только передача этих функций коллективу и его органам дает возможность учителю осуществлять *руководство* учебным классом или студенческой группой и, кстати, ещё больше работать как квалифицированный специалист.

Все прежние функции профессиональный педагог может выполнять, но его роль в том и заключается, чтобы всех своих учеников (студентов) обучить всему тому, чем он владеет как педагог и специалист по учебному предмету. Сделать всех учащихся преподавателями и воспитателями, знатоками учебного предмета и педагогами - это совершенно новая задача для массовой школы и непедагогических вузов, ее решение поднимает профессионального педагога и всю работу школ и вузов на новый, более высокий качественный уровень. Только в этих условиях педагоги и педагогические коллективы получают возможность (и становится их обязанностью!) систематически строить и перестраивать УВП в соответствии с новейшими достижениями психологической и педагогической науки и ППО лучших школ и вузов, постоянно преодолевая застой, косность и отсталость.

РБ

В этой связи рассмотрим новые функции учителя, которые получили распространение в лучшей мировой практике – **коучинг** и **менторинг**.

В последние годы в педагогическую практику активно с целью достижения и поддержания самостоятельно достигнутых наилучших результатов внедряются процессы коучинга и менторинга. Процесс становления коуча и ментора осуществляется в условиях коллаборативной школьной среды для улучшения образовательной практики.

Понятия «менторинг» и «коучинг» часто используются как синонимы для описания схожих видов деятельности, в связи с чем, высока вероятность подмены данных категорий. Рассмотрим их характерные отличия.

Коучинг дословно переводится с английского *coaching* как наставлять, подготавливать, тренировать. Он представляет собой конфиденциальный, креативный, активный и созидательный процесс взаимодействия коллег, в ходе которого, на основе совместного обдумывания существующих практик преподавания, обмена идеями, побуждения со стороны коуча к рефлексивному диалогу, обучаемый учитель совершенствует профессиональные знания, имеющиеся навыки и опыт в целях повышения своей компетентности в отдельных аспектах практики, перехода на качественно иной, более глубокий уровень их понимания, и принятия решений о практической их реализации.

Менторинг же с английского *mentoring* переводится как длительный процесс создания доверительных, лично-относительно заинтересованных взаимоотношений между ментором и подопечным, направленный на достижения у последнего существенной динамики в совершенствовании знаний, мышления, эффективности практических действий, с целью его профессионального становления, как целостной личности педагога. В процессе менторинга наставник добровольно

делится своим опытом и знаниями, а подопечный развивает свои профессиональные навыки и ищет решение проблем с целью достижения существенных изменений в карьере.

Для процессов коучинга и менторинга единой является их направленность на анализ, размышления и последующие действия, которые, в конечном итоге, позволяют учителю достичь успешности в своей работе.

Так, для менторинга существенным является не деятельность, а установленные отношения с подопечным, в процессе которых ментор выступает и объективным слушателем, и направляющим субъектом. Ментор привносит в процесс менторинга свой значительный профессиональный опыт и способствует решению ряда других задач:

- предоставление своим подопечным (тренируемым лицам) возможности для анализа и решения проблемы;
- обобщение своего ноу-хау в стратегическом аспекте;
- содействие подопечному в определении реально выполнимых целей и планировании путей их достижения.

Большинство моделей процессов менторинга и коучинга основаны на одних и тех же предпосылках, в частности, на утверждении о том, что подопечный способен действовать эффективно и творчески, и что ключевая роль ментора или коуча – оказать помощь подопечному в реализации своих возможностей. Сопоставительный анализ процессов коучинга и менторинга показывает, что коучингу свойственны предварительное установление продолжительности отношений; наличие структурированного характера; предварительное планирование встреч, которые носят краткосрочный характер (иногда ограничены во времени) и сосредоточены на конкретных направлениях/вопросах развития; необязательность обладания коучем значительного практического опыта; направленность процесс коучинга на формирование конкретных навыков у подопечных; акцентирование внимания на решении профессиональной/ производственной проблемы; ориентированность консультаций на достижение конкретных краткосрочных целей; сконцентрированность на решении конкретных вопросов, на рассмотрении определенных направлений развития и т.д.

В отличие от коучинга, менторинг ориентирован на системные отношения, которые могут продолжаться в течение длительного времени и могут носить неформальный характер; встречи проводятся по мере необходимости для подопечного; консультации, рекомендации и поддержка более длительные и имеют многоаспектную основу; ментор, как правило, более опытный и квалифицированный учитель, зачастую старший в организации образования, который может передать знания, опыт и «открыть двери» возможностям, недоступным ранее для подопечного; акцент установлен на карьере и личном развитии подопечного; цель консультирования устанавливается подопечным при согласовании и направленности со стороны наставника; менторинг сконцентрирован на профессиональном развитии подопечных.

Сущностными характеристиками процесса менторинга являются установление отношений между двумя субъектами на основе обучения и развитие у подопечного таких ключевых навыков, как умение активно слушать, формули-

ровать ключевые вопросы для усовершенствования практики. Ментор предлагает решение сложных задач и профессиональную поддержку подопечным, основывая взаимоотношения с ним на доверии, соучастии, искренности и честности (Garret-Harris & Garvey, 2005).

По завершении процесса менторинга установленные отношения будут содействовать формированию у менее квалифицированных учителей готовности к оказанию помощи самому себе, к поиску своих собственных решений проблем, поскольку менторинг сопряжен с принципом развития, но не исправления (Oxley, 2003).

Деятельность коучей направлена на формирование у педагогов компетенций наставника, посредством размышлений и инициирования творческих процессов, в результате которых учителя будут обеспечены идеями и подходами для повышения своего профессионального потенциала. Коучи содействуют улучшению практической деятельности учителей, помогают учителю в выборе направления работы и способов активного использования системы поощрения коллег в своей школе, чтобы помочь им усовершенствовать актуальные и необходимые в дальнейшем навыки. Основной акцент будет сделан на оказание помощи учителям в развитии способности предвидения, прогнозирования работы с менее опытными коллегами, для развития их потенциала.

Обеспечение эффективности процессов коучинга и менторинга предполагает три основных компонента:

1. Контекст. Реализация процесса коучинга должна быть согласована с конкретным контекстом для обеспечения оперативного использования.

2. Актуальность. Информация и рекомендации должны быть в достаточной степени актуальными и для учителя, и для учебных занятий, которые они проводят.

3. Системный менторинг. Поддержка ментора должна осуществляться ежедневно; учителей необходимо поддерживать в процессе апробирования ими вновь приобретенных навыков в целях содействия достижению успеха.

Коучинг и менторинг в школах основывается на семи основных принципах:

1. Коучинг и менторинг являются весьма эффективными способами оказания помощи учителям в их профессиональном развитии и совершенствовании.

2. Компетентно реализуемый процесс менторинга способствует повышению качества практики преподавания и учения.

3. Коучам и менторам необходимы тренинги в целях их профессионального совершенствования.

4. Даже незначительные шаги и динамика преобразования практики преподавания и учения способствуют существенному изменению ситуации в классе.

5. Отдельные приемы и методы, предложенные для использования в практике преподавания и обучения, могут казаться, на первый взгляд, незначительными, но в системе представляют собой весьма действенную силу, способствующую реализации позитивных перемен.

6. Не существует единственно правильного пути в реализации процесса коучинга.

Эффективный ментор помогает подопечному установить реальную проблему для них и содействует выбору оптимального курса действий, соответствующего их личным подходам, конкретному контексту и предпочтительному способу работы.

Модель опытного помощника (Egan, 1998) представляет собой трехступенчатую структуру по оказанию помощи. Первый этап направлен на установление действий подопечного в начале процесса и того, что он хотел бы сделать для изменения практики; второй этап - на получение соответствующего эффективного решения и третий этап - на внедрение изменений

Несмотря на то, что модель представлена в схематичном виде, она может быть гибкой, в зависимости от конкретных потребностей подопечного и подкрепляется развитыми навыками слухового восприятия и решения поставленных вопросов и навыками, способствующими решению сложных задач.

На наш взгляд, введение в повсеместную практику коучинга и менторинга позволит повысить не только эффективность деятельности учителей, но и будут способствовать реальному изменению и систематической перестройке УВП [Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Второй (основной) уровень. 3-е изд. – Астана, 2012].

БС

Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы

1. Что такое «метод»? Какое объяснение понятия «метод» дается в философской литературе?
2. Какова связь метода с содержанием и формой?
3. Что такое «метод обучения»? Какие трактовки метода обучения дают в педагогической литературе?
4. Раскройте связь метода обучения с приемами и принципами обучения.
5. Какова взаимосвязь методов обучения с содержанием и формами организации обучения?
6. Теория многообразия методов обучения и ее истоки. Почему считается, что методов обучения много?
7. Перечислите основания, по которым классифицируются методы обучения.
8. Классификация методов обучения по источникам получения информации учащимися, ее обоснование и критика.
9. Каковы особенности классификации методов обучения по Лернеру-Скаткину?
10. Как классифицировали методы обучения по этапам процесса обучения?
11. Дайте пример бинарной классификации методов обучения.
12. Опишите классификацию методов обучения по Ю.К.Бабанскому. В

чем заключается «целостный подход» к методам обучения по мнению ее автора?

13. Опишите классификацию методов обучения по М.И.Махмутову.

14. Почему все классификации, приведенные выше, были классификациями не методов обучения, а методов, применяемых в обучении, т.е. методами в обучении? Чем отличаются по смыслу выражения «метод обучения» и «методы в обучении»?

15. Как Вы понимаете метод обучения как процесс обучения, взятый в целом? Почему остальные методы мы называем «методы в обучении»?

16. Можно ли процесс обучения, взятый как единое целое, рассматривать как метод обучения? Сколько, в таком случае, возможно методов обучения?

17. Сравните теорию многообразия методов обучения и теорию всеохватывающего метода обучения (методы в обучении и методы обучения).

18. Как методы обучения связаны с общественно-историческими стадиями развития процесса обучения?

19. Как понимать выражение «метод обучения - это организационная структура учебного процесса в действии»?

20. Как Вы объясните выражение «какова организационная структура обучения, таков и метод обучения»?

21. Почему методов обучения не может быть больше, чем организационных структур обучения?

22. Каков метод обучения при ИСО?

23. Каков метод обучения при ГСО?

24. Каков метод обучения предполагается при КСО?

25. Раскройте роль и функции педагога при ГСО.

26. Какие существуют взгляды на роль и функции учителя при КСО?

27. Почему считают, что роль учителя при КУЗ или при КСО понижается?

28. Действительно ли введение коллективных занятий и переход от ГСО к КСО приводит к снижению роли профессионального учителя?

29. Как изменяются функции профессионального педагога в связи с переходом на КСО?

30. Как изменяется основная цель деятельности учащихся при переходе от ГСО к КСО? Почему в связи с этим принципиально изменяется деятельность профессиональных педагогов?

31. Какая задача при КСО педагога-руководителя становится основной?

32. Что требуется от профессионального педагога, чтобы обеспечить подготовку учеников-преподавателей его специального предмета?

33. От каких функций освобождается профессиональный педагог при КСО по сравнению с ГСО? Снижается ли при этом его роль как руководителя педагогического процесса?

34. Почему подготовка учителей, преподавателей и воспитателей при переходе от ГСО и КСО связана с поднятием всей деятельности профессиональных педагогов на новый качественный уровень?

35. Приводит ли развитие самоуправления в учебном процессе при пе-

переходе к КСО к отказу от профессиональных учителей-специалистов?

36. Почему усиление самоуправления в учебном процессе при КСО повышает руководящую роль профессионального педагога? В чем расширяются возможности профессионального педагога благодаря самоуправлению?

37. Почему при сохранении ГСО в УВП процветали рутина и застой, а затянувшаяся на десятилетия отсталость рассматривалась как прогресс? Мог ли педагог при ГСО активно перестраивать УВП на прогрессивных началах в соответствии с развивающейся наукой педагогической и специальной?

38. Почему при переходе к КСО профессиональные педагоги могут систематически совершенствовать и перестраивать УВП на прогрессивных началах в соответствии с новейшими достижениями науки?

39. Почему мы говорим, что деятельность учителя включена в метод обучения как компонент?

Темы рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Метод и метод обучения.
2. Методы и приемы обучения.
3. Методы обучения и принципы обучения.
4. Содержание, методы и организационные формы обучения, их взаимосвязь и взаимообусловленность,
5. Теория многообразия методов обучения.
6. Традиционная классификация методов в обучении и ее анализ.
7. Классификация методов в обучении по активности познавательной деятельности учащихся, ее анализ.
8. Классификация методов в обучении по Ю.К.Бабанскому и ее анализ.
9. Метод обучения как организационная структура процесса обучения в действии.
10. Метод обучения как процесс обучения, взятый в целом.
11. Метод обучения и его развитие при переходе от ИСО к ГСО.
12. Метод обучения и его развитие при переходе от ГСО к КСО.
13. Деятельность учителя, ее связь и зависимость от методов обучения.
14. Детерминированность деятельности учителя и учащихся методом обучения.
15. Дидактика как наука о методе обучения.
16. Метод и эффективность УВП.
17. Соответствие метода обучения общественно-историческим условиям.
18. Общетеоретический и прикладной характер подхода к методам обучения.
19. Общественно-исторические способы обучения (ИСО, ГСО, КСО) и развитие метода обучения.
20. Роль и функции учителя при ГСО и КСО.
21. Самоуправление и деятельность профессионального педагога в УВП.

22. От учителя-исполнителя к учителю-руководителю и творческому работнику.
23. КСО и новый тип профессионального педагога.
24. Формирование педагогических способностей и мастерства у школьников при КСО.
25. Формирование педагогических способностей и преподавательского мастерства при КСО у студентов.
26. О включенности всей деятельности педагога и деятельности учащихся в метод обучения.

Литература

1. Автухов И. Общие методы школьной работы. – М.: Работник просвещения, 1928.
2. Алексюк А.Н. Общие методы обучения в школе. - Киев: «Радянська школа», 1981.
3. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. - М.: Знание, 1978.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1982.
5. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основы образовательной технологии. – М.: «Педагогический поиск», 2003.
6. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. - М.: Педагогика, 1982.
7. Выбор методов обучения в средней школе/ Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1981.
8. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. – Л.: Госпединститут, 1955.
9. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. – М.: ВЛАДОС, 2003.
10. Дидактика / Под ред. Б.П.Есипова. – М.: Просвещение, 1967.
11. Дидактика средней школы/ Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.
12. Дидактика средней школы/ Под ред. М.Н.Скаткина. - М.: Просвещение, 1982.
13. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001.
14. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. – М.: Народное образование, 2004.
15. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989.
16. Есипов Б.П., Данилов М.А. Дидактика. – М.: Учпедгиз, 1957.
17. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Академия, 2001.
18. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. - М.: Наука, 1975.
19. Крупская Н.К. Пед. соч. в 11 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - т.3.

20. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М.: Высшая школа, 1986.
21. Лемберг Р.Г. Дидактические очерки. - Алма-Ата: Казгосучпедиз, 1960.
22. Лемберг Р.Г. Методы обучения в школе. - Алма-Ата: Казгосучпедиз, 1958.
23. Ленин В.И. Материализм и эпириокритицизм//ПСС. - М., 1968. - т.18.
24. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981.
25. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. - М.: Прометей, 1993 (1999).
26. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. - М.: Просвещение, 1977.
27. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М.: Педагогика, 1975.
28. Никитин Е.П. Объяснение - функция науки. - М.: Наука, 1970.
29. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. рекомендации/ Сост.: Ю.К.Бабанский и М.М.Поташник. - М.: МГИУУ, 1980.
30. Основы дидактики/ Под ред. Б.П.Есипова. - М.: Просвещение, 1967.
31. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 - 1980)/ Под ред. Н.П.Кузина, М.Н.Комановой. - М.: Педагогика, 1980.
32. Педагогика/ Под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983.
33. Педагогика/ Под ред. Ю.К.Бабанского. - М.: Просвещение, 1988.
34. Педагогика/ Под ред. И.А.Каирова. - М.: Учпедиз, 1956.
35. Педагогика/ Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: Педобшество России, 2002.
36. Перовский Е.И. Проблема метода в обучении//Сов. педагогика. - 1956. - №12.
37. Подласый И.П. Педагогика. - М.: ВЛАДОС, 1999. - кн.1.
38. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Высшее образование, 2006.
39. Подласый И.П. Продуктивная педагогика. - М.: Народное образование, 2003.
40. Проблемы методов обучения в современной школе/ Под ред. Ю.К.Бабанского, И.Д.Зверева. Э.И.Монозона. - М.: Педагогика, 1980.
41. Пути совершенствования содержания образования и учебно-воспитательного процесса в средней школе //Материалы Всесоюзной конф. по вопросам дидактики (27-28 октября 1982 г.). - М.: Пед. общ-во РСФСР и НИИ общей дидактики АПН СССР, 1982.
42. Ситаров В.А. Дидактика. - М.: ACADEMIA, 2002.
43. Сичивица О.М. Методы и формы научного познания. - М.: Высш. шк., 1972.
44. Сластенин В.А. и др. Педагогика. - М.: «Школа-Пресс», 1998.
45. Словарь русского языка. - М.: АН СССР, 1961. - т.IV.
46. Советский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1987.
47. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. - М.: Педагогика, 1989.
48. Тетюрев В.А. Методы обучения биологии. - М.: Учпедгиз, 1960.

49. Философский словарь/ Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987.
50. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: ГАРДАРИКИ, 1999.
51. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.: ПИТЕР, 2001.
52. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. - М.: Просвещение, 1988.
53. Шимбирев П.Н., Огородников И.Т. Педагогика. – М.: Учпедгиз, 1954.
54. Lexikon der Pedagogik. – В. II, 1951.

СБ

Представим все рассмотренные в настоящем томе вопросы в обобщенном виде, разделив их на две категории: научный (естественнонаучный) и традиционный (донаучный) подходы к созданию дидактики как науки.

1. Первый подход

Если дидактика – наука об обучении, то логично и естественно начинать с определения понятия «ОБУЧЕНИЕ». Если мы разобрались, что такое обучение, то в соответствии с пониманием данного явления, можно рассмотреть и его содержание и формы его существования, в зависимости от которых определяются методы, принципы, законы и закономерности. При этом существенное значение для создания науки об обучении имеют объективные законы строения процесса обучения, его функционирование и законы развития. Такой подход, если он проведен последовательно, дает возможность делать научно обоснованные прогнозы на дальнейшее развитие школы и всей системы образования, в соответствии с которыми должен выработываться стратегический путь развития всех организаций образования данного исторического периода развития школы и общества. Есть основания утверждать, что такой путь дальнейшего развития образования будет успешным и прогрессивным, т.к. строится не на каких-то случайных догадках и мнениях не всегда компетентных лиц, а на условиях и требованиях, предъявляемых НАУКОЙ. Только такой путь, если учитываются все обстоятельства и соблюдаются законы логики, можно назвать научно-теоретическим, т.к. в этом случае теория обучения превращается в научную теорию, обеспечивающую последовательность, непротиворечивость, системность и обоснованность суждений. Такая теория обучения, если она охватывает все стороны учебного процесса (обучения) и есть дидактика как наука или научная дидактика. Она-то в настоящее время более всего нужна, чтобы вывести педагогическую науку, школы, образование из состояния неразберихи и глобального кризиса.

На протяжении нескольких десятилетий В.К.Дьяченко пытался вывести дидактику из донаучного состояния и превратить ее в науку, что и было изложено в развернутом виде во многих его фундаментальных трудах по дидактике и систематизировано в в нескольких известных учебных изданиях, предназна-

ченных для всех тех, кто преподает дидактику, ее изучает или ведет исследования в этой области.

Теперь назрела необходимость изложить дидактику как науку вкратце, противопоставив ее тем другим теориям обучения, которые уже на протяжении двух столетий выдавались в качестве науки, хотя дальше наукообразия они (эти теории и направления) так и не продвинулись.

Чтобы дидактику превратить в науку, нужно признать, что **обучение есть процесс материальный**. Непризнание этого постулата или непонимание материальности процесса обучения приводит к невозможности существования дидактики как науки, исключает даже саму возможность ее преобразования в науку. А отсюда, все дидактические теории, все попытки строить научную теорию обучения были обречены на пустое теоретизирование, софистику и обман. Как результат такой более, чем двухвековой деятельности теоретиков педагогики (дидактики): псевдонаучность, неразбериха, кризиса «научной» теории, т.е. вообще **отсутствие науки об обучении**.

Следующим шагом или компонентом фундаментального значения для построения дидактики как науки является понимание сущности обучения: **обучение – это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает**. Было большой ошибкой определять обучение как **познание** или **познавательный процесс**, который, как известно, происходит в голове, в мозге. У теоретиков педагогики традиционно сложилась обычная путаница: то, что происходит в голове (познание, понятия, представления, знания и т.д., т.е. содержание обучения) отождествлять с его сущностью. А между тем, объективно обучение существует как **звучко-знаковое взаимодействие между теми, кто учится, и теми, кто учит**.

Это звучко-знаковое взаимодействие происходит в 4-х структурах общения:

- 1) как опосредованное через письменную речь;
- 2) как общение в паре;
- 3) как групповое общение;
- 4) как общение в парах сменного состава.

Эти четыре структуры общения между людьми в учебном процессе суть **формы существования (или организации) обучения**:

- 1) **индивидуальная форма**, при которой, выполняя задание, учащийся ни с кем непосредственно не общается;
- 2) **парная форма**, при которой происходит обучение в непосредственном общении двух лиц: учителя с учащимся или двух учащихся;
- 3) **групповая форма организации учебного процесса (обучения)**, при которой один человек (учитель или ученик) обучает одновременно двух и больше учащихся;
- 4) **коллективная форма организации учебной работы**, при которой каждый школьник или студент вступает в непосредственное общение поочередно с каждым участником учебной работы, выполняя функции то обучаемого, то обучающего, происходит систематическое сотрудничество.

Таковы основные (базисные) формы существования или организации процесса обучения. Будет также справедливо утверждать: **обучение существует как непосредственное и опосредованное общение между теми, кто обучает, и теми, кто учится.** Непосредственное общение обучающихся с обучаемыми происходит в паре, как **групповое и в ПСС.** Обучение опосредованное – посредством **письменной речи** и других средств, которые могут ее заменить, усилить или разнообразить.

Поэтому дидактику можно рассматривать как науку о содержании обучения и 4-х формах его (обучения) существования: индивидуальной, парной, групповой и коллективной. Вспомогательная роль в обучении принадлежит наглядным и техническим средствам.

В различные исторические эпохи обучение осуществлялось путем использования разных форм организации учебной работы:

1. На протяжении нескольких тысячелетий до XI в. – в основном парная и индивидуальная формы и сравнительно редко – групповая.

2. В высших учебных заведениях с XI в., а в начальных и средних с XVII века обучение осуществлялось в трех оргформах: групповой, парной и индивидуальной.

3. В XX и в начале XXI вв., помимо названных 3-х традиционных форм обучения, начинают вводить в практику обучения 4-ю оргформу, которую стали называть «обучение в ПСС» или «КФО» («КУЗ»).

Соответственно, всю историю школы и образования можно разбить на три периода, каждый из которых соответствует тому методу обучения, который применяется в образовательных учреждениях или в частной практике:

- **парно-индивидуальный метод** обучения, который в педагогической печати уже получил название «Индивидуальный способ обучения» (ИСО);

- **группо-парно-индивидуальный метод** обучения, получивший название «групповой способ обучения» (ГСО);

- **коллективно-группо-парно-индивидуальный метод** обучения или: «коллективный способ обучения» (КСО).

Конечно, в обучении приоритетное значение принадлежит СОДЕРЖАНИЮ, без которого обучение не существует и возникнуть не может. Так как рассматривается образование, его уровень и качество, то чаще употребляется выражение «содержание образования», а не «содержание обучения».

Смена методов обучения, переход образовательных учреждений от одного метода обучения к другому происходит в следующей последовательности: ИСО → ГСО → КСО. Объективные закономерности этого перехода обусловлены процессами количественного роста объема содержания и общественным спросом на образование: его конкретные части (общее и специальное), объем, уровень и качество.

Под традиционным (т.е. обучение по старому методу) подразумевается обучение в классно-урочной школе и лекционно-семинарском вузе. В них обучение уже на протяжении многих столетий осуществляется одним и тем же ГПИМ. Другого метода пока в массовой практике ни в общеобразовательной

школе, ни в профессиональных учебных заведениях, включая вузы, нет, если, конечно, парно-индивидуальное обучение рассматривать как часть ГПИМ, каковым оно и является.

Пока не было спроса на массовость образования, то можно было обходиться парно-индивидуальным методом. Но уже в XVI-XVII вв. общественный спрос на грамотных работников резко увеличивается и чтобы его удовлетворить стали вводить в школьную практику групповую форму организации обучения, которая в средневековых университетах уже использовалась несколько столетий. С появлением классно-урочного обучения на всех ступенях образования устанавливается единый ГПИМ, который полностью удовлетворял общественный спрос населения на образование в XVII-XIX столетиях. Первые признаки кризиса группо-парно-индивидуального метода (ГСО) появляются в конце XIX в., который затем постоянно обострялся и усиливался на протяжении всего XX века. Это был и пока остается кризис **качественного** среднего образования для всех. Этот кризис во второй половине XX и в начале XXI вв. приобретает все большую остроту, что проявляется одновременно в перегруженности школьников домашними заданиями, низким качеством усвоения школьных программ, массовых школьных болезнях, потере интереса к учению и в нравственном разложении молодежи, усилении молодежной преступности.

Переход всех учебных заведений на новый метод обучения, несомненно, способствовал бы успешному решению проблем, возникших и обостряющихся в условиях устаревшего ГПИМ. Но это предполагает введение в массовую школьно-вузовскую практику обучения КУЗ, что приводит к **коренным изменениям во всем педагогическом процессе** школ, колледжей и вузов, к чему педагогические кадры школы, т.н. педагогическая «наука» и весь управленческий аппарат оказывается все время (т.е. почти целое столетие!) не готовы. Придумываются различные мероприятия, издаются постановления, указы, проводятся реформы и модернизации с тем, чтобы избежать, уклониться от необходимости производить **коренные преобразования** в школах, колледжах и вузах, сохранить устаревший метод обучения и не переводить образовательные учреждения на КППИМ, т.е. КСО или ДЕМСОС. Многих педагогов и руководителей системы образования пугают КУЗ, упразднение уроков и разновозрастных классов, и особенно обучение на двуязыковой основе, в перспективе – ИТШ. Если говорить проще и точнее, то управленческий аппарат образования и представителей официальной т.н. педагогической «науки» пугает собственно РЕФОРМА образования. Делаются всевозможные попытки, как «коренным образом» поднять уровень и качество образования без реальной реформы, то есть реформировать школы, образование без реформы, что уже и делалось много раз в XX в.

Такова вкратце новая теория и практика обучения (дидактика как наука и объективная реальность), которая многие годы не освещалась в педагогической печати и встречала постоянные и разносторонние противодействия при даже

малейших попытках преобразовать УВП в школах и других учебных заведениях. Сопротивление сохраняется, хотя и проявляется не в таких грубых и прямолинейных формах, как это было в 40-60-е и даже 70-80-е гг. прошлого столетия. Переход от ГСО к КСО, от школы одновозрастных классов к школе разновозрастных образовательных коллективов задерживается, тормозится, откладывается на более позднее время, а кризис школы и образования только усиливается, хотя все более искусно маскируется. Фактически отодвигается время начала реформирования образования, то есть в действительности это отказ от реформы, подменяемый документами о реформировании и модернизации. Здесь изложен первый подход, который, с нашей точки зрения, гарантирует создание науки об обучении, т.е. тот подход, который помогает нам вывести дидактику из кризисного состояния³⁷ и преобразовать ее в науку, активно участвующую в прогрессивном развитии школы и всей системы образования, а через них благотворно влиять на прогресс и развитие России, Казахстана и всего человеческого сообщества.

2. Второй подход

Данный подход фактически относится к общепринятому, обычному изложению дидактики в общих курсах педагогики или в отдельных трудах по дидактике, которых уже издано немало. Возьмем для начала две книги «Основы дидактики» под редакцией Б.П.Есипова (1967) и В.А.Ситарова «Дидактика» (2002). По времени их выхода в свет – это две исторические эпохи, но их подход, несмотря на это, один и тот же. Разница лишь в том, что традиционная дидактика в книге под редакцией Б.П.Есипова изложена гораздо четче и яснее, определеннее, чем у В.А.Ситарова.

«Основы дидактики» под редакцией Б.П.Есипова были подготовлены ведущими дидактами того времени, можно сказать, теоретиками дидактики высшего уровня. Именно по их взглядам и трудам равнялись и все другие специалисты в области дидактики не только в 50-60-е гг. прошлого столетия, но по многим вопросам их авторитет остался неоспоримым и сегодня. Их имена известны всем преподавателям педагогики (дидактики).

Первая глава³⁸ названа «Предмет и задачи советской (?) дидактики». Она начинается темой «Дидактика как часть педагогики» (?) «Предметом дидактики, - утверждают авторы, - всегда (?) было содержание (?) образования молодого (?) поколения и организация процесса, ведущего к овладению (?) этим содержанием. Всякая цельная (?) дидактическая теория представляет собой теорию образования и обучения» [5, с.5].

³⁷ В кризисном состоянии находится не только школа и система образования в целом, но кризис и в самой дидактике как науке. Это, конечно, относится не только к дидактике, но и ко всей педагогике, всей теории обучения и воспитания.

³⁸ Первая глава написана Ш.И. Ганелиным и Б.П. Есиповым.

Дальше идет объяснение: «образование» - это овладение (?) знаниями, умениями и навыками из области наук, искусств, техники, формирование мировоззрения и развитие познавательных способностей, а «обучение» - процесс умственных и физических действий (?), необходимых для осуществления задач образования.

Таким образом, *отношение обучения к образованию есть отношение средства к цели*. Здесь же авторы еще раз напоминают: «Дидактика как теория образования и обучения является частью педагогики – науки о воспитании, включающий как образование человека, так и формирование его характера, нравственных качеств, навыков и привычек поведения» [5, с.5].

«В образовании определяющим является его содержание. Оно постоянно меняется и меняется в зависимости от изменений в жизни общества – от прогресса в развитии производительных сил, потребностей экономики и науки, политических целей господствующих классов. Одновременно (?) вносятся изменения и в процесс обучения – в методы и организационные формы учебной работы. В классовом антагонистическом обществе область образования и обучения молодых (?) поколений является областью классовой борьбы и представители дидактических теорий в конечном счете выражали и выражают в своих взглядах интересы определенных классов» [5]. «... Содержание образования является определяющим по отношению к процессу обучения, то есть к методам и организационным его формам» [5, с.6].

«В настоящее время³⁹ по некоторым вопросам, - касающимся конкретизации содержания образования на разных возрастных ступенях обучения и в разных типах учебных заведений, а также методов и организационных форм обучения, - сталкиваются разные взгляды, идут творческие (?) поиски (?) новых (?) решений, более рациональных и эффективных путей обучения» [5, с.6].

Чем же занимается и должна заниматься, по мнению авторов, советская дидактика?

«Важнейшей задачей советской дидактики является научное (?) обоснование содержания образования, методов и организационных форм обучения, создание теории образования и обучения молодых (?) поколений в условиях строительства коммунизма» [5, с.6].

«Дидактика в ее полном (?) объеме должна охватить вопросы содержания образования и процесса обучения на всех (!) ступенях, начиная с дошкольных детских учреждений и кончая высшей школой, включая самообразование» [5, с.6].

Чтобы достигнуть полноты в изложении дидактики, рекомендуют авторы, «процесс обучения должен быть рассмотрен как в логическом, так и в психологическом аспектах, поэтому в книге освещаются как гносеологические, так и психологические основы обучения. В тесной связи с этим излагается вопрос о процессе обучения в дидактическом (?) плане. Здесь имеет место попытка установить стык (?) дидактики с теорией познания и логикой, с одной стороны, и с

³⁹ Имеются ввиду 50-60-е гг. XX в., но эти споры и разногласия не прекращаются и в XXI в.

общей психологией и психологией обучения – с другой. Это позволяет (?) глубже (?) рассмотреть круг проблем, связанных с задачей отыскания (?) и обоснования (?) путей наиболее (!) эффективного (!!) обучения наших (?) школьников, как в отношении качества (??) усвоения знаний, умений и навыков, так и в отношении развития (!) их познавательных сил и способностей к практической творческой деятельности» [5, с.7].

Мы процитировали почти полностью вводную часть основной книги – руководства по дидактике второй половины XX в., т.к. именно в этом кратком введении сконцентрировано понимание традиционной, классической и т.н. советской дидактики, претендовавшей на признание за ней подлинной науки, содержащей истины и установки, определявшие как теоретическую основу содержания и процесса обучения, так и образовательную практику.

Наш подход к созданию науки об обучении был дан впереди и можно произвести некоторое сопоставление.

Во-первых, дидактика как наука, исследующая **общие** проблемы или стороны обучения, **его сущность, строение, законы и принципы, не является частью педагогики**, т.к. последняя есть и должна быть наукой о **воспитании подрастающих поколений, молодежи**. В этом смысле дидактика и педагогика – **две разные науки и их различие существенно**. Многие вопросы дидактики как науки не могут быть вообще решены, если считать, что дидактика – часть педагогики, которая всегда трактовалась как наука о воспитании и все ее исследования и выводы относились к **подрастающему поколению**. Обучение действительно происходит не только в раннем возрасте, но и в любом другом возрасте, например, в институтах повышения квалификации учатся и довольно эффективно специалисты разных отраслей производства и культуры в возрасте от 30-40-50 и более лет. В США известен случай, когда студентка закончила университет и получила диплом о высшем образовании, когда ей было больше 85 лет. Поэтому утверждать, что дидактика – часть педагогики, это допускать грубую ошибку, которая влечет за собой многие другие ошибки. Дидактика, если она наука, то она является наукой **об обучении вообще и не ограничивается каким-то возрастом**. Она изучает, раскрывает, объясняет сущность, законы, формы, методы и принципы обучения **вообще**, а не какого-то отдельного возраста. Например, нет сущности обучения дошкольного, школьного или пенсионного возраста, хотя специфические условия и особенности при обучении разного возраста существуют. Но это уже **прикладная часть дидактики** и она относится к методике и психологии обучения.

Во-вторых. Само выражение «советская дидактика как наука» содержит противоречие. Такой науки нет и не может быть. Это какая-то несуразность, нелепость. Если дидактика – наука, то ее содержание носит **всеобщий характер**. Например, сущность обучения одна и та же в советской школе и в любой другой школе вне Советского Союза. В школах США, Японии, Китая, в Иране или в Индонезии сущность обучения одна и та же, **если, конечно, это обучение**. И это относится не только к сущности обучения, но также и к другим существенным сторонам и свойствам обучения. Нет химии американской, английской или китайской, также нет и не было дидактики как **НАУКИ совет-**

ской, грузинской или казахской. Наука, если это действительно НАУКА, она единая для всех народов, наций, государств и идеологий. Она не определяется национальными, территориальными, конфессиональными или политическими условиями или особенностями. Иное дело образовательная практика, взгляды отдельных дидактов, прикладная часть дидактики в разных странах могла быть разной, например, в Германии, в Советском Союзе или в США взгляды на обучение специалистов совпадали не во всем.

В-третьих. Что значит дать «научное (?) обоснование содержания образования, методов и организационных форм обучения»? Как можно дать «научное обоснование», если самой науки об обучении еще нет. Она не только в 60-е гг. прошлого столетия, но и в нынешнем XXI в. пока не создана. Более того, если речь идет об официальной педагогике (дидактике), то она еще до настоящего времени не освободилась от нелепостей советской педагогике (дидактики) и, как это было нами показано во многих книгах и других публикациях этот процесс «освобождения» нескоро завершится. Дай-то бог, чтобы это произошло в XXI в. (да простят мне научные работники за такое некорректное высказывание).

В-четвертых. Авторы книги предприняли попытку «установить стык дидактики с теорией познания и логикой, с одной стороны, и с общей психологией и психологией обучения – с другой». Уже минуло четыре десятилетия, а этот неуловимый «стык» до сих пор не установлен. Напротив, все дидакты – теоретики вместо науки об обучении, изучающей объективную сторону процесса обучения, его объективные формы организации и законы, все еще выдают психологию обучения за дидактику. По-другому и не может быть, если нет понимания и признания материальности процесса обучения.

В-пятых. Уже давно нет ни Советского Союза, ни советской дидактики, но дидакты, научные сотрудники академических ведомств и уполномоченных органов в области образования продолжают поиски «научно обоснованного содержания образования», а также «наиболее эффективного обучения наших школьников как в отношении качества усвоения знаний, умений и навыков, так и в отношении развития их познавательных сил и способностей». И.А.Крылов сказал бы: «А воз и ныне там». Сколько же лет или десятилетий этот «воз» будет оставаться на месте? Можно ли его когда-нибудь сдвинуть с этого заколдованного места?

В одном отношении абсолютно очевидно: если науки об обучении нет, дидактика остается в состоянии полнейшего кризиса и не может выйти из доначного состояния, то «воз», т.е. решение проблемы «научного обоснования содержания образования»⁴⁰ отсутствует и оно в этих условиях не появляется. Чтобы дидактика стала наукой и могла решать проблемы обучения и образования, она должна вернуться к своим истокам: к признанию и пониманию материальности процесса обучения. Но этого недостаточно. Нужно дать ответ, какой должна быть школа, ее методы и организационные формы обучения. Ответов на эти

⁴⁰ Как и других основных проблем обучения и образования.

вопросы тоже нет, т.к. ни в прошлом, ни сегодня теоретики дидактики (педагогика) не могли выяснить, что такое «метод обучения» и что такое «формы обучения», чем они отличаются друг от друга и какое у них соотношение, что определяется раньше, что позже, что является общим, а что частым?

Поэтому прогнозировать будущую школу, определять путь к этой новой школе, способной обеспечивать высокое качество среднего образования для всех, - это все равно, что спрашивать у слепого дорогу в какой-нибудь заболоченной местности или в горах, типа гималайских.

В-шестых. Вся работа по выработке «научно обоснованного содержания образования в прошлом сорок лет тому назад, как и в нынешнее время, лишена смысла. Это в состоянии понять любой здравомыслящий человек, если его еще не успели запутать теоретики педагогики (дидактики): если образование (все образование!) находится в состоянии кризиса и его необходимо коренным образом реформировать (преобразовывать, изменять), то нужно определить какой же школа станет **в результате реформы?** Для какой школы производятся «научно обоснованные» изменения в содержании образования, формах и методах обучения? Как изменится школа после реформы?

Итак, мы возвратились к тому месту, от которого начали движение: к необходимости разобраться в проблеме **материальности или нематериальности** обучения и выяснению того, что **такое обучение вообще**. Если этого не понимать, то и все остальные вопросы дидактики – теории обучения не решаются и вообще их решить правильно нельзя. Дидактика оказалась в тупике. Появляются все новые и новые проблемы, но их решение оказывается невозможным, т.к. остались нерешенными проблемы **старые, основополагающие проблемы**.

Есть еще одно очень важное обстоятельство, на которое указывают авторы: «Сталкиваются разные взгляды, идут творческие поиски (?) новых (?) решений спорных вопросов, поиски новых (?), более рациональных и эффективных (?) путей (?) обучения», что является, по мнению авторов, «лишь показателем борьбы мнений в науке, творческих поисков истины» [5, с.6].

Прошло более сорок лет, а истина остается для официально признанной педагогики (дидактики) не выясненной. Вопрос о сущности обучения, его материальности, научно обоснованном определении методов и форм обучения ставится уже на протяжении более, чем полвека. Но по-прежнему уполномоченные органы в области образования, академические круги утверждают учебники по педагогике (дидактике), в которых обучение, его сущность, определение понятия «обучение» и т.д., даются вопреки истине и, естественно, остаются нерешенными **ВСЕ** проблемы дидактики. И это не преувеличение.

Не в лучшем положении оказываются «поиски новых, более рациональных и эффективных путей обучения». Т.к. нет определенности в вопросе о материальности или нематериальности процесса обучения и что обучение – это частный случай общения, то в педагогической литературе, в дидактике все еще господствует непонимание того, что формы организации процесса обучения – это структуры общения, принимаемые в учебном процессе.

А без понимания форм организации (форм существования) обучения остаются непонятыми методы обучения и исторические этапы развития школы (образовательных учреждений) в зависимости от организованной структуры УВП. К чему приводит такое непонимание и игнорирование исторических этапов развития школы (образования)?

Можно сказать, что «плоды» этого непонимания и игнорирования исторических этапов развития образования уже давно дают себя знать и сказываются все больше и больше как в системе образования (застой, низкий уровень знаний школьников, отсутствие обучения по способностям, массовые заболевания школьников). Так и в развитии всей экономики и культуры в стране (неконкурентоспособность большинства предприятий в стране, слабая подготовка кадров во всех отраслях экономики и культуры)⁴¹.

Т.н. инновационные педагогические процессы в России, Казахстане и в других странах мира натолкнулись на непреодолимое препятствие, которое получило название ГСО, или ГПИМ.

Книга «Основы дидактики» под редакцией Б.П.Есипова (1967) имеет к этому самое прямое и непосредственное отношение. Этот капитальный труд по дидактике⁴² зафиксировал то состояние дидактической теории, которое сложилось в предыдущие годы, когда теория и практика обучения и образования ориентированы были на ГСО (ГПИМ) и, соответственно, намечались пути дальнейшего их «развития». А это означало не только застой и кризис, но и развертывание демагогии, безответственных заявлений о «поиске новых решений спорных вопросов» и «поиске более рациональных и эффективных путей обучения».

«Итак, - подводят итог своим исследованиям и напутствиям авторы «Основ дидактики» (1967), - дидактика охватывает следующий круг основных вопросов:

- какое в соответствии с общей целью (?) и задачами (?) коммунистического (?) воспитания необходимо дать образование подрастающим поколениям в нашем обществе;

- как обеспечить сознательное (!), активное (!) и прочное (!) овладение (?) необходимыми (?) знаниями, умениями и навыками, то есть каковы (?) принципы обучения, его методы и организационные формы;

- как на базе знания (?) основ наук развивать (?) у детей познавательные интересы и способности и формировать коммунистическое (?) мировоззрение;

- как осуществлять связь обучения с политехническим (?) образованием;

- как готовить (?) учащихся средней школы к участию к практической деятельности в области коммунистического (?) строительства, а также к получению дальнейшего (?) образования и к самообразованию (?)» [5, с. 7-8].

Попробуем дать краткие ответы на каждый из поставленных вопросов, составляющих, по мнению авторов, «круг основных вопросов» дидактики 60-

⁴¹ Об этом будет сказано более подробно при анализе важнейших документов о школе.

⁴² Также как и предыдущая «Дидактика» М.А. Данилова и Б.П. Есипова (М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957).

70-х гг. прошлого века, т.е. того, что вкладывалось в понятие «советская дидактика».

1. Образование в Советском Союзе должно соответствовать целям и задачам коммунистического воспитания. Эти цели и задачи были изложены в Моральном кодексе строителей коммунизма. Они были много раз сформулированы в трудах К.Маркса, Ф.Энгельса, В.И.Ленина и кратко выражены во всем известной формуле: цель коммунистического воспитания – **всестороннее и гармоничное развитие личности**. Развитие общества, переход от капитализма к социализму приводит, по совам В.И.Ленина к уничтожению разделения труда между людьми на умственный и физический, «к воспитанию, обучению и подготовке **всесторонне развитых и всесторонне подготовленных людей, которые умеют все делать**. К этому коммунизм идет, должен идти и придет, но только через долгий ряд лет» [4, т.41, с. 33]. Эта цель была возведена в ранг ЗАКОНА: «Целью народного образования в СССР является подготовка высокообразованных (!), всесторонне (!) развитых, активных (!) строителей коммунистического общества, воспитанных на идеях марксизма-ленинизма, в духе уважения к советским законам и социалистическому правопорядку, коммунистическому (?), отношению к труду, физически здоровых (!), способных успешно трудиться в различных областях хозяйственного и социально-культурного строительства, активно участвовать в общественной и государственной деятельности, готовых беззаветно защищать социалистическую Родину, хранить и умножать ее материальные и духовные богатства, беречь и охранять природу» [6, с. 589]. Согласно Конституции СССР провозглашался принцип равенства «всех граждан СССР в получении образования независимо от расовой и национальной принадлежности, пола, отношения к религии, имущественного и социального положения» [6, с. 591]. Согласно установкам, которые были даны В.И.Лениным начинателям комсомольского движения – будущим коммунистам, должно вырабатываться новое коммунистическое отношение к труду и своим общественным обязанностям. Для этого необходимо «дело вести так, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее благо. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание. Только в такой работе превращается молодой человек или девушка в настоящего коммуниста. Только в том случае, если они этой работой сумеют достигнуть практических успехов, они становятся коммунистами» [4, т. 41, с. 315-316].

Чтобы молодые люди становились коммунистами и их практическая деятельность во всех сферах хозяйственной и общественной жизни была успешной, высокопродуктивной, они должны «учиться, учиться и учиться» (В.И.Ленин), т.к. «коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество» [4, т. 41, с. 305].

Таковы были высокие цели и задачи коммунистического воспитания, которые провозглашались во всех официальных документах о воспитании и образовании подрастающих поколений в Советском Союзе и их практическое осуществление возлагалось, прежде всего, и главным образом на школу, то есть на труженика – учителя. Частично на СМИ, пионерскую и комсомольскую организации. Меньше всего этого ждали от семьи, родителей.

В соответствии с политическими установками лидеров коммунистической партии и Советского правительства разрабатывались учебные планы, программы, готовились учебники, происходила подготовка педагогических кадров и строился в каждой школе, в каждом классе УВП. На протяжении многих лет Министерство просвещения РСФСР (СССР), его научно-исследовательские институты (АПН РСФСР, АПН СССР), многочисленные методические объединения производили тщательный отбор как учебных предметов для их изучения, так и конкретной тематики в программах по каждому учебному предмету в отдельности. Т.к. осуществлялся принцип энциклопедизма (всесторонности информации и обогащение «памяти знанием всех богатств, которое выработало человечество»), то образовательный курс средней и высшей школы имел общую тенденцию на увеличение объема: необходимых знаний, умений и навыков становилось все больше и больше. Между прочим, такая тенденция образовательного курса средней общеобразовательной школы носила международный характер, хотя в каждой стране могут быть свои особенности. Этому не в малой степени, как легко понять, способствовали и высокие цели коммунистического воспитания.

Увеличение объема общеобразовательных и специальных (профессиональных) знаний, умений и навыков (ЗУНов) в школах, ссузах и вузах происходило без существенного изменения в методе обучения. Метод оставался одним и тем же: ГПИМ (ГСО). Школа по-прежнему (т.е. также, как было в XVIII-XIX столетиях) оставалась классно-урочной. Более того, все руководители школ обязаны были следить, чтобы их учителя не отступали от классно-урочного обучения. Несоответствие между высокими целями коммунистического воспитания и устаревшими средствами обучения и воспитания (каковым был ГСО) требовало ужесточения контроля и административных мер. Усиливался авторитарный стиль управления школой и всей системой образования, со всеми его отрицательными последствиями. Насильственно насаждалась не только КУС, но также и обязательное среднее десятилетнее образование. Перегрузки школьников, школьные болезни, коклюш и охватирательство, низкий уровень образования, детская преступность, самоубийства, алкоголизм, конфликты между учащимися и учителями, учителями и родителями становились обычными явлениями. Таково становилось соответствие образования «целям и задачам коммунистического воспитания», что строжайшим образом долгое время скрывалось в педагогической печати. Состояние образования в других странах, как стало известно в 70-90-е гг. не лучше. Цели и задачи обучения и воспитания во всех странах ставились высокие, благородные, перспективные, но недостижимые, чаще всего утопические. Понимания того, что цели и задачи образования, содержание образования средних и высших учебных заведений переросли объективные возможности метода обучения (ГСО, КУС, ЛСС) и у руководителей образовательных учреждений, и у рядовых учителей еще не было. Не было и понимания того, что во всех учебных заведениях в СССР и за рубежом используется один и тот же метод: ГПИМ. Но о всемирном кризисе образования вопрос уже был поставлен известным американским ученым Филиппом Кумбсом (1967). Отношение к его докладу и книге «Кризис образования в современном мире» долгое время оста-

валось неоднозначным. Лишь в начале XXI в. все чаще глобальный характер кризиса образования воспринимается как нечто очевидное и общепризнанное.

Совсем по-иному воспринимаются его сущность и причины [см. 7]. Далеко не все педагоги-теоретики и руководители системы образования осознают, что нынешний мировой кризис образования есть **кризис ГПИМ**.

2. Давая объяснения по первому пункту, мы в значительной мере уже дали ответ и по второму вопросу о «сознательном, активном и прочном овладении необходимыми (?) знаниями, умениями и навыками», т.е. каковы должны быть принципы, методы и организационные формы, чтобы такое **качественное** образование получали все школьники. Уточним: все дети и подростки школьного возраста.

«Необходимые знания, умения и навыки» - это проблема содержания образования. В основном самые непримиримые споры между работниками образования происходили и продолжают вокруг содержания образования. Мы уже объяснили, что эти споры или обсуждения положительного решения в данный, кризисный период времени не имеют. Причина все та же: малозффективность метода обучения (ГСО). При ГПИМ, во-первых, объем как общеобразовательных, так и специальных знаний, приходится то сокращать, то расширять, так как и в первом и во втором случае содержание не соответствует: 1) либо объективным возможностям усваивать качественно учащимися; 2) либо требованиям и состоянию современного производства, науки и культуры.

Во-вторых, все манипуляции (сокращение и расширение тематики содержания) производятся с ориентацией на всем известный устаревший метод обучения (ГСО) и к тому же на т.н. абстрактного «среднего» ученика без учета индивидуальных способностей и возможностей разных школьников. В-третьих, если уже наступает время перехода от старого метода обучения (ГСО) к новому методу (КСО), то изменения в содержании образования необходимо производить в соответствии с теми объективными возможностями, которые открываются перед школьниками и студентами, в связи с этим новым методом. Эти объективные возможности повышения качества и уровня образования школьников и студентов уже убеждают нас в необходимости ускорения перехода к КСО, т.к. другого пути выхода из всемирного кризиса образования, как показали наши более чем полувековые исследования, просто не существует.

То, что на рубеже XX и XXI вв. в РФ появится **НОВАЯ** школа, которая сможет «обеспечить сознательное, активное и прочное овладение необходимыми (!) знаниями, умениями и навыками», оказалось иллюзией, пустой мечтой тех, кто еще на что-то надеялся. В основном рассчитывали на заимствование лучшего опыта постановки УВП у передовых капиталистических стран Запада и Востока. Оказалось, что ни Запад, ни Восток помочь системе образования РФ выйти из кризиса не смогли, т.к. их школы, системы образования находятся в таком же кризисном состоянии и **нуждаются в коренной реформе**, чтобы давать качественное среднее образование всем детям и подросткам школьного возраста. В некоторых странах вообще отказались от такой «пустой и дорогостоящей затеи» как всеобщее качественное или полноценное среднее образование. Оно дается только в элитарных школах и за большие деньги. При всеоб-

шем ГСО только такое «решение» соответствует здравому смыслу и является нормой, закономерностью и «нормальным», т.е. противоречивое, несправедливое и противоестественное становится узаконенным.

Потерпели полный крах и надежды на то, что НОВАЯ школа, способная всем давать полноценное качественное среднее образование, может быть сойдана благодаря реформе или модернизации управления. «Предположение, что с помощью современных методов управления, - заявляет от имени коллектива редакции газеты «Первое сентября» Артем Соловейчик, - можно создать принципиально новую школу, не подтверждается. Все попытки реформировать школу, не меняя ее знаниевой (?) природы, не привели и к такому результату. Если, конечно, не считать еще большую централизацию или переход ко всеобщему тестированию. Хоть у нас, хоть на Западе» [10] – таково новогоднее поздравление сотрудников газеты всему педагогическому сообществу Российской Федерации. Другим оно и не могло быть, т.к. газета «Первое сентября», начиная с ее первых номеров, искала пути модернизации школы, ее реформирования только в том УВП, от которого нужно было отказываться, чтобы действительно появилась НОВАЯ школа. Это было слепое следование ГСО, непонимание и отказ от КСО (ДЕМСОС).

Теперь появился еще один, скажем прямо, «заскок»: отказ от «знаниевой природы обучения», т.е. призывы к «школе будущего», которая будет обеспечивать всем высокое умственное, духовное и физическое развитие без знаний. Что это такое «школа без знаний» пока никто не знает и не понимает. Мы уверены, что «этот секрет» никогда раскрыт и не будет. Но лозунг брошен: «Школа будущего - это школа, в которой знания не являются самоцелью» [10]. Мы можем разочаровать А.Соловейчика и его единомышленников: знания вообще в работе школ, колледжей и вузов никогда не были самоцелью. Цель образовательных учреждений: подготовка к жизни, к практической деятельности и продолжению образования. Но такая подготовка к будущей профессиональной или общественной деятельности **требует знаний и, конечно, умений ими пользоваться.** Именно это и плохо получалось в старой и «новой» общеобразовательной классно-урочной школе, т.е. в условиях ГСО.

Осталась еще одна надежда на обновление и реформирование школы, чтобы она смогла всем обеспечить качественное, полноценное среднее образование, а на его прочной и надежной основе **высококачественное** специальное среднее и высшее. Это установка на т.н. **новые и новейшие ИТ**, увлечение которыми стало массовым среди учителей и руководителей школы в 90-е гг. XX в. и оно пока не ослабело в первом десятилетии XXI в. О «новых» образовательных технологиях пишут теперь многие. В «Основах дидактики» под редакцией Б.П.Есипова (1967) уже говорилось о «поиске новых более рациональных и более эффективных путей обучения» [5, с.6]. Но особых надежд на эти «новые пути» авторы не возлагали. Школа в те годы еще более или менее устраивала общество, а о ее глобальном кризисе только начали говорить и то сравнительно немногие. Движение учителей-новаторов и экспериментаторов, возглавляемых «Учительской газетой», В.Ф.Матвеевым и С.Л.Соловейчиком развернулось несколько позже. Оно приобрело общественную значимость в 70-80-е

гг. Почему же такое многообещающее движение учителей-новаторов и экспериментаторов не привело к созданию Новой школы, которая так нужна современному обществу? Все же следует сказать несколько слов по поводу остальных трех пунктов.

3. «Как на базе знания (?) основ наук развивать познавательные интересы и формировать научное мировоззрение?». Мы заменили выражение «коммунистическое мировоззрение», выражением «научное мировоззрение», это будет более современно и более точно. Если такое понимание – одно из главных задач дидактики, то ответ становится очевидным. При том положении, когда школьники плохо усваивают основы наук или вообще их не усваивают, остаются в смысле научной подготовки в большинстве случаев недоучками, то о каком научном мировоззрении может идти речь? Чтобы в этом убедиться, ехать в другие страны нет необходимости. Достаточно увидеть своими глазами, как проходят религиозные праздники у себя на Родине, а не только в странах Востока и Запада.

Можно констатировать как факт: научное мировоззрение у бывших советских школьников сохранилось далеко не во всех уже в 90-е гг. прошлого столетия. Большинство из них стали верующими и исповедуют ту или другую религию, хотя в советской школе всех воспитывали материалистами и атеистами, а для этого обучали наукам. Научное мировоззрение не только тех, кто получил среднее образование, но и получивших высшее, развалилось сравнительно быстро, т.к. оно было поверхностным, скорее наносным, чем компетентным убеждением.

4. Идея политехнического образования, которое должны были получать все школьники, возникла еще в XIX в. и с особым усердием ее стали осуществлять в первые два десятилетия советской власти. Но опять же натолкнулись на один и тот же факт: школьники плохо усваивали **общеобразовательные предметы**, т.е. школа не может выполнить своего основного назначения, ради которого она создается. Времени на участие в производительном труде (да еще и на разных производствах!) у школьников, не оказалось, его «съедали» уроки и домашние задания. Поэтому стали насаждать **политехнизм словесный, абстрактный**: на уроках в процессе изучения таких учебных предметов как физика, химия, биология, география, черчение, в мастерских (где они были) на уроках труда. Весь этот словесно ознакомительный политехнизм существенного значения для формирования подрастающего поколения, которое «умеет делать все», не имел и результат получался прямо противоположный: школа в условиях всеобщего среднего образования выпускала молодежь, которая не была подготовлена к жизни, к практической деятельности на производстве и **ничего не умела делать**. Она, как это ни странно, за десять лет в хваленной, классно-урочной советской школе, не могла **научиться даже учиться** и это было и остается везде во всем мире, где пока господствует ГСО, точнее, ГПИМ. Авторы «Основ дидактики» (1967) еще не понимали, что так и должно быть, если обучение в школах ведется по их «научной дидактике».

Объяснение предмета и задач дидактики в новых современных условиях В.А.Ситаров связывает с мировыми процессами, происходящими в природе и

обществе. «Цивилизация стоит перед выбором направленности дальнейшего пути развития в условиях многочисленных катастроф и катаклизмов как природного, так и социального характера. Третье тысячелетие выделяет (!) образование в качестве одной из самых обширных (!) сфер человеческой деятельности, так как в нем задействовано более миллиарда учащихся и около пятидесяти миллионов учителей. Повышение социальной роли образования в XXI веке тесно взаимосвязано с определением новых парадигм будущего общества» [9, с. 3].

Если от состояния образования, его дальнейшего развития зависит судьба всей человеческой цивилизации, то в таких условиях значение науки об обучении и образовании становится приоритетным даже по сравнению со многими другими науками, получившими всемирное признание, каковыми являются геометрия, алгебра, физика, астрономия, химия, биология и т.д. В прошлом, как известно, сравнение с другими науками было не в пользу педагогики (дидактики). Дидактику (педагогика) представители признанных НАУК вообще не считали наукой. Самое досадное состоит в том, что они для этого имели основания.

Чтобы избежать подобного упрека В.А.Ситаров сразу же устремляется в историю дидактики, которая связана с деятельностью и взглядами великих педагогов прошлого. Вячеслав Александрович уверен, что уже в те годы (XVII-XX столетия) дидактика и стала наукой: «Научной педагогической сферой, которая бы логично (?) и последовательно (?) изучала особенности целенаправленного процесса систематического (?) образования и обучения подрастающего поколения, определяя его специфику и закономерности, является сложившаяся (!) в процессе эволюции (?) человеческой цивилизации наука (!) – дидактика» [9, с.3]. Это уже сюрприз. Оказывается наука (!) об обучении и образовании явилась «в процессе эволюции (?) человеческой цивилизации». Что значит «эволюции»? Как происходит в природе, когда на протяжении миллионов лет формируются разные типы и виды животных и растений?

Автор, видимо, осознавая возможность этого вопроса-возражения поспешил привести ссылки на великих дидактов, уточняя их вклад в деле создания или оформления дидактики как науки. Если Ратке (Ратихий) (1571-1635) рассматривал дидактику как искусство обучения, т.е. практическое умение, то Я.А.Коменский (1592-1670) идет дальше: «дидактика – универсальное искусство обучения всех всему» и «формирования нравов в направлении всеобщей моральности». У И.Ф.Гербарта (1776-1841) дидактика – внутренняя, целостная, непротиворечивая «теория воспитывающего обучения», объединяющая процесс преподавания и учения. «К.Д.Ушинский (1827-1870), как пишет В.А.Ситаров, выдвинул проблему (?) необходимости установления связей между теорией и практикой обучения, психологией и педагогикой на основе единства чувственного и рационального в познании».

Приведенные характеристики заслуг В.Ратке, Я.А.Коменского, И.Ф.Гербарта, К.Д.Ушинского в деле формирования дидактики как теории обучения указывают лишь на то, что эти, несомненно, не только выдающиеся, но и великие педагоги, успешно разрабатывали не только практику обучения в условиях ГСО, но и давали некоторые теоретические обоснования. Они-то и, конеч-

но, многие другие дидакты и методисты разрабатывали (можно даже сказать: создавали) дидактику классно-урочного обучения (ГСО). Что же касается науки об обучении в современном смысле слова, то такой попытки никто из них не предпринимал. Такая плодотворная попытка преобразования дидактической теории в науку, как уже было объяснено, предполагала понимание ОБУЧЕНИЯ как процесса материального, физического с выходом на определение «обучение – это общение» и вытекающими отсюда следствиями. Этого, конечно, еще не было у перечисленных выдающихся дидактов, да этого понимания еще нет и у самого В.А.Ситарова. А это значит, что довольно обширный исторический экскурс, который дается в его «Дидактике», мог показать лишь его осведомленность или неосведомленность в вопросах истории дидактики, ее постепенном обогащении новыми идеями и фактами, но все они относятся к уже ныне устаревшему ГПИМ (ГСО), который на протяжении целого столетия находится в состоянии кризиса, несоответствия новому содержанию образования и, главное, потребности развивающегося мирового сообщества в образовании. Такое соответствие может быть установлено только тогда, когда все дети и подростки школьного возраста (до 18 лет включительно) смогут получать полноценное среднее образование, то есть не ниже того, что пока дается в особых школах элитарного типа и никто из них не лишен возможности получения качественно, полноценного высшего образования.

Естественно, мы при этом не забываем о том, что в 18 лет все выпускники школ должны быть в гражданском и в трудовом или профессиональном отношении подготовлены к самостоятельной жизни в современном обществе. Такова должна быть норма для каждого молодого человека или девушки. И мы в данном случае мыслим вовсе неоригинально и не завываем планку подготовленности к жизни, к практической деятельности, к семейным и гражданским обязанностям выпускников обычной, рядовой общеобразовательной школы. Если же говорить о профильности, то все школы, дающие среднее образование должны быть профильными. Иначе, какое может быть полноценное среднее образование, если выпускник получил документ о среднем образовании и еще не определился, не раскрыл свои склонности, не проявил повышенного интереса к какой-то специальности или виду деятельности. Такое состояние совершеннолетнего молодого человека или девушки можно охарактеризовать только как инфантильность.

Что же вместо всего этого предлагает нам в своей «Дидактике» В.А.Ситаров, несомненно, выдвигая ее как современную, написанную в соответствии с последним словом педагогической науки?

В первой главе, как и принято, изложены: 1. Предмет и задачи дидактики. 2. Физиологические основы дидактики. 3. Социокультурные основы дидактики. 4. Информационные основы дидактики. 5. Нормативные основы дидактики.

Ни в главе I, в которой даются общенаучные основы дидактики, ни в главах 3, 4, 5, в которых В.А. Ситаров излагает: а) психологические основы обучения; б) основы общей дидактики; в) основные направления современного обучения, - нет ни единого слова о том, что без понимания материальности процесса обучения, без рассмотрения структур общения, посредством которых осу-

шествляется процесс обучения и воспитания во всех школах и во все времена, не говорится ни единого слова. Следовательно, это учебное пособие не для студентов, готовящихся работать в школах XXI в., а для студентов середины XX в., когда была написана книга «Основы дидактики» (1967) под редакцией Б.П.Есипова. В смысле развития дидактики как науки, ориентирующей на школу. XXI в., движения никакого. А ведь уже более 40 лет прошло. И исторический очерк, носящий название «Генезис дидактических систем в различные исторические периоды», нисколько не продвинул дидактику как науку вперед. Конечно, нам могут возражать, ссылаясь на то, что в «Дидактике» В.А.Ситарова есть много того, чего еще не было в «Основах дидактики» (1967).

На каждый конкретный вопрос мы можем и должны дать конкретный ответ. Однако сформулируем общий вывод: «Дидактика» В.А.Ситарова ориентирует читателей или студентов, которые готовятся стать педагогами, на ту же самую школу, что и «Основы дидактики» (1967). В таком консерватизме мы не видим никакого намерения преодолевать кризис в теории и практике обучения, и никакого преимущества по сравнению с дидактикой прошлого столетия. Единственно только то, что как в прошлом (т.е. середине XX в.), так и в настоящее время дидакты, теоретики педагоги продолжают заниматься **наукообразнием**, выдавая его за настоящую, подлинную науку об обучении, обосновывая это тем, что она опирается, строится на прочном фундаменте всего того, что оставили нам великие педагоги-классики мировой и отечественной педагогики. Со времени Я.А.Коменского не было такого дидакта-теоретика, который пересматривал бы **всю дидактику**. Почему мы рассматриваем «Дидактику» В.А.Ситарова, которая несомненно имеет и свои положительные особенности, как своего рода образец того наукообразия в дидактике, которое тормозит формирование дидактики как науки и препятствует преодолению глобального кризиса образования уже больше, чем полвека?

Современный читатель, учитель или руководитель школы, отлично понимает, он достаточно наслышан о том, что в образовании уже на протяжении более чем полсотни лет, как наступил и усиливается глобальный кризис, который подрывает уровень и качество образования не только в России и Казахстане, но и во всем мире. В таких условиях учебное пособие «Дидактика» должно, прежде всего, изложить вопросы сути этого кризиса, его причины, путь выхода из данного кризиса (если он действительно есть) и какой должна стать школа, ее УВП уже в ближайшее время, чтобы избавиться от кризиса? Что должны делать педагоги, руководители школ и родители, чтобы двигаться в этом, а не в противоположном направлении? Что уже предпринимается и будет предпринято, чтобы обучение и образование стали более эффективными? Каковы на этом пути препятствия? Как их устранить и т.д.?

Если эти вопросы автор книги - учебного пособия по дидактике не ставит и не дает на них ответов, то в этом проявляется не только его некомпетентность, но и незаинтересованность. Напротив, проявляется стремление скрыть истинное положение дел в образовании, ввести педагогическую обществен-

ность в заблуждение, что, кстати, мы и обнаруживаем в каждой главе «Дидактики» В.А.Ситарова⁴³. Но остановимся на главе 5 «Основные направления современного обучения». В этой главе изложены такие важнейшие вопросы, как: 1) развивающее обучение в образовательном процессе; 2) обучение и развитие; 3) развитие в процессе обучения; 4) развивающее обучение в системе Л.В.Занкова; 5) концепция развивающего обучения В.В.Давыдова-Д.Б.Эльконина; 6) программированное обучение; 7) проблемное обучение.

В.А.Ситаров объединил их в одну главу и представил как разные направления. И такой подход, судя по отсутствию критики, считался правильным, соответствующим дидактике как науке. Но это произошло у В.А.Ситарова потому, что в предыдущей главе «Основы общей дидактики» он не смог самостоятельно разобраться с методами обучения и принял как эстафету от Ю.К.Бабанского, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, И.Т.Огородникова, П.Н.Шимбирева, Н.К.Гончарова и др. дидактов концепцию множественности методов обучения, которая в корне, в своей основе ошибочная, хотя она насаждалась не только теоретиками педагогики, но и высшими директивными органами⁴⁴.

Высказывать сомнения и доказывать ее несостоятельность долгое время, выражаясь словами известного классика и великого политика, было «смерти подобно». В ложном положении оказались и западные теоретики педагогики, где не было дидактики вообще. Мы, конечно, имеем в виду то исторически важное обстоятельство, что в школах и других учебных заведениях на протяжении нескольких веков (XVII-XX столетия) обучение осуществлялось посредством одного метода: ГПИМ (ГСО).

Такова была объективная педагогическая действительность. Она остается такой в школах, ссузах, вузах и по настоящее время. Поэтому перечисленные «направления современного обучения», как, впрочем, и многочисленные т.н. новые образовательные или педагогические технологии, преследовали одну и ту же цель: усовершенствовать, улучшить ГСО, доказать, что в условиях КУС и ЛСС возможно достигнуть высокого качества обучения и более высокого уровня образования подрастающих поколений. Для этой цели создавались теории типа активизации познавательной деятельности учащихся на уроках, проблемное и программированное обучение, концепции развивающего обучения по Л.В.Занкову и В.В.Давыдову – Д.Б.Эльконину, теория и практика оптимизации обучения и т.д.

В.А.Ситаров в своей «Дидактике» обходит не только вопрос о глобальном кризисе образования, вызванном устаревшим методом обучения (ГСО), но, описывая и рекламируя перечисленные выше «направления современного обучения», умалчивает об их цели, назначении, направленности и достаточно обоснованной критике оппонентов. «Система Л.В.Занкова, - пишет В.А.Ситаров, - отличается богатством содержания. В ней поставлена задача –

⁴³ Этот «порок» или «особенность» можно найти и у многих (всех!) авторов фундаментальных трудов по дидактике. Такое сокрытие истины характерная особенность деятелей системы образования и педагогической «науки» со времен сталинской эпохи. Впрочем, оно вполне объяснимо. Все хотели жить и спокойно работать.

⁴⁴ Многие годы и десятилетия это и было главным «аргументом».

дать общую картину мира на основе наук, литературы, искусства. Здесь нет главных и неглавных предметов. Содержанием обучения должна создаваться гармония красок, звуков, человеческих отношений» [9, с.271]. Все это делал в прошлом и продолжают делать многие, почти все учителя и без системы Л.В.Занкова. Дальше В.А.Ситаров переходит к «методам», которые используются в «системе Л.В.Занкова»: «Методам (?) свойственна многогранность, обращенность к пробуждению ума, чувства, положительных эмоциональных переживаний (!). Дидактическим (?) стержнем урока (!) является деятельность самих учащихся. Ученики не просто решают, обсуждают, а наблюдают, сравнивают, классифицируют, выясняют закономерности, делают выводы. «Развитие – в сотрудничестве» – это важнейшая идея, пронизывающая (?) методы (?) и формы (?) учебной деятельности школьников. В совместном (?) поиске ребенок напрягает свой ум, и даже при минимальном участии в совместной деятельности он чувствует (!) себя соавтором, что существенно перестраивает мотивационную (!) сферу.

Гибкость (!), динамичность (!) структуры урока (!) обусловлены тем, что процесс познания (!) организуется (?) «от ученика». Урок строится с учетом логически (?) коллективной (?) мысли (!) детей и вместе с тем сохраняет целостность, органичность, логическую и психологическую (!) завершенность» [9, с. 271-272].

Мы привели эту довольно большую цитату, в которой автор «Дидактики» восторженно восхищается, даже любителю тем, как идет обучение по системе Л.В.Занкова. Это, конечно, его личное отношение и личное мнение, которое могут разделять или не разделять педагоги. Непонятно то, какое это имеет отношение к дидактике как науке, которую должен был излагать автор «Дидактики» В.А.Ситаров. **Никакого.** С точки зрения дидактики как науки В.А. Ситаров нам предложил какой-то сумбур, мешанину своего восхищения и некоторых психологических моментов на уроках по системе Занкова. «Пробуждение ума, чувства, положительных эмоциональных переживаний», «коллективная мысль» и т.д. – все это психология, но не предмет дидактики как науки. Напротив, дидактика, дидактический анализ остались вне поля зрения В.А.Ситарова, сознавал ли он это или нет – это его дело, но дидактики в его описании системы Л.В.Занкова нет.

Ясно только то, что «система Л.В.Занкова» направлена не на упразднение урока (следовательно, КУС), а на совершенствование урока. Это и должно быть сказано, если «система Л.В.Занкова» рассматривается не с точки зрения психологии или частной методики, а с позиции дидактики. Второй вопрос, который должен быть выяснен: какие формы организации процесса обучения используются по системе Л.В.Занкова?

Мы можем ответить за В.А.Ситарова и за Л.В.Занкова: используются групповая (общеклассная), индивидуальная и изредка парная. Не исключаются занятия в малых группах. Отсюда один единственный вывод: мы имеем традиционный метод обучения (ГСО) и обычную традиционную КУС, в прогрессивность которой уже давно перестали верить, хотя некоторые об этом говорят

и даже иногда её расхваливают, что, конечно, происходит не в силу компетентности и объективности подхода, а всегда наоборот, как в данном случае.

В.А.Ситаров забыв, что дидактика – это самостоятельная наука и ее задача исследование не психических процессов и особенностей, которые проявляются и желанны в процессе обучения, а **ОБЪЕКТИВНЫЕ** свойства, особенности и законы, присущие обучению, - начинает изложение концепции развивающего обучения следующим образом:

- В.В.Давыдов поставил вопрос о возможности разработки новой системы обучения (?) с направлением (?), обратном традиционному: от общего к частому, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся (?) в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В.Давыдовым **ТЕОРЕТИЧЕСКИМ**, а само такое обучение – **РАЗВИВАЮЩИМ**. При этом В.В.Давыдов опирается на исходные положения Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина относительно того, что ведущая (?) значимость обучения в умственном развитии выражается, прежде всего, через содержание усваиваемых (!) знаний, производными (??), от которого являются методы (способы) (?) организации обучения» [1, с.145-251; 9, с.274].

Все изложенное подтверждается цитатами и соответствует взглядам психолога В.В.Давыдова, о чем обстоятельно уже изложено [см. 3, с.145]. Странно то, что дидакт не возражает против такой возможности «новой системы обучения», которая якобы противоположна традиционной и все зависит всего лишь от направления (!) **МЫШЛЕНИЯ**: если учащиеся в процессе обучения мыслят от единичного к общему и от конкретного к абстрактному, то это **традиционная система обучения**. Если их мышление идет в обратном направлении, то имеем **«новую систему обучения»**. При этом ничего не нужно ломать, отказываться от КУС, переходить от старого метода обучения, посредством которого осуществлялось и продолжает осуществляться обучение в школах несколько столетий, а в вузах – тысячу лет к новому, т.к. методы (способы), являются «производными от содержания усваиваемых знаний».

В том, что психолог В.В.Давыдов мог не разобраться в традиционной «системе обучения» и **направление мышления** учащихся и учителя на уроке принять за «систему обучения», а методы обучения поставить в полную зависимость от «содержания усваиваемых знаний», может быть, ничего необычного и странного нет. Психологи в дидактике как науке не разбираются и могут путать «направление мышления» с «системой обучения». Могут не разбираться и в методах обучения. Это, конечно, плохо, очень плохо. Но когда этого не понимает, не видит, не опровергает специалист по дидактике, которую он считает **НАУКОЙ** и которая по его же убеждению и описанию с историческими объяснениями обосновал детально в начале своей «Дидактики», то это уже чудовищно. Это – глухое и полное, вероятно, неискоренимое невежество. Разве система обучения в школах, функционирующая несколько столетий и принятая Законом «Об образовании» в корне изменилась в тех школах, где обучение идет по «системе В.В.Давыдова» или по «системе Л.В.Занкова», чтобы заявлять о «новой системе обучения»? Нет, конечно, и это ясно, очевидно для всех и каждого: **Л.В.Занков и В.В.Давыдов заблуждались**. Они, как и принято, добивались

признания своих взглядов, своей концепции развивающего обучения и для этого, вероятно, и не осознавая, прибегли к такому простейшему софистическому приему как подмена понятия. Их «злодейство», казалось бы, не столь велико: они всего лишь понятие «мышление» подменили понятием «обучения». Да еще добавили слово «направление». И фокус получился. Всем дидактам, политикам, руководителям образовательных учреждений ничего не надо искать и перестраивать: «новая система обучения» и даже «новые методы обучения» готовы. Нужно всего лишь поработать над программами и учебниками и везде и всюду объявить, как по «новой системе» Л.В.Занкова или В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина хорошо работается, ученики стали лучше усваивать содержание программ, а, главное, они стали в интеллектуальном отношении гораздо «более развитыми» и это все доказывается многочисленными экспериментами, длительными исследованиями. Реформа идет полным ходом.

Специалисты по дидактике не только ничего не опровергают, но полностью согласны. Что же касается тех, кто возражает, да еще аргументированно возражает, их просто не публикуют, как это уже делалось ранее. Так делали и продолжают делать представители лженауки, антинауки и своего добились... Мы о методах (способах) не распространяемся, т.к. наша точка зрения изложена впереди и внимательный читатель легко поймет, что не только психолог В.В.Давыдов, о чем уже было сказано, но и дидакт В.А.Ситаров в этом вопросе, несмотря на большой исторический экскурс и многочисленные формулировки определений понятия «метод обучения» [см. 1, с.220-225], приведенные в «Дидактике (2002), слишком далек от понимания. Такова, скажем, «специфика» многих фундаментальных трудов, учебников и учебных пособий по дидактике и педагогике. Она связана не только с некомпетентностью (иногда и с педагогическим невежеством) авторов. Охватить одному автору огромное множество проблем и понятий (которые десятилетиями остаются невыясненными или запутанными) по дидактике или педагогике задача величайшей трудности. Здесь ошибки и пробелы неизбежны. А коллективное авторство имеет свою ахиллесову пята: несогласованность частей, нарушение целостности и единства содержания взглядов, противоречивость высказываний.

В «Дидактике» В.А.Ситарова, возможно, проявилась в гораздо большей степени та односторонность, которую мы встречаем и у многих других авторов, создающих и публикующих общие руководства по дидактике и педагогике. Описывая «системы обучения» по Л.В.Занкову, В.В.Давыдову-Д.Б.Эльконину, а также и другие «Основные направления современного обучения», он совсем не излагает концепции противоположного направления. Все рассмотренные В.А.Ситаровым «направления современного обучения» представляют собой то, что связано с устаревшим ГПИМ (ГСО). Их цель ясна и однозначна: защитить, оправдать, доказать целесообразность нынешней КУС, показать, что, не отказываясь от нее, сохраняя ее, можно успешно решать все проблемы современного образования. Достаточно ввести новую систему Занкова или Эльконина-Давыдова. Такой подход является односторонним и субъективным. Он уже с самого начала противоположен науке, которая признает только объективный подход, приводящий к установлению ИСТИНЫ.

Отсутствие объективного подхода и в то же время всестороннего анализа, дающего возможность разобраться в «направлениях современного обучения» или т.н. «новых образовательных технологиях» характерно для всех руководств, учебников или учебных пособий и «фундаментальных исследований» по дидактике (педагогике). Чтобы в этом убедиться возьмем для примера две, с нашей точки зрения, замечательные книги: 1) «Управление образовательным процессом в адаптивной школе» (2001) Т.И.Шамовой и Т.М.Давыденко и 2) «Дидактические технологии в высшей школе» (2002) Д.В.Чернилевского. Это уже книга по дидактике, теории и практике обучения XXI в. К ним можно присоединить и учебное пособие «Педагогика начального образования» (2002) В.С.Кукушина, чтобы охватить все три уровня образования: начальное, среднее и высшее. Есть еще несколько книг по общей педагогике и дидактике, вышедшие в свет уже в третьем тысячелетии.

«Национальные и мировые (?) системы образования перед началом XXI века переживают глубокий (!) кризис (выделено нами – авт.), - начинается повествование о дидактических технологиях в высшей школе Д.В.Чернилевский, - которому в той или иной мере подвержены все (!) страны мира» [11, с.11].

В чем же этот «глубокий кризис образования» проявляется? Каковы его особенности? Формализуем их в виде сравнительной характеристики (табл. 12).

Как видно из таблицы Д.В.Чернилевский называет те же причины всемирного кризиса образования, которые были указаны Ф.Кумбсом в книге «Кризис образования в современном мире», изданной за рубежом в 1967 г. и в СССР – в 1970 г. Прошло 50–60 лет, но кризисная ситуация в образовании сохраняется, не ослабевает. Напротив, тот же Ф.Кумбс в новой книге того же названия (1985) доказывает, что кризис образования обостряется вопреки тому, что во всех странах были приняты меры: увеличивается сумма средств, выделяемой на образование, происходит всеобщая компьютеризация и информатизация, вводятся изменения в управлении образования, почти во всех странах идет реформирование образования. В.Д.Чернилевский предупреждает: «Сегодняшний мировой кризис образования чреват серьезными последствиями для человечества» [11, с.12].

В докладе Международной комиссии по образованию в XXI веке «Образование: скрытое сокровище», представленном ЮНЕСКО в 1997 году, отмечено, что «мы должны быть во всеоружии, чтобы преодолеть основные противоречия, которые не будучи новыми (!), станут главными (!) проблемами XXI века [11, с.12].

Таблица 12. Причины глобального кризиса образования

	Д.В.Чернилевский	Ф.Г.Кумбс
	Существует разрыв между числом людей, желающих получить качественное образование и имеющих возможность получить его. Этот разрыв в различных странах разный, но есть везде, так как существующие школы и университеты не могут удовлетворить все возрастающую потребность в образовании.	Стало слишком много желающих учиться, получать среднее и высшее образование.
	Профессиональное образование во всем мире не успевает, в содержательном плане, следовать за быстро изменяющимися технологиями, т.е. системы (?) образования консервативны.	Консерватизм системы образования
	Существует острый недостаток финансовых средств, вследствие чего влияние системы (?) образования не могут в полной мере отвечать новым требованиям.	Недофинансирование
	Инертность, присущая системам образования, приводит к тому, что они слишком медленно меняют свой внутренний уклад в ответ на поступающие извне вызовы и запросы.	Инертность общества к состоянию образования в стране и в мире
	Инертность самих граждан и общества в целом является тяжелым грузом установившихся традиций и стимулов; всё это мешает наиболее рациональному использованию образования и педагогических кадров в интересах национального развития конкретного государства	

Д.В.Чернилевский приводит лишь одну, но, с его точки зрения, важнейшую: «противоречие между невиданным развитием знаний и ограниченными возможностями усвоения их человеком с учетом таких новых областей, как познание самого себя и средств обеспечения физического и психологического здоровья, а также обучение, ориентированное на познание и сохранение окружающей среды» [11, с.12].

Формулировка данного «важнейшего противоречия» такова, что не обя-зывает что-то существенное изменять в УВП. Напротив, можно несколько под-чистить, может быть, даже сократить содержание образования и весь «кризис исчезнет». Так многие и думают, на этом и успокаиваются. Изменить «возмож-

ности усвоения знаний человеком», - это неподвластно школе, колледжу и вузу, такова его природа. Но можно и нужно радикально изменить МЕТОД обучения. Тогда основное противоречие образования современной эпохи должно быть сформулировано иначе, по-другому: противоречие между невиданным ростом знаний, а, соответственно, и ростом объема содержания образования, с одной стороны, и ограниченными возможностями их качественно усваивать учащимися в условиях устаревшего и малоэффективного ГПИМ (ГСО), с другой.

Если первая формулировка основного противоречия современного образования ничего не разъясняла, приводила к прекращению серьезных поисков существенных изменений МЕТОДА обучения, т.к. во всем виновата природа, а ее не изменишь, отсюда обреченность работников образования на пассивность, то вторая формулировка, предложенная нами, открывает путь для активных поисков изменения МЕТОДА обучения, принятой во всем мире СИСТЕМЫ обучения. Изменив рационально в соответствии с требованиями времени метод (систему) обучения, посредством которого происходит обучение в образовательных учреждениях всего мира, мы сможем существенно повысить его эффективность, а, следовательно, и вывести всю систему образования из кризиса.

Чтобы произвести такие разумные изменения в МЕТОДЕ (или системе) обучения глобального масштаба, нужна НАУКА об обучении и образовании и, конечно, одного опыта, опыта и рассуждений великих педагогов прошлого недостаточно. Наш подход в том и состоит, что:

- 1) изучается опыт и состояние образования в мире,
- 2) анализируется, что такое обучение, его сущность и объективное строение,
- 3) выясняются причины низкой эффективности обучения в современных школах, колледжах и вузах,
- 4) делается вывод, что в образовательном процессе основная структура общения (ДС или общение в ПСС) не используется и ее возможности в плане повышения качества и уровня образования остаются неисследованными и даже не раскрыты, которые, без всякого преувеличения, огромны.

По этому пути Д.В.Чернилевский в своем учебном пособии (в исследовании) не пошел, а потому все его дальнейшее изложение ограничивается тем же ГПИМ, но с использованием современных технических средств. А это не движение вперед, не устранение кризиса образования, а лишь попытка путем модернизации устаревшего метода обучения устранить некоторые прорехи школьно-вузовского образования. Результат можно предвидеть: обострение кризиса со всеми его пагубными и даже катастрофическими последствиями, о которых сам же автор предупреждает.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
2. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
3. Дьяченко В.К. Развивающее обучение и новейшая педагогическая технология. – Красноярск: ИПК РО, 1998.
4. Ленин В.И. Задачи союзов молодежи//ПСС. – М.: ИПЛИ, 1981. – т.41.
5. Основы дидактики/ Под ред. Б.П.Есипова. – М.: Просвещение, 1967.
6. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании// Справочник работника народного образования. - М.: Педагогика, 1973,
7. Основы научного образования в современной школе (Круглый стол)// Педагогика. – 2004. - №10.
8. Сибирская М.П. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников. – СПб., 1997.
9. Ситаров В.А. Дидактика. – М.: АCADEMIA, 2002.
10. Соловейчик А. Потепление придет не со стороны, а изнутри школы//Первое сентября. – 2006. - №1. - 14 января.
11. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ, 2002.

СОДЕРЖАНИЕ

	Предисловие	3
	Принятые сокращения	5
I	ПРЕДМЕТ И СОДЕРЖАНИЕ ДИДАКТИКИ КАК НАУКИ	7
1.1	Наука об обучении и современный кризис образования.....	8
1.2	О донучной и научной дидактике.....	49
1.3	Естественнонаучный подход к сущности обучения.....	60
1.4	Основное понятие дидактики. Концепции сущности обучения и их анализ.....	66
1.5	Дидактика и смежные науки.....	88
1.6	Методология, методы и методика дидактического исследования... Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы. Темы рефератов, курсовых и дипломных работ..... Литература.....	99 132 132 133
II	ФОРМЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	138
2.1	Компоненты процесса обучения и их взаимосвязь.....	139
2.2	Структуры общения между людьми и формы организации процесса обучения.....	149
2.3	Традиционная классификация организационных форм обучения и ее анализ.....	167
2.4	Коллективная и другие формы процесса обучения: сравнительная характеристика.....	173
2.5	О социальной активности учащихся..... Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы. Темы рефератов, курсовых и дипломных работ..... Литература.....	190 193 194 195
III	ИСТОРИЧЕСКИЕ СТАДИИ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	199
3.1	Организационная структура учебного процесса, проблема периодизации ее развития и развития всей системы образования...	200
3.2	Три исторических этапа (стадии) в развитии учебного процесса в зависимости от его организационной основы.....	205
3.2.1	Индивидуальный способ обучения (ИСО), его состав, процесс осуществления.....	206
3.2.2	Групповой способ обучения (ГСО), его состав, процесс осуществления.....	221
3.2.3	Коллективный способ обучения (КСО).....	238

3.2.3.1	Организационная структура КСО.....	238
3.2.3.2	КСО и коллективная форма организации учебных занятий.....	242
3.2.3.3	КСО – коренное преобразование всего УВП.....	259
	Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы.....	262
	Темы рефератов, курсовых и дипломных работ.....	264
	Литература.....	265
IV	ПРОТИВОРЕЧИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ И ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ПЕРЕХОДА ОТ ГРУППОВОГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ К КОЛЛЕКТИВНОМУ	268
4.1	Адепты ГСО о противоречиях обучения.....	269
4.2	Противоречия ИСО и переход к ГСО.....	277
4.3	Противоречия ГСО и необходимость КСО.....	279
4.3.1	Противоречие в целях обучения и воспитания.....	280
4.3.2	Противоречие в характере деятельности учащихся.....	294
4.3.3	Противоречие между темпом обучения и способностями учащихся.....	308
4.3.4	Противоречие в структурах общения и ППО.....	322
4.3.5	Противоречие между индивидуальным характером преподавания при ГСО и коллективной сущностью современного воспитания....	333
4.3.6	Противоречие между многонациональным составом учащихся и одноязыковой основой обучения.....	338
	Вопросы для семинарского занятия.....	343
	Вопросы для докладов и лекций.....	345
	Темы выступлений, докладов, рефератов, курсовых и дипломных работ.....	347
	Литература.....	348
V	ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ	350
5.1	Принципы и правила обучения традиционного содержания.....	351
5.2	Концепция т.н. дидактических принципов и субъективный метод в науке.....	358
5.3	Мнимые и реальные принципы построения учебного процесса....	368
5.4	Условия, обеспечивающие научный подход к созданию системы принципов построения современного УВП.....	387
5.5	Принципы построения УВП.....	396
5.5.1	Принцип завершенности обучения.....	397
5.5.2	Принцип безотлагательной и непрерывной передачи знаний (информации).....	401
5.5.3	Принцип разнообразия тем (заданий, функций) как особый случай разделения труда в УВП.....	408

5.5.4	Принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи.....	418
5.5.5	Принцип обучения по способностям.....	423
5.5.6	Принцип разновозрастности и разноуровневости.....	428
5.5.7	Принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий.....	433
5.5.8	Принцип интернационализации процесса обучения, или обучение на двуязыковой и многоязыковой основе.....	436
5.5.9	Система принципов обучения в контексте целей и задач современной школы.....	454
	Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы.	458
	Темы выступлений, докладов, рефератов, курсовых и дипломных работ.....	460
	Литература.....	461
VI.	МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.....	464
6.1	Методы обучения, их связь с содержанием, приемами и принципами обучения.....	465
6.2	Классификации методов, применяемых в процессе обучения, и их анализ.....	478
6.3	Метод обучения и процесс обучения, взятый в целом.....	483
6.4	Три модели обучения.....	493
6.5	Три исторические стадии развития процесса обучения - три метода.....	499
6.6	Т.н. методы обучения, или части метода.....	510
6.7	Роль учителя и самоуправление при ГСО и при КСО.....	523
	Вопросы к семинарским занятиям и для самостоятельной работы.	540
	Темы рефератов, курсовых и дипломных работ.....	542
	Литература.....	543

*Дьяченко Виталий Кузьмич
Кусаинов Габит Муканаевич
Каримова Бейбиткуль Сарсемхановна*

ДИДАКТИКА

Том 1

Учебно-методическое издание

Бумага офсетная Формат 60х84 1/16
Плотность 80 гр/м². Белизна 95%. Печать РИЗО,
Усл.печ.6.5. Объем 574 стр.



Подготовлено к изданию и отпечатано в издательстве "Эверо"
РК, г. Алматы, ул. Байтурсынова, 22.
Тел.: 8 (727) 2 33 80 47, 2 33 80 42, 2 33 80 45, 2 33 80 20,
2 33 83 89, тел./факс: 2 33 83 43,
e-mail: evero08@mail.ru



Подготовлено к изданию и отпечатано
в издательстве "Эверо"
РК, Алматы, ул. Байтурсынова, 22
Тел.: 8 (727) 2 33 80 47, 2 33 80 42, 2 33 80 45,
2 33 80 20, 2 33 83 89, тел./факс: 2 33 83 43,
e-mail: evero08@mail.ru