



### **4.3 Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения становится массовой практикой.**

*// Народное образование.- № 1. – 2008.*

Среди педагогических наук особое место принадлежит дидактике, раскрывающей теорию обучения, дающей рекомендации к организации образовательного процесса. Изучение дидактики в целом и её отдельных проблем приводит к парадоксальному выводу: несмотря на огромное количество публикаций и исследований по теории дидактики и частным методикам, до сих пор остаётся много вопросов, которые окончательно не решены, хотя бы на теоретическом уровне.

В теории обучения, как и в педагогике, много лет господствуют неопределённость, противоречивость. Практическая деятельность учителей массовой школы движется по инерции в рамках традиционной, классно-урочной школы.

В своих исследованиях по дидактике мы пошли по пути, который был проложен великими учёными: Коперником, Галилеем, Ньютоном, Ломоносовым, Дарвиным, Эйнштейном, Сеченовым, Павловым, современными исследователями природы. Мы стали рассматривать обучение как явление природы, как процесс объективный и материальный, как физическое, звуко-знаковое взаимодействие между обучающими и обучаемыми. Такой естественнонаучный, материалистический подход к обучению помог уже в 1950 году дать определение понятию «обучение»: «Обучение – это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает». Мы также дали определение понятию «общение»: «Общение – это речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходит обмен информацией, управление деятельностью, установление и формирование отношений».

Почему так важно было выяснить сущность обучения и дать научно обоснованное его определение? Кстати, оно давно уже не вызывает возражения дидактов. Напротив, оно получило признание: включено в учебное пособие по педагогике для педагогических вузов, изданное в 1998 году под редакцией профессора П.И. Пидкасистого (см. с. 131–133), а также в учебное



пособие «Педагогика» под редакцией А.Н. Алексюка, изданное в Киеве в 1985 году (см. с. 132, 169–173).

Если понимание сущности обучения неверно, ошибочно, то и вся построенная в соответствии с этим пониманием дидактика, дидактическая теория несостоятельна, ошибочна.

Ошибочность в понимании сущности обучения обуславливает ошибочность и односторонность всех других понятий дидактики – принципов, форм организации и методов обучения, исторических этапов его развития.

Если мы установили, что обучение – это прежде всего общение, то из этого следует, что обучение осуществляется так и только так, как происходит общение между людьми. Стало быть, для выяснения структуры учебного процесса необходимо понимание структур общения. Мы выделили одну структуру опосредованного общения и три структуры – общения непосредственного.

1. Опосредованное общение происходит в основном с помощью письменной речи.
2. Общение в паре.
3. Групповое общение.
4. Общение в парах сменного состава.

Эти четыре структуры общения в учебном процессе обуславливают четыре формы организации процесса обучения:

- индивидуальную;
- парную;
- групповую;
- коллективную.

Эти формы организации лежат в основе любого обучения. Поэтому мы их называем основными, или базисными. Это формы естественного существования процесса обучения. Наглядные и технические средства, а теперь и компьютерные технологии могут их совершенствовать и дополнять, но при этом основа сохраняется.

В практике обучения на протяжении столетий использовались не четыре, а лишь три организационные формы обучения: групповая, парная и индивидуальная. Это традиционные формы. К ним все привыкли, они давно освоены учителями, признаны официальной педагогикой и органами управления



образованием во всех странах мира. Только четвертая структура – общение в парах сменного состава для массовой школьной практики и теории обучения на протяжении всего XX столетия была принципиально новой. Её мы назвали коллективной формой организации процесса обучения, противопоставив тем самым её индивидуальной и групповой формам.

Эта классификация даёт возможность по-иному посмотреть на развитие образовательного процесса в зависимости от его организационной структуры. С древнейших времён и до XVI–XVII веков в школах и в частной практике учителя вели обучение, используя, в основном, парную (учитель–ученик) и индивидуальную формы. Мы назвали его индивидуальным способом обучения. Он вполне устраивал общество на протяжении нескольких тысячелетий. В XVI–XVII вв. усиливается спрос на грамотных людей, в школах увеличивается число учащихся на одного учителя. Обучать каждого ученика в отдельности и по очереди становилось всё трудней. Наступил кризис индивидуального способа обучения, необходимо было обеспечить его массовость. В школах стали объединять учащихся в группы (классы) для одновременного их обучения. Появилась классно-урочная система, создателем которой был, как известно, один из основоположников научной, природосообразной педагогики Ян Амос Коменский. В средневековых университетах появилась лекционно-семинарская форма. Постепенно во всех учебных заведениях сформировался группо-парно-индивидуальный способ обучения, при котором групповая форма стала системообразующей. Для краткости мы назвали этот способ «групповой способ обучения». Он изначально мог обеспечить массовость, даже всеобщность начального образования. Но с его помощью невозможно дать качественное образование всем; тем более высокий уровень интеллектуального развития подрастающих поколений, что так необходимо современному обществу в эпоху интенсивного научно-технического прогресса. Примерно с середины XX века наступил всеобщий, международный кризис системы образования.

В 1967 году крупнейший специалист по вопросам образования Ф. Кумбс объяснил кризис образования как несоответствие между темпами развития общества, наук, искусств, промыш-



ленности, техники, с одной стороны, и низкими темпами развития и совершенствования школы, её организации и методов учебно-воспитательного процесса – с другой. Нынешний кризис школы можно рассматривать как кризис группового способа обучения. Во второй половине XX века во всех странах проведены реформы, но школьный кризис не только не был устранён, напротив, стал усиливаться. Если в 1967 году число неграмотных, по данным ЮНЕСКО, составляло 460 млн. человек, то после всех реформ, мер по улучшению образования число неграмотных возросло до миллиарда. Свыше 100 млн. детей и бесчисленное количество взрослых не завершают курса базового образования; миллионы других посещают занятия, но не приобретают при этом необходимых знаний и навыков.

Ф. Кумбс указывает на четыре обстоятельства, которые, согласно его исследованиям, вызвали всемирный кризис образования во второй половине XX века:

- большое количество желающих учиться;
- недостаток средств;
- консервативность системы образования, её руководящих органов и учителей;
- инертность общества, безразличие к нуждам и проблемам образования.<sup>1</sup>

Эти обстоятельства, как показал наш анализ, не являются непосредственной причиной всемирного школьного кризиса, но оказывают определённое влияние на его протекание, то усиливая, то смягчая его последствия. Заместитель генерального директора ЮНЕСКО, профессор Малькольм Адисешия тогда же высказал мысль о неразрывной связи между устаревшей технологией обучения и уровнем образования молодёжи и всего населения: «В области обучения мы сталкиваемся... с допотопной технологией, которая пожирает огромные средства, не выпуская нужной обществу продукции. Такая технология не просуществовала бы и дня в любом, даже самом отсталом крестьянском хозяйстве. Методы обучения и приёмы заучивания... напоминают ржавую скрипучую старую телегу»<sup>2</sup>. К сожалению, эта мысль профессора М. Адисешия не была

<sup>1</sup> Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. М.: Прогресс, 1970. С. 10-11.

<sup>2</sup> Там же. С. 133—134



в то время подхвачена и развита. Какую же технологию обучения он имел в виду? Мы считаем, что такой может быть только технология группового способа обучения – классно-урочная и лекционно-семинарская системы и все другие методы и формы организации, строящиеся на трёх традиционных формах: групповой, парной и индивидуальной. Наши исследования показали, что непосредственной и всеобщей причиной современного мирового школьного кризиса именно это и является. Возьмём для обоснования нашего вывода наиболее распространённую в мире разновидность группового способа – классно-урочную систему. Каковы объективные возможности учителя в её условиях обучать и воспитывать школьников? Учитель на уроке может квалифицированно изложить каждую новую тему, дать необходимые объяснения, использовать технические и наглядные средства, ответить на вопросы учеников. Вот, пожалуй, и все его объективные возможности при изучении каждой новой темы учебного предмета. Всё остальное, что не менее важно в процессе обучения, он объективно выполнить не может. Чего же?

1. Он не может каждого ученика тут же, своевременно, не откладывая, полностью проверить по каждой новой теме, так как в классе примерно 20-30 учеников.

2. Учитель не может от каждого ученика добиться правильного и полного понимания изучаемого и тем более пройденного материала. Коррекция откладывается на «лучшие времена», которые для многих (для большинства) учащихся никогда не наступают.

3. Учитель на уроке не может удовлетворить повышенный интерес преуспевающей (и хорошо успевающей) части учащихся к учебному предмету. Тем более заняться развитием творческих способностей своих учеников.

4. Учитель и ученики на уроках поставлены в такие условия, что учащиеся не готовятся к самообразованию; не овладевают его способами. Напротив, самостоятельное систематическое изучение новых тем всюду отсутствует.

5. Воспитательные возможности учителей крайне ограничены. Воспитание учащихся личным примером доступно немногим. Учитель в обществе – человек, вызывающий скорее



жалость и сочувствие, чем восхищение. Что же касается содержания учебного предмета, то его воспитательное воздействие может быть положительным только в том случае, если учащиеся глубоко им овладевают. В противном случае воспитательный эффект учебной дисциплины может оказаться прямо противоположным, что чаще всего и бывает.

Если систематического и достаточно полного контроля каждого учащегося нет, устранение накапливающихся ошибок, непонимания и искажений не происходит, повышенные интересы учащихся к изучаемым предметам не удовлетворяются, к самообразованию они не готовятся, а воспитательные возможности учителей на уроках крайне ограничены, то в результате в массовой общеобразовательной школе получается то, что мы и наблюдаем: сплошное недоучивание, низкий уровень образовательной подготовки и ещё более низкий уровень воспитанности.

Всё это и называется школьным кризисом. Это одновременно и кризис управления системой образования, так как любые изменения в управленческом аппарате не могут существенно улучшить обучение и воспитание на всех уровнях начального, среднего и высшего образования. В системе управления обычно наблюдается два процесса: руководители либо ужесточают школьные порядки, устанавливая режим строгой и мелочной опеки, предписывая учителям каждый шаг в их работе с детьми, почти полностью исключая их творчество, самостоятельность и новаторский подход к делу; либо, напротив, учителям и учащимся предоставляется полная свобода, поощряются разные типы школ (гимназий, лицеев, колледжей, школ с интенсивным изучением отдельных учебных предметов и т.д.), но также и разнообразие в организации и методиках учебно-воспитательного процесса. Период жёсткой и мелочной опеки над школами и деятельностью учителей был установлен в 30-е годы и продолжался с небольшими послаблениями до конца 80-х годов. В 90-е годы наступил период многообразия методик, образовательных технологий и даже свободного выбора детьми методов и приёмов обучения, которые могут применять на уроках учителя. Но и это не привело к существенному улучшению качества образования. Правда, появились отдельные



школы, в которых обучение строится не по классно-урочно-му образцу. Это школа-парк, школа самоопределения, школы Френе и Монтессори, школы, работающие по Дальтон-плану и другие. Школы, в которых учителя осваивают методики коллективных учебных занятий и технологию коллективного способа обучения, относятся к числу неклассно-урочного обучения.

Редакция журнала «Народное образование» издала учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации Г.К. Селевко «Современные образовательные технологии» (1998), в котором изложены, по словам автора, 50 педагогических технологий. Предполагается, что чем больше арсенал педтехнологий, тем шире возможности учителей выбирать наиболее подходящие, соответствующие конкретным условиям, в которых работает школа, особенностям классов, привычкам и стилю учителей и т.д. Такое многообразие технологий и методик обучения рассматривается как одно из важнейших условий преодоления школьного кризиса. Сам факт выхода в свет книги Г.К. Селевко – явление весьма положительное. Однако многообразие педагогических направлений, методик и технологий в нынешних условиях – это не столько признак прогресса в системе образования, сколько свидетельство того же всеобщего школьного кризиса. Негативные явления в школах не только не исчезли, а напротив – усилились: отсев, падение качества образования, снижение уровня обученности, потеря интереса к учению, перегрузки домашними заданиями, ухудшение здоровья школьников, наркомания, алкоголизм, проституция, рост детской и юношеской преступности... Оказалось, что так называемые «реформы» не только не улучшили работу школ и других образовательных учреждений, но поставили их на грань катастрофы. Достаточно сказать, что только 10% выпускников, заканчивающих школу, не имеют отклонений в здоровье, почти 4 миллиона детей и подростков школьного возраста сегодня не посещают школу. О снижении качества знаний, получаемых в начальной школе, сказано достаточно. В старших классах оно значительно хуже.

В «Великой дидактике» Я.А. Коменского есть две главы, которые с точки зрения дидактики являются важнейшими. Это





глава XVIII «Основы прочности (основательности) обучения и учения» и глава XIX «Основы кратчайшего пути обучения». В XVIII главе раскрываются взгляды Я.А. Коменского на то, как достичь высокого качества усвоения учебных предметов, прочности и осознанности знаний. В XIX главе Я.А. Коменский объясняет, как учитель может и должен обучать одновременно большое количество учащихся. Он убеждён: чем больше учеников, тем лучше для учителя и самих учащихся. Коменский отстаивает приоритетное значение общеклассных занятий, что и получило практическое подтверждение в последующем мировом опыте школьной практики в условиях классно-урочной системы. Собственно, без общеклассных учебных занятий не было бы и классно-урочной системы. Они – системообразующее звено.

Всё же мы выделяем главу XVIII, так как именно в ней Я.А. Коменский раскрывает, пожалуй, главное условие основательности (то есть прочности, осознанности и глубины овладения изучаемым материалом). Обучение нельзя довести до основательности, утверждает Я.А. Коменский, без возможно более чётких и особенно искусно поставленных повторений и упражнений. «Многое спрашивать, усваивать, учить других – вот тайна великой учёности. Эти требования выражены в таком латинском стихе:

*Как можно больше спрашивать,  
спрошенное — усваивать,  
тому, что усвоил, обучать.*

Эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя». Что же следует понимать под требованием спрашивать, усваивать, обучать? «Обучать – это значит, всё усвоенное в свою очередь пересказывать товарищам или всякому, желающему слушать. Два первых приёма известны школам, третий 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 свои знания, но также и потому, что получает возможность глубже (!) проникать в вещи»<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика, гл. XVIII, п. 44. // Избр. пед. сочинения. М: Учпедгиз, 1939. Т. 1. С. 185.





Поставить каждого ученика в положение обучающего своего товарища по каждой изучаемой теме – это, утверждает Я.А. Коменский, приём, который «может принести пользу наибольшему числу учащихся», так как тот, кто обучает, не только лучше запоминает, но и глубже проникает в суть изучаемого. Он движется вперёд, развивается. Поэтому на каждом уроке после изложения нового материала учителем, следует предложить одному из учеников встать и воспроизвести изложенное учителем в том же порядке (как будто бы он сам уже был учителем других); если допущена ошибка, её нужно тотчас исправить и предложить полностью воспроизвести материал данной темы второму, «третьему, четвёртому... пока не станет ясным, что все всё правильно поняли и могут передать усвоенное и сами учить других» (Там же. С. 185-183).

«Когда таким образом ученик постоянно будет допускаться, так сказать, к исполнению учительских обязанностей, то в умы вселится уверенность и увлечение этим учением и выработается смелость с одушевлением говорить о любом высоком предмете перед собранием людей, а это будет особенно полезно в жизни» (Там же. С. 186).

А если в классе 30–40 и больше учащихся, что настойчиво и убедительно рекомендует Я.А. Коменский в следующей XIX главе? Понимая нереальность и нецелесообразность такого тридцати-сорокакратного воспроизведения одного и того же в классе на уроке, Я.А. Коменский рекомендует организовывать учебные занятия вне школы, во время отдыха, даже прогулок и таким образом предоставить возможность каждому не только учиться, но и учить других. Из сказанного становится очевидным, что Я.А. Коменский вполне осознавал невыполнимость своих рекомендаций поставить каждого школьника в положение обучающего всему тому материалу, который подлежит изучению. Задача, неразрешимая во времена Я.А. Коменского, оставалась неразрешимой и во все последующие времена, хотя педагоги, ученики и последователи Коменского понимали значение преподавания каждой изучаемой темы для качественного усвоения программного материала.

Работая в направлении, указанном великим учёным-педагогом Я.А. Коменским, мы – сторонники коллективного способа



обучения имеем все основания заявить, что проблема качества знаний при выполнении учительских обязанностей каждым школьником, при введении коллективных учебных занятий – разрешима. Это даёт нам право считать сторонников КСО не только учениками и преемниками Я.А. Коменского, но его последователями, творчески решающими одну из главнейших задач дидактики и коренного совершенствования учебно-воспитательного процесса современной школы.

Технология коллективного способа обучения даёт возможность строить учебный процесс в соответствии с зоной ближайшего развития каждого школьника. При классно-урочной системе все учащиеся класса продвигаются вперёд одним и тем же темпом. Все одновременно приступают к изучению каждой новой темы и в одни и те же сроки заканчивают её изучение, одновременно сдают экзамены и переходят в следующий класс. Такой одновременный переход от темы к теме и перевод из нижестоящего в вышестоящий класс мог бы быть оправдан, если бы у всех учащихся были одинаковые способности. Но способности к учению у школьников разные. У каждого из них своя зона ближайшего развития. При классно-урочной системе приходится игнорировать эту особенность детей и всем ученикам навязывать одни и те же сроки обучения. Переход на технологию КСО, организация сотрудничества школьников «по горизонтали» и особенно «по вертикали» даёт возможность каждому ребёнку продвигаться вперёд по его способностям, т.е. в соответствии с врождёнными (природными) способностями. А это означает, что школьники благодаря технологии КСО смогут оканчивать среднюю школу и успешно сдавать экзамены в разные сроки: одним ученикам понадобится не одиннадцать и не двенадцать лет, а всего лишь девять, другим – десять, третьим же – все двенадцать. Технология КСО приводит к преобразованию всего педагогического процесса в школе на основе природосообразности. Это обеспечивает развивающий характер... обучения. В этом смысле мы можем называть КСО демократичной системой обучения по способностям. Чтобы вывести школу и всё образование из кризиса, поднять его качество, создать систему образования, способную оказать решающее влияние на развитие экономики в регионе и во всей стране, необходима новая



дидактика, на основе которой создаются программы, учебники, а мы, «КСО-шники», занимаемся только формами организации обучения и методиками. Но пока у нас нет специалистов-методистов, которые могли бы вносить необходимые и целесообразные изменения в содержание школьного и вузовского образования. И всё же работа по совершенствованию содержания общего образования отдельными группами сторонников коллективного способа обучения уже начата. Необходимы радикальные преобразования в формах организации, в технологии и методах обучения. Именно это для подвижников коллективного способа обучения и реформирования школы является главной задачей.

В последнее десятилетие в реформаторском движении, направленном на освоение учителями технологии КСО и демократичной, природосообразной системы обучения по способностям, произошли довольно крупные изменения, свидетельствующие о нашем росте. Значительно расширилась география нашего педагогического движения: переход от групповых способов к коллективному происходит уже не только в таких крупных городах, как Санкт-Петербург, Красноярск, Тамбов, Якутск, Тверь, Усть-Каменогорск, Ростов, Новокузнецк, Омск, Екатеринбург, но в школах сотен сельских населённых пунктов. Это не поддаётся точному учёту. За период нашей работы увеличилось количество методик, которые применяются на коллективных учебных занятиях. Если раньше мы ограничивались, в основном, методикой А.Г. Ривина и работой учащихся в парах сменного состава по карточкам, то теперь учителя, работающие в наших экспериментальных школах применяют около двух десятков различных методик изучения учебных предметов в парах сменного состава. Произошло деление методик сотрудничества учащихся «по горизонтали» и «по вертикали», разработаны и получили широкое распространение два варианта новейшей образовательной технологии — красноярский и ланге-пасский. Появилась литература, в которой изложена научная теория обучения (дидактика коллективного способа обучения), и множество статей и брошюр с разработкой этой новой технологии.

Коллективный способ обучения становится массовой практикой...