

**Уважаемые читатели! Предлагаем вашему вниманию доклад действительного члена Международной педагогической академии, профессора В.К. Дьяченко, сделанный 23.02.99г. на Всероссийской конференции "Роль педагогической технологии "Коллективный способ обучения" в формировании новой образовательной практики".**

*Дьяченко Виталий Кузьмич*

## О ПРЕОБРАЗОВАНИИ ДИДАКТИКИ В НАУКУ

Мы часто употребляем слово "педагогика", подразумевая все, что связано с воспитанием: как с теорией, наукой, так и с практикой учителей, воспитателей, родителей, школ. Сравнительно давно стало привычным говорить и писать о "достижениях психолого-педагогической науки". При этом авторы относят вопросы педагогического характера преимущественно к практической деятельности тех, кто осуществляет обучение и воспитание детей, подростков, молодежи, а взгляды и понятия психологии, педагогической психологии, используются в основном как теоретическое объяснение и обоснование того, что происходит или должно происходить в педагогическом процессе. Среди всех педагогических наук особое место принадлежит дидактике, дающей теорию обучения и многочисленные рекомендации к постановке обучения в школах и в частной практике. Принято считать, что из всех педагогических наук дидактика достигла наибольшей зрелости, самого высокого уровня развития, и ее частные проблемы сравнительно лучше разработаны теоретически и более успешно решаются практически. По крайней мере, таковы убеждения дидактов и авторов отдельных теорий и исследований.

Термин "дидактика" появился в печати в 1613 году в связи с изложением методов и приемов обучения, применяемых предшественником Я.А. Коменского Вольфгангом Ратке. С тех пор по вопросам обучения и образования было написано и опубликовано несметное количество статей, брошюр, книг, исследований, охватывающих как вопросы теории, так и необъятный материал практического характера. Предполагалось, что все это, взятое вместе, в обобщенном и систематизированном виде, составляет науку об обучении и образовании, т.е. дидактику.

Изучение дидактики в целом и ее отдельных проблем приводит к парадоксальному выводу: несмотря на грандиозное количество публикаций и исследований по дидактике и частным методикам, до настоящего времени нет ни одного существенно важного вопроса обучения и образования, который был бы решен, хотя бы на теоретическом уровне. Теперь уже об этом стали заявлять и представители официальной /академической/ науки. "Какого вопроса /обучения, воспитания или образования - В. Д./ ни коснись, - характеризует нынешнюю ситуацию, сложившуюся в педагогической науке и системе образования, доктор педагогических наук, зав. отделом Института теории образования и педагогики РАО Я.С. Турбовской, - нет его решения, не преодолеваются его противоречия, не обнаруживается общей приемлемой позиции... Мы сейчас находимся в ситуации, когда по сути все //!// приходится начинать с нуля" // "Отечественное образование: тенденции и перспективы развития" // Педагогика. 1998. №8. С. 3/. В теории обучения, как и в педагогике в целом, уже много лет господствует неопределенность, противоречивость и путаница. Об этом много раз говорили и писали. Результат всем известен: практическая деятельность учителей массовой школы движется по инерции, в рамках традиционной, классно-урочной школы.

Рассматривая нынешнюю дидактику, мы не можем не видеть ее раздвоенность. С одной стороны, огромное и ценнейшее педагогическое наследие Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, О. Видьмана, П.Ф. Каптерева, Д. Дьюи. Плюс необозримое количество трудов известных педагогов, дидактов, психологов, методистов и учителей-новаторов советского периода: Л.В. Луначарского, Н.К. Крупской, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Т. Шацкого, М.Н. Скаткина, Б.П. Есипова, М. А. Данилова, Ю.К. Бабанского, И.Н. Казанцева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Н.А. Сорокина, Г.И. Щукиной, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, В. Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой и многих, многих других. Высококвалифицированные специалисты-теоретики и практики при таком количестве

должны были бы решить все проблемы школьного обучения и тем более основные, имеющие принципиальное значение для понимания и реформирования современной школы и ее педагогического процесса.

С другой стороны. В дидактике, строго говоря, не были решены и не решаются все //!// важнейшие вопросы, имеющие принципиальное значение для выхода школы и системы образования из кризиса. Нужно выводить дидактику из ее донаучного состояния. Чтобы дидактика стала **наукой**, она должна ответить на ряд вопросов основополагающего значения. Прежде всего, что такое обучение? Без четкого и ясного ответа на этот вопрос науку об обучении построить невозможно. Но ответа нет. На вопрос о том, каковы объективные законы обучения, ответ отсутствует. Правда, иногда дидакты дают чистосердечное признание: объективных законов обучения мы не знаем, их нужно еще открыть, найти. Нет точного описания и понимания строения учебного процесса. Не познаны законы функционирования и развития учебно-воспитательного процесса. Отсутствует понимание исторических стадий его развития, что исключает научное прогнозирование, а, следовательно, и научно обоснованное реформирование современной школы и ее педагогического процесса. Все дискуссии о сущности обучения, о современном уроке, о принципах, методах и формах организации процесса обучения, как реки в пустыне, уходили в песок, заканчивались примерно на том же уровне, что и начинались: полной неопределенностью. Управленческий аппарат, начиная от директора школы и заканчивая Министерством образования, находясь в неведении относительно законов обучения и его развития, зачастую вынужден руководить вслепую, опираясь только на опыт и интуицию. Но этого уже недостаточно, особенно если необходимо делать реформу школы. Отсутствие науки об обучении - одна из главных причин провала всех попыток реформирования современной школы и системы образования. В своей многолетней деятельности мы и стремились преобразовать дидактику из ее донаучного и квазинаучного состояния в науку, руководствуясь которой, необходимо реформировать школу.

В своих исследованиях по дидактике мы пошли по пути, который был проложен великими естествоиспытателями: Коперником, Галилеем, Ньютоном, Ломоносовым, Дарвином, Эйнштейном, Сеченовым, Павловым, современными исследователями природы. Мы стали рассматривать обучение как явление природы, как процесс **объективный и материальный**, как особый случай **физического, звуко-знакового** взаимодействия между обучающими и обучаемыми. Такой естественнонаучный, материалистический подход к обучению помог нам уже в 1950 году дать следующее определение понятия "обучение": "Обучение - это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает". Нами было также дано определение понятия "общение": общение - это речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходит, во-первых, обмен информацией, во-вторых, управление деятельностью и, в-третьих, установление и (или) формирование отношений.

Почему так важно было выяснить **сущность** обучения и дать научно обоснованное, правильное его определение? Кстати, наше определение давно уже не вызывает возражений в среде дидактов. Напротив, получило признание: оно 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 учебное пособие "Педагогика" под редакцией А.Н. Алексюка, изданное в Киеве в 1985 году /см. с. 132, 169-173 и др./.

Если понимание сущности обучения дается неправильное, ошибочное, то и вся построенная в соответствии с этим пониманием дидактика, дидактическая теория оказывается несостоятельной, ошибочной. Это прежде всего проявляется

в выяснении объективных законов обучения и составлении классификации организационных форм обучения. Ошибочность в понимании сущности обучения обуславливает ошибочность и односторонность всех других понятий дидактики /принципов обучения, форм организации и методов обучения, исторических этапов развития обучения и т.д./.

Если же мы правильно установили, что обучение - это общение, то из этого следует, что обучение происходит так и только так, как осуществляется общение между людьми. Стало быть, чтобы выяснить **объективное** строение обучения /учебного процесса/, нам понадобилось понимание **структур** общения. Мы выделили одну структуру опосредованного общения и три структуры непосредственного общения.

Вывод: Общение между людьми осуществляется в следующих 4-х структурах:

1. опосредованное общение /в основном через письменную речь/;
2. общение в паре;
3. групповое общение;
4. общение в парах сменного состава.

Применение этих четырех структур общения в учебном процессе дает четыре формы организации процесса обучения:

1. индивидуальная,
2. парная,
3. групповая,
4. коллективная.

Эти четыре формы организации лежат в основе любого обучения. Поэтому мы их называем **основными** или **базисными**. Они - **формы существования процесса обучения**. Содержание обучения /образования/ становится достоянием сознания и деятельностью учащихся любого возраста благодаря применению этих форм. Наглядные и технические средства могут их совершенствовать и дополнять, но при этом основа сохраняется.

В практике обучения на протяжении ряда 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, и 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. Ее мы назвали "коллективная форма организации процесса обучения", противопоставив тем самым ее индивидуальной и групповой формам.

Наша классификация форм организации процесса обучения дает возможность по-иному посмотреть на развитие учебно-воспитательного процесса в зависимости от его организационной структуры. С древнейших времен и до XVI-XVII веков в школах и в частной практике учителя вели обучение, используя в основном парную /учитель-ученик/ и индивидуальную формы. В педагогической литературе такое обучение называется средневековым методом. Наше название: индивидуальный способ обучения /сокращенно: ИСО/. Индивидуальный способ обучения /ИСО/ 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 все трудней. Наступил кризис индивидуального способа обучения. Необходимо было обеспечить **массовость** обучения. В школах стали объединять учащихся в группы /классы/ для одновременного их обучения. Появилась классно-урочная система. В средневековых университетах: лекционно-семинарская. Постепенно во всех учебных заведениях /общеобразовательных и профессиональных/ сформировался группо-парно-индивидуальный способ обучения, при котором групповая форма стала системообразующей. Поэтому для краткости мы его назвали "групповой способ обучения" /ГСО/. Этот способ обучения изначально мог обеспечить **массовость**, даже **всеобщность** начального образования. Но с помощью ГСО невозможно дать **качественное** образование для всех; 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.

Сущность этого кризиса в 1967-ом году крупнейший спе-

циалист по вопросам образования Ф. Кумбс объяснил как **несоответствие** между темпами развития общества, наук, искусств, промышленности, техники, с одной стороны, и низкими темпами развития и совершенствования школы, ее организации и методов учебно-воспитательного процесса, с другой. Нынешний кризис можно рассматривать как кризис ГСО. Во второй половине XX века во всех странах были проведены реформы, но школьный кризис не только не был устранен, напротив, он стал усиливаться. Если в 1967 году число неграмотных по данным ЮНЕСКО составляло 460 млн. человек, то после всех реформ в мер по улучшению образования их число 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 /Перспективы. Вопросы образования. 1991. № 4. С. 3-4/.

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, ее руководящих органов и учителей;
- инертность общества, безразличие к нуждам и проблемам образования. (Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. - М.: Прогресс, 1970. С. 10-11.)

Эти обстоятельства, как показал наш анализ, не являются непосредственной причиной всемирного школьного кризиса, но оказывают определенное влияние на его протекание, то усиливая, то смягчая его последствия. Заместитель генерального директора ЮНЕСКО, профессор Малькольм Адисешия еще в 1967 году высказал мысль о неразрывной связи между устаревшей технологией обучения и уровнем образования молодежи 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 приемы заучивания ... напоминают ржавую скрипучую старую телегу" /там же, с. 133-134/. К сожалению, эта правильная мысль профессора М. Адисешия не была в то время подхвачена и развита. Какую же технологию обучения имел в виду профессор М. Адисешия? Мы считаем, что такой может быть только технология группового способа обучения /ГСО/, включающего в себя классно-урочную и лекционно-семинарскую системы и все другие методы и формы организации, строящиеся на трех традиционных формах: групповой, парной и индивидуальной. Наши исследования показали, что непосредственной и всеобщей причиной современного мирового школьного кризиса является ГСО. Возьмем для обоснования нашего вывода наиболее распространенную в мире разновидность ГСО - классно-урочную систему.

Каковы объективные возможности учителя в условиях КУС 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 преподаваемого им учебного предмета. Все остальное, что не менее важно в процессе обучения, он **объективно** выполнить **не может**.

1. Он не может **каждого** ученика тут же, своевременно, не откладывая, полностью проверить по каждой новой теме, т.к. у него в классе примерно 20-30 учеников.

2. Учитель не может от каждого ученика добиться правильного и полного понимания текущего /изучаемого/ и тем более уже пройденного материала. Так называемая коррекция откладывается на "лучшее времена", которые для многих /и даже большинства/ учащихся никогда не наступают.

3. Учитель на уроках **не может** удовлетворить повышенные интересы преуспевающей /и успевающей/ части учащихся к преподаваемому им учебному предмету. Тем более заниматься развитием творческих способностей своих учеников.

4. Учитель и ученики на уроках поставлены в такие условия, что учащиеся **не** готовятся к самообразованию, напротив, самостоятельное систематическое изучение новых тем всюду отсутствует.

5. Воспитательные возможности учителей крайне ограничены. Воспитание учащихся личным примером доступно немногим, Учитель в обществе скорее фигура, заслуживаю-

чая жалости и сочувствия, чем восхищения и подражания. Что же касается содержания учебного предмета, то его воспитательное воздействие может быть положительным только в том случае, если учащиеся качественно им овладевают. В противном случае воспитательный эффект 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 учебным предметам не удовлетворяются, к будущей самообразовательной работе учащиеся 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 еще хуже уровень воспитанности.

Все это и называется современным школьным кризисом, который давно уже охватил все страны мира. Это одновременно и кризис управления системой образования, т.к. любые изменения в управленческом аппарате не могут существенно улучшить постановку обучения и воспитания на всех ее 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, управлениям, учителям и учащимся предоставляются большие свободы, поощряя не только открытие разных типов 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 жесткой и мелочной опеки над школами и деятельностью учителей был установлен в 30-е годы и продолжался с небольшими послаблениями до конца 30-х годов. В 90-е годы наступил период многообразия методик, образовательных технологий и даже свободного выбора методов и приемов обучения, которые могут применяться на уроках учителя. В массовой общеобразовательной школе по-прежнему учебно-воспитательный процесс строится по правилам и законам классно-урочной системы. Но появляются отдельные школы, в которых обучение строится не по классно-урочному образцу /школа-парк, школа-самоопределение, школы Френе и Монтессори, школы, работающие по Дальтон-плану и др./ Школы, в которых происходит освоение учителями методик коллективных учебных занятий и технологий КСО, 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 которой изложены, по словам автора, 50 педагогических технологий. Предполагается, что чем больший арсенал педтехнологий, тем шире возможности учителей выбирать себе 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 мы рассматриваем как 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, напротив, они усилились: отсев, падение качества и уровня образования, потеря интереса к учению, перегрузки домашними заданиями, ухудшение здоровья школьников, нарушения дисциплины, наркомания, алкоголизм, проституция, рост детской и юношеской преступности и т.д. Оказалось, что так называемые реформы не только не улучшили работу школ и других учебно-воспитательных учреждений, но привели на грань катастрофы, достаточно сказать, что только 10 % выпускников, заканчивающих школу не имеют отклонений в здоровье, почти 4 миллиона детей и подростков школьного возраста не посещают школу. О снижении качества знаний, получаемых в начальных классах, было сказано достаточно (см. выступление Н. Решетникова, проректора ИПК и ПРО Московской области в газете "Первое сентября". 1997. 19 августа. С. 4 и др.). 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". Содержание XVIII главы даже более важно для современной школы и науки об обучении, т.к. в ней раскрываются взгляды Я.А. Коменского на то, как достигнуть 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 был убежден, что 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 являются системообразующим звеном.

Все же мы выделяем главу XVIII, т.к. именно в этой главе Я.А. Коменский раскрывает, пожалуй, главное условие основательности /т.е. прочности, осознанности и глубины овладения изучаемым материалом/. Обучение нельзя довести до основательности, утверждает Я.А. Коменский, без возможно более четких и особенно искусно поставленных повторений и упражнений. "Многое спрашивать, усваивать, учить других - вот тайна великой учености. Эти требования выражены в следующем латинском стихе: как можно больше спрашивать, спрошенное - усваивать, тому, что усвоил, обучать - эти три правила дают возможность ученику **побеждать учителя**" /выделено мною - В.Д./ Дальше идет комментарий: что следует понимать под требованиями: **спрашивать, усваивать, обучать.** "Обучать" - это значит, все усвоенное в свою очередь пересказывать товарищам или всякому, желающему слушать. Два первых приема 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" (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 по каждой изучаемой теме - это, утверждает Я.А. Коменский, прием, который "может принести пользу наибольшему числу учащихся", т.к. тот, кто обучает, не только лучше запоминает, но и глубже проникает в суть изучаемого, короче, он двигается вперед, 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, ее нужно тотчас исправить и предложить полностью воспроизвести материал данной темы второму, "третьему, четвертому... пока не станет ясным, что все 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 высочайшем 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 настоячиво 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 по всему тому материалу, который подлежит изучению. Задача, не разрешимая 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, указанное великим педагогом Я.А. Коменским, мы - сторонники КСО - имеем все основания заявить, что проблема выполнения учительских обязанностей каждым школьником при введении коллективных учебных занятий и переходе на технологию КСО разрешена.

Это дает нам право считаться не только учениками и преемникам Я.А.Коменского, но его последователями, творчески решающими одну из главнейших задач дидактики и коренного совершенствования учебно-воспитательного процесса современной школы.

Технология КСО дает возможность строить учебный процесс в соответствии с зоной ближайшего развития каждого школьника. Это задача, которая в 30-е годы была поставлена выдающимся психологом Л.С. Выготским. При классно-урочной системе все учащиеся класса продвигаются вперед одним и тем же темпом. Все одновременно приступают к изучению каждой новой темы и в одни и те же сроки заканчивают ее изучение. Поэтому 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, т.е. одинаковая зона ближайшего развития. Но способности к учению у школьников **разные**. У каждого из них своя зона ближайшего развития. При классно-урочной системе приходится игнорировать зону ближайшего развития и всем ученикам навязывать одни и те же сроки обучения. Переход на технологию КСО, организация сотрудничества школьников "по горизонтали" и особенно "по вертикали" дает возможность каждому школьнику продвигаться вперед по его способностям, т.е. в соответствии с зоной ближайшего развития каждого. 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 в соответствии с зоной ближайшего развития каждого ученика. А это означает, что переход на КСО обеспечит развивающий характер обучения. В этом смысле мы являемся преемниками и последователями Л.С. Выготского, а всю нашу систему в целом мы можем называть: демократическая система обучения по способностям /ДемСОС/.

Чтобы вывести школу и всю систему образования из кризиса, поднять уровень и качество образования, создать систему образования, способную оказать решающее влияние на подъем экономики в крае и во всей стране, необходима **Наука /Наука с большой буквы/** и в частности **наука об обучении**. Формально такая наука существовала давно. Именно она являлась теоретическим обоснованием той самой устаревшей, допотопной технологии обучения, которую профессор М. Адисея называл "старой, скрипучей, ржавой телегой". Это была дидактика классно-урочного обучения или дидактика ГСО. Она и сейчас остается официально признанной, т.е. теоретическим обоснованием того кризиса школы и системы образования, который вместе с другими кризисами привел школы РФ к катастрофическому состоянию. Ясно, что руководствоваться дидактикой классно-урочной системы /ГСО/ - это значит только усиливать школьный кризис, ухудшать состояние обучения и воспитания в школах, обречь систему образования в России на деградацию, что обуславливает дальнейший упадок экономики и культуры в стране.

Наше педагогическое движение, движение педагогов за переход от технологии ГСО и ИСО к технологии КСО руководствуется научной дидактической теорией, наукой об обучении, которая вырабатывается нашими общими силами и частично уже изложена в наших трудах. Наша дидактическая теория представляет собой целостную и творчески развивающуюся **науку**. В соответствии с этой наукой мы, многие из присутствующих здесь, в зале, а также многие, которые не смогли приехать на нашу конференцию, уже на практике, в своих школах и классах осуществляем реформирование современной школы. Реформирование школы состоит прежде всего и главным образом в том, что изменяется педагогический процесс, его организация, технология и методики. Именно этим и занимаются участники нашей конференции в своих школах. Поэтому можно с полным основанием утверждать, что наше КСО-шное движение - это реформаторское движение педагогов. Что же мы вводим в школах Красноярья и других регионов?

Мы вводим технологию КСО, сотрудничество учащихся "по горизонтали" и "по вертикали", Демократическую систему обучения по способностям /ДемСОС/ и в конечном счете наша реформаторская деятельность направлена на создание интернационально-трудовых школ /ИТШ/. Представители других направлений иногда в порядке критики нам говорят, что они занимаются преобразованием содержания образова-

ния, создают свои программы, учебники, а мы, КСО-шники, занимаемся только формами организации обучения и методиками. На самом деле такое положение является временным. Пока у нас нет специалистов-методистов, которые могли бы вносить необходимые и целесообразные изменения в школьное и вузовское содержание. И все же работа по совершенствованию содержания отдельными группами КСО-шников уже начата. Однако, я хотел бы подчеркнуть, что в нынешней ситуации, которая сложилась во второй половине XX века, совершенствование содержания образования привело к тому, что в средней школе объем подлежащего изучению материала стал настолько обширным, что уже не поддается качественному усвоению значительной частью учащихся. Необходимы радикальные преобразования в **формах** организации, в технологии и методах обучения. Именно это для подвижников КСО и реформирования школы является главной задачей.

В последнее десятилетие в реформаторском движении, направленном на освоение учителями технологии КСО и Демократической системы обучения по способностям, произошли довольно крупные изменения, свидетельствующие о нашем росте. Во-первых, значительно расширилась география нашего педагогического движения: переход от ГСО /КУС/ к КСО происходит уже не только в таких крупных городах, как Санкт-Петербург, Красноярск, Тамбов, Якутск, Тверь, Усть-Каменогорск, Ростов, Новокузнецк, Омск, Екатеринбург, Ереван, но в школах десятков и сотен населенных пунктов, что не поддается точному учету. Во-вторых, за этот период 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 педтехнологии /красноярский и лангепасский/; в-третьих, появилась литература, в которой изложена научная теория обучения /дидактика КСО/ и множество статей и брошюр с разработкой новой и новейшей педтехнологии, вышли в свет три номера журнала "Коллективный способ обучения"; в-четвертых, появились экспериментальные школы, в которых апробируются и совершенствуются отдельные методики коллективных учебных занятий; эти школы благодаря творческой работе учителей и руководителей школ становятся центрами подготовки и переподготовки учителей по реформированию педагогического процесса и переходу школ на технологию КСО; в-пятых, за эти годы выдвинулись и сформировались в разных местах не только способные, талантливые учителя-экспериментаторы, но и уже известные лидеры реформаторского /т.е. КСО-шного/ движения: Говорова А.И. /Якутия/, Яловец Т.В. /г. Новокузнецк Кемеровской области/, Карявина Н.Ф., /г. Лангепас Тюменской области/, Мкртчян М.А., Васильева Е.Н., Карпович Д.И., Литвинская И.Г., Сидорова Н.Ю. /г. Красноярск/, Лагунова Л.И. /г. Тверь/, Воскобойникова Н.В. /г. Тамбов/, Агафонова Н.Н., Хабарова О.Е. /г. Ярославль/, Кусаинов Г.М. /г. Усть-Каменогорск Республики Казахстан/, Тушнолов П.И. /г. Омск/ и т.д.

По тематике, связанной с коллективным способом обучения, успешно защитили кандидатские диссертации Попова А.И., Кусаинов Г.М., Кусаинова М.А., Будищева Н.Н. и др., шесть человек готовят кандидатские диссертации и один заканчивает подготовку докторской.

Определенный успех и признание наше реформаторское движение получает также среди руководителей главного управления образования администрации Красноярского края. В Программе развития системы общего образования Красноярского края на период до 2001 года записано: "Край является первоисточником и центром уникального педагогического движения по постановке перехода от группового способа обучения /классно-урочной/ и лекционно-семинарской систем/ к коллективному способу". В крае создан краевой инновационный комплекс по организации обучения на основе коллективных учебных занятий.

Аналогичная работа по созданию экспериментальных площадок, где осуществляется апробация и совершенствование методик коллективных учебных занятий, обучение теории и практике технологии КСО ведется в Новокузнецке, Кемерово, Якутске, Ереване, Братске и других областных и республиканских центрах.