

Мкртчян Манук Ашотович, д.п.н.

Конец «Великой дидактики» великого Яна Амоса Коменского

Предисловие

В последнее время снова активизировались дискуссии по поводу современных проблем развития дидактики (см. [1] – [12]). Безусловно, это связано с теми проблемами и трудностями образовательной практики, с которыми общество сталкивается на современном этапе своего исторического развития. В дискуссиях затрагиваются самые разнообразные вопросы: что такое дидактика, какова природа дидактического знания, сколько дидактик существует, в состоянии ли современная дидактика ответить на вызовы практики образования и т. п. Естественно, были неоднократные обращения к дидактике Яна Амоса Коменского. На одной из конференций В.А. Никитин обращал внимание на то, что «дидактика средневековья до Яна Амоса Коменского, дидактика после Коменского и дидактика, которая рождается сейчас, – все эти три дидактики прекрасно работают, но на разные цели и в разных условиях. При этом средневековая дидактика на порядок мощнее последующих» [7, с. 60].

Ян Амос Коменский, действительно, великий представитель человеческого рода. Этот гениальный мыслитель и в своих размышлениях, и в собственной жизнедеятельности руководствовался удивительно простыми и весьма богоугодными принципами. Например, в одном из своих трудов «О развитии природных дарований» он говорит: «Ибо природа всех людей одна и та же. Если хорошо знаешь одного – знаешь всех; если умеешь сделать образованным одного – сумеешь и всех» [16, т. 2, с.15]. А в другом месте, в работе «Пампедия», заявляет: «... нельзя не желать, чтобы все получили образование...» [16, т. 2, с. 382].

По одному поводу Коменский пишет: «Бойтесь быть учёным для себя. Насколько в ваших силах, к тому же ведите и других. Пусть вас побуждает хотя бы пример Сенеки, который говорит: “Я желаю передать другим всё, что сам знаю”». А также: «Я бы отверг мудрость, если бы она давалась под тем условием, чтобы держать её в себе и не распространять» [14, с. 18]. Он сам жил по этому принципу, что видно из тех писем, которые он получал от друзей: «... так ревностно, мол, скрывает свои новшества Ратке, не желая никому раскрывать свою тайну – разве лишь в том случае, если какой-нибудь король купит её за большие деньги. А разве так поступали апостолы, пророки, сам Христос? Ты следуешь им, любезный Коменский, и все свои мысли всем раздаёшь бесплатно» [16, т. 1, с. 26].

Хочется специально отметить, что нет ни малейшего намерения затрагивать жизнеценностные принципы, философские и особенно богословские взгляды Яна Амоса Коменского.

Исходная идея данной работы следующая: произведение «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского по сути дела есть изложение концептуальных представлений вполне определённого способа организации обучения, который совсем не случайно стал впоследствии общепринятым повсеместно и исторически проявился как общечеловеческий способ организации обучения. Эта концепция была разработана и реализована как ответ на призыв общества той эпохи. В этом плане современная дидактика должна быть противоположна дидактике Коменского, поскольку и задача, и ситуация сегодняшнего дня противоположны временам Коменского. В данной статье

через сопоставление разных положений из трудов Яна Амоса Коменского, а также других авторов даётся обоснование вышеуказанной идеи. Рассматривается также вопрос о перспективах становления новой дидактики как концептуальной основы будущей образовательной практики.

Социокультурная ситуация эпохи Яна Амоса Коменского

Эпоха Яна Амоса Коменского захватывает исторический период XVI–XVII веков. Этот период человеческой истории насыщен смелыми идеями мыслителей, неожиданными открытиями исследователей, оригинальными выдумками рационализаторов. На это обстоятельство достаточно подробно обращает внимание Милош В. Кратохвил в своём труде о жизнедеятельности Коменского [14, с. 20]. Он прямо спрашивает: «Возникает вопрос: почему именно в этот период?» – и сам же отвечает: «Потому что тогда стремление человечества к более лёгкому, надёжному и доступному способу употребления потребностей достигло такого уровня, что существовавшие ранее общественный строй, организация труда и механизм перемен уже были недостаточны и препятствовали дальнейшему развитию. Потребность в переменах означала необходимость изменить общественную систему» [14, с. 21].

Этот период можно называть периодом всеобщего переосмысления общепризнанных философских, научных, религиозных и других мировоззренческих представлений. Постепенно предпочтение даётся научной картине мира. Открывает себе дорогу теоретическое мышление. Экспериментальный способ обоснования становится критерием истины. Актуализируется проблема всеобщей грамотности. Наступает эпоха Просвещения. И, что очень важно, всё это даётся жесточайшей борьбой. Завуалированно устанавливается норма подчинения индивидуально-личностных интересов глобально-общественным идеалам.

И естественна мечта молодого Яна Коменского: «...охватить все знания, привести их в строгую логическую последовательность и найти систему, с помощью которой познанное передать другим» [14, с. 18].

«Великая дидактика» Яна Амоса Коменского как концептуальная основа организации обучения в школах и вузах

«Великая дидактика» Яна Амоса Коменского по сути дела есть изложение концептуальных представлений вполне определённого способа организации обучения, который совсем не случайно стал впоследствии общепринятым повсеместно и исторически проявился как общечеловеческий способ организации обучения. Эта концепция была разработана и реализована как ответ на призыв общества той эпохи, заключающийся в решении проблемы организации обучения массового масштаба. Исходным положением технологии обучения у Коменского являются одноуровневый состав учебной группы и принцип сохранения одноуровневости в ходе учебного процесса. В частности, как условие реализации этого принципа оформляется концептуальный запрет на учёт индивидуальных потребностей. А в методических вопросах основой является принцип дифференциации областей и фрагментов содержания.

В статье «Педагогическая система Яна Амоса Коменского» Б.М. Бим-Бад и Г.П. Мельников пишут: «С 1650 г. по 1654 г. он работал в Венгрии (в Шерошпатаке), где внедрил прежде не существующую, современную, до сего дня сохранившуюся организацию школы. Это – последовательность классов, каждый со своим помещением, со

своим учителем и своими учебниками. Это – учебные занятия с переменами для игр, выходные дни, каникулы, внутришкольное управление» [15, с. 51]. Однако авторы не замечают, что главное отличие в подходе Коменского – это характер учебного процесса, это концепция групповых учебных занятий, на основе чего и можно построить другую организацию школы.

Ещё раз заострим внимание на его концептуальном запрете индивидуального подхода. Учитель не имеет права индивидуально подойти к какому-то ученику. Все установки Коменского сводились к следующему: как должен работать учитель, чтобы в каждый момент в учебной группе была соблюдена одноуровневость. Эту главную проблему – проблему сохранения однородности и одноуровневости учебной группы, того, как работать со многими детьми, чтобы они всегда находились на одном и том же уровне, не отставали слишком и не опережали существенно друг друга – он решил, создав свою оригинальную технологию. Только поэтому в самой организации учебного процесса появилась работа учителя с соблюдением общего фронта (все и всегда должны делать одно и то же), а содержание обучения должно было быть дифференцированно представлено специальными предметными дисциплинами.

Вот что он пишет в своем труде «Краткое предложение о восстановлении школ в Чешском королевстве» [16, т. 1, с. 194-200]: «Но ты скажешь: Как это может быть, чтобы одного учителя хватало на всю школу, особенно шумную? Отвечаю: Подобно тому, как солнце легко успевает дать всей земле свет и тепло, а ствол всему дереву древесный сок и силу, так найдены уже *пути*, чтобы один учитель мог легко обслуживать всех учеников, даже если бы их были сотни в одном классе; *пути*, чтобы ему не казалось более трудным заниматься двумя-тремястами учеников, чем двумя или тремя детьми. Этого можно добиться, и это будет достигнуто следующим образом:

1. Чтобы детей в школу принимать не когда угодно (как было раньше), но лишь один раз в год, например, только весной, в день Св. Григория, или лучше осенью, в день поминовения усопших; и сколько бы их ни было, пусть даже сотни, принять всех вместе и вести их весь год, никого уже не принимая и не отпуская. <...>

2. Чтобы в школе в один и тот же час все всегда одно и то же делали, и чтобы никому не позволялось ничего другого писать, читать или делать. Таким образом, мысль каждого оттачиваться будет вокруг одной материи, одни благодаря другим будут лучше понимать учебный материал, а преподаватель не будет рассеян в своих мыслях; между тем, как до сих пор, поскольку ученики разного уровня подготовки вместе были, и один занимался одним, другой – чем-то другим, без этой грустной, тяжёлой и вредной рассеянности как учеников, так и преподавателей дело не обходилось.

3. Чтобы преподаватель поодиночке ни с кем не занимался бы (как это бывало до сих пор, когда преподаватель занимался с одним знатным учеником, или же потому, что не знали, как это делать по-другому), но чтобы он делал всё со всеми, чтобы всё, что предлагается, было бы для всех и было бы полезно. Как солнце <...>, так и преподаватель, стоя на возвышенном месте, одними и теми же словами, одним и тем же письмом и рисованием на глазах у всех всем всё показывать может; лишь бы он сумел привлечь их внимание, чтобы на его губы и руки всегда смотрели, и чтобы вслед за ним рассказывать, писать и делать упражнялись <...>.

4. У преподавателя могут быть и помощники, которые помогли бы ему наблюдать за всеми, чтобы никто не опаздывал в учении и чтобы ни о ком не забыли...» [16, т. 1, с. 198].

И только понимание на более высоком уровне абстракции всего того, что делал, о чём написал и как рассуждал сам Коменский, позволяет брать на себя смелость утверждать, что за четыреста с лишним лет никто другой дидактики и не создал. В нынешних

условиях, когда возникла общественно-государственная потребность учить всех и обеспечить возможность реализации образовательных целей каждому, с сохранением их индивидуальных особенностей, дидактика Коменского не только оказывается бессильной, но проявляется как помеха.

Характерные особенности нынешней социокультурной ситуации

Нынешняя ситуация и на уровне ценностей, и на уровне понимания людей, и на уровне потребностей требует другого подхода, другого концептуального обобщения. Прямо противоположная ситуация: как сделать так, чтобы проявляя индивидуальный подход, учитывая индивидуальные особенности, обращая внимание на индивидуальные образовательные потребности, не потерять само многообразие. Сегодня надо учиться организовывать такое обучение, где, с одной стороны, есть совместное пребывание, совместная деятельность разных людей, но, с другой стороны, реализуются индивидуальные цели.

Нынешняя ситуация характерна тем, что члены учебной группы разные – и по способностям, и по образовательным потребностям, а цели общего образования необходимо реализовать для каждого члена учебной группы. Дидакты уже начали обращать внимание на эту проблему. Например, О.Г. Грохольская говорит: «Таким образом, дидактика должна решить, как индивидуализировать обучение. На уровне содержания это предполагает многомаршрутные дидактические системы в рамках одного предмета... На уровне технологии и методики обучения – поэлементное структурирование материала, позволяющее представить его через мелкие, средние и крупные блоки» [8, с. 47]. А.В. Хуторской замечает: «Не было ответа на вопрос, как могут существовать индивидуальные пути обучения при общем среднем образовании и при общих стандартах» [8, с. 44].

Именно это обстоятельство будет вызывать необходимость переосмысления основных положений дидактики и инициировать становление новой дидактики. Постепенно более прозрачно и осознанно оформляется принцип сохранения разноуровневости состава учебной группы. Фактически актуализируется задача создания такой технологии организации учебного процесса, которая позволяет реализовать индивидуальные образовательные программы в условиях организации совместной деятельности учащихся.

Проблемы становления новой дидактики как концептуальной основы будущей образовательной практики

В этом плане современная дидактика должна быть противоположна дидактике Коменского, поскольку и задача, и ситуация сегодняшнего дня противоположны временам Коменского.

Но здесь существует особая проблема для учёных, исследователей (правда, это не проблема новаторов, которые постоянно что-то создают, ищут): какими средствами ухватить, описать новую ситуацию, исследовать и преподнести науку, теорию в новой ситуации. Говоря о средствах, я прежде всего имею в виду понятийный аппарат. Создавать новую дидактику на старом понятийном аппарате невозможно. Даже описывать современную практику образования на языке старой дидактики уже не получается. Во многих дидактических исследованиях изучается не сам объект, изучается не сама практика обучения с дидактических позиций, а просто обсуждается мыслекоммуникационный слой между ведущими дидактами. Исследования ведутся на

словесном уровне и весьма оторваны от самой практики. Так происходит потому, что практика другая, исходная проблема другая; старыми терминами и средствами ухватить, рассуждать, исследовать (да ещё что-то разрабатывать для будущего) очень сложно.

Проблема новой современной дидактики – это проблема разработки нового понятийного аппарата. Не уточнение старого терминологического аппарата, а разработка новых дидактических понятий, через которые можно было бы ухватить новую ситуацию. Например, понятия «общий фронт обучения» и «масштабы отсутствия общего фронта обучения» являются понятиями именно новой дидактики, несмотря на то, что для некоторых они звучат неприятно. Эти понятия родились из попыток ухватить специфику нынешней ситуации [17; 18].

А.В. Хуторской в ответ на вопрос о том, кто заказчик дидактических исследований, выделяет три группы: первая группа заказчиков – субъекты образования: ученики, учителя, управленцы; вторая группа заказчиков – специалисты смежных с дидактикой областей: социологи, политики, чиновники и др.; третья группа заказчиков – сами дидакты [8, с. 44-45].

Так или иначе, мы на пороге становления новой дидактики. В этом смысле заметим, что проблематика и актуальные темы исследований, задающие развитие самой дидактики, будут инициироваться следующими факторами:

1. Государственная образовательная политика (стратегия на обучение всех и каждого).
2. Общественные потребности (включая системы ценностей и общепринятые нормы поведения).
3. Проблемы практики обучения (проблема качественного обучения для каждого).
4. Потребности теоретического обобщения и совершенствования понятийно-терминологического аппарата:
 - разработка общедидактического понятийного аппарата, позволяющего проследить ход исторического развития;
 - теоретическое обобщение новых явлений нынешней практики обучения: уровень абстракции должен позволять ухватить всё многообразие в единую сущность;
 - разработка теоретических положений, опережающих становление новой образовательной практики: это позволит усилить искусственный компонент становления новой практики и обеспечит преемственность образовательных реформ.

Заключение

Видимо, неслучайно, что всё больше и больше проявляются критические отношения специалистов по поводу возможностей классно-урочной системы, которая является практическим представителем концептуальных положений классической дидактики.

Например, А.Г. Асмолов, А.Л. Семёнов, А.Ю. Уваров замечают: «Пора осознать очевидный факт. Кажущаяся нам естественной, как цвет глаз, классно-урочная система обучения, созданная гением Яна Амоса Коменского и являющаяся непререкаемым символом школы как закрытого социального и профессионального института, должна занять в истории человечества новое достойное место. Это должно произойти подобно тому, как в познании мира классическая физика Ньютона стала лишь частью картины мира после появления релятивистской физики Эйнштейна» [19, с. 6].

А вот И.К. Журавлев, И.Я. Лернер пишут: «Вместе с тем нужно отдавать себе отчёт в том, что в условиях классно-урочной системы индивидуализация обучения как принцип его эффективной организации не может получить своего идеального воплощения. Поэтому реально индивидуализация обучения осуществляется через дифференцированный подход к организации обучения различных групп учащихся. Чем больше таких групп оказывается в поле зрения учителя в каждый момент времени урока, тем выше достигаемый ими уровень индивидуализации обучения» [20, с. 293].

Совсем недавно в своём докладе в Российской академии образования о научно-исследовательских проблемах российской психолого-педагогической науки и задачах системы образования академик Д.И. Фельдштейн сказал: «Устарело, исчерпало себя и образование, сформированное в рамках задач, потребностей, возможностей прежнего общества, устарело не только у нас, во всём мире в целом, объективно исторически устарело». Далее продолжил: «Вопрос стоит не о каких-то дополнениях и даже не о совершенствовании, а о выработке принципиально новой, теоретически глубоко обоснованной, концепции образования двадцать первого века и чёткой, тщательно выверенной стратегии его организации, причём в условиях со многими неизвестными». И добавил: «Причём исторически новые парадигмы, новые концепции, новые принципы образования, отвечающие новому историческому времени, учитывающие реально совершающиеся в мире и в стране процессы – это жёсткая необходимость» [21].

На это начал обращать внимание и авторитетный журнал «Педагогика» [22]. Всё это и любопытно, и очень полезно. Любопытно, потому что наконец академики перебороли самих себя и решились переосмыслить возможности классно-урочной системы обучения. Не беда, что ещё не поставлен вопрос о сущности и предназначении этой системы, что, кстати, соответствовало бы академическому уровню исследования. Полезно, потому что наконец понято, что урок – это тип учебных занятий, а класс – это тип учебной группы. Не беда, что не актуализируются вопросы о сущности и предназначении урока и класса. Любопытно, потому что, наконец, академики рассматривают некоторые находки практиков не как непозволительный подход, нарушающий незыблемые основы классно-урочной системы, а как ростки будущей образовательной практики. Полезно, потому что делается попытка осмыслить и обобщить ряд явлений педагогической практики. Не беда, что пока только на эмпирическом уровне обобщения. Любопытно, потому что, наконец, признаётся вопрос о кризисной ситуации в сфере образования. Не беда, что кризис приписывается классно-урочной системе. Полезно, потому что делается робкий намёк на несостоятельность тех подходов, которые предполагают реализовать современные цели образования в рамках классно-урочной системы. Не беда, что сознательно или от некомпетентности не обращается внимание на то, что существует ряд педагогических движений, которые давно разворачивают целенаправленную деятельность по становлению не классно-урочной системы обучения, кстати, и на теоретически-методологическом, и на практико-методическом уровнях.

Литература

1. Современная дидактика и качество образования: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 15-16 января 2009 г.: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. 184 с.
2. Современная дидактика и качество образования: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 15-16 января 2009 г.: в 2 ч. Ч. 2 / ред.-сост. И.Г. Литвинская. Красноярск, 2009. 132 с.

3. Современная дидактика и качество образования: проблемы и решения новой школы: материалы II Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 21-23 января 2010 г. / под ред. П.А. Сергоманова, И.Г. Литвинской, М.В. Миновой. Красноярск, 2010. 136 с.
4. Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 19-21 января 2011 г. / под ред. П.А. Сергоманова. Красноярск, 2011. 284 с.
5. Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса в обучении: материалы IV Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 25-27 января 2012 г. Красноярск, 2012. 340 с.
6. Современная дидактика и качество образования: эффективные средства обучения: материалы V Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 23-25 января 2013 г. / отв. ред. М.В. Минова. Красноярск, 2013. 252 с.
7. Современная дидактика и качество образования: возможности дидактики Я.А. Коменского и вызовы XXI века: материалы VI Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 22-24 января 2014 г. / отв. ред. М.В. Минова. Красноярск, 2014. 200 с.
8. Перспективные направления развития дидактики: круглый стол в Российской академии образования // Педагогика. 2007. № 6. С. 43-53.
9. Осмоловская И.М. Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8). С. 25-37.
10. Остапенко А.А. Можно ли «новую дидактику» Дьяченко и Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 158-168.
11. Литвинская И.Г., Рязанов В.А., Гузеев В.В., Мкртчян М.А. Образовательная технология или всё-таки «новая дидактика»? (Комментарии по поводу статьи А.А. Остапенко «Можно ли «новую дидактику» Дьяченко и Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики?») // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 165-175.
12. Мкртчян М.А. О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 3-11.
13. Дьяченко В. К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
14. Крадохвил М.В. Жизнь Яна Амоса Коменского: кн. для учителя / пер. с чеш. М.: Просвещение, 1991. 191 с.
15. Бим-Бад Б.М., Мельников Г.П. Педагогическая система Яна Амоса Коменского // Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М.: Изд-во УРАО, 2003. С. 43-66.
16. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. (Т. 1. 656 с.; Т. 2. 576 с.)
17. Мкртчян М.А. О новом типе учебного процесса // Функциональные пространства. Дифференциальные операторы. Проблемы математического образования: тезисы докладов международной конференции. Т. 3. М., 1998. С. 225.
18. Мкртчян М.А. Проблематика и основные направления исследований и разработок в области методики преподавания математики // Образование в техническом вузе в XXI веке: международный межвузовский науч.-метод. сборник. М., 2008. С. 52-54.
19. Асмолов А.Г., Семёнов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: НексПринт, 2010. 84 с.
20. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера; Научн.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. 320 с.

21. Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества: доклад на Общем собрании РАО 29 октября 2013 года.
22. Кузнецов А.А., Чернобай Е.Б. Кризис классно-урочной системы при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. 2015. № 2. С. 19-26.