

МКРТЧЯН Манук Ашотович

XX век – три этапа становления идей КСО

В общественной жизни появилось своеобразное педагогическое движение, включающее в себя деятельность большой группы учителей, методистов, ученых, организаторов обучения и направленное на создание коллективного способа обучения.

Предыстория этого движения включает в себя два основных периода.

А. Г. Ривин и работа в парах сменного состава

Период активной практико-педагогической деятельности А.Г. Ривина и его учеников (см. 1 – 5, 8) охватывает начало нашего столетия вплоть до 40-х годов. Он представлен опытом организации учебных занятий с использованием взаимодействия учащихся в так называемых парах сменного состава.

На сегодняшний день отсутствуют более или менее серьезные исследования, касающиеся профессиональной деятельности А.Г. Ривина. Между тем такие исследования чрезвычайно важны не только с точки зрения истории педагогики, но и для решения нынешних сложнейших проблем организации коллективных учебных занятий.

Задача исследователя осложняется тем, что практически отсутствуют работы, написанные самим А.Г. Ривиним. О его научном подходе, как правило, пишут другие – в основном, на уровне описания технологии организации занятий. Поэтому теоретико-методологический аспект взглядов и размышлений Ривина остается нам пока неизвестным (см. 1 - 5, 31). А именно этот аспект, как представляется, совершенно необходимо выявить, чтобы понять ривинскую методику обучения.

Основная идея и научная находка Ривина А.Г. заключается в организации учебных занятий на основе взаимодействия учащихся в парах.

До современников дошли описания многочисленных нетрадиционных подходов и приемов Ривина и его учеников к реализации на практике этой смелой идеи. Эти приемы, подходы – замечательные результаты педагогического рационализаторства и практических разработок талантливого педагога. Вопрос же о том, сделали Ривин и его коллеги теоретико-методологические обобщения своих научных изысканий, пока остается открытым. Однако тот факт, что последователи ривинского подхода не сумели перестроить всю образовательную практику, вряд ли объясняется одним только нежеланием академических педагогических кругов признать открытия великого новатора.

Любопытный эпизод: один из видных учеников и последователей А.Г. Ривина З.А. Вихман, критикуя своего учителя, пишет: «Неверный подход Ривина к проблеме «знания и понимания», с моей точки зрения, есть его основная методологическая ошибка, которая поставила его в такое обособленное положение фанатика своего дела. Следствием этой же методологической ошибки является ряд неправильно подчеркиваемых Ривиним положений и технических принципов педагогического процесса. Требование возможно более яркого контрастирования тем для взаимопроработки учащимися, разношерстность подготовки учащегося коллектива, сведение роли педагога к роли искусного организатора занятий и другие уродливые наросты метода содиалога никак не могут быть поняты, если отбросить ривинскую цель образовательного процесса» (см. [2], а также [31], стр. 47).

Итак, можно предположить, что предметом таких ярких и бескомпромиссных споров был вопрос о цели образовательного процесса. Из контекста упомянутой статьи видно, что противопоставлялись, с одной стороны, развитие интеллектуальных способностей и способов мышления и коммуникации учащихся и, с другой стороны, специальные знания и навыки.

Таким образом, все-таки не только (и не просто!) работа в парах, – а работа в парах для чего-то и ради чего-то. В зависимости от этого «чего-то» и определяются те или иные принципы организации педагогического процесса. И здесь уже неприемлемы ответы типа «для достижения высоких результатов», или «для качественного освоения учебного материала» и т. д.

Вопрос ставится ребром: или развитие интеллектуальных способностей и освоение

учащимися общих способов мышления и коммуникации, – или просто обучение их специальным знаниям, умениям и навыкам?

Это как раз тот случай, когда невозможно ответить словами «и то, и другое». Приходится определяться: сколько именно «того» и сколько именно «другого» – либо только «то», или только «другое».

...Позволю себе тут прерваться, ограничиться пока актуализацией данного вопроса и указанием на то, что именно от него в значительной степени зависят принципы организации коллективных занятий.

В. К. Дьяченко и современная дидактика

Накопленный А.Г. Ривиным и его последователями богатый опыт должен был рано или поздно послужить эмпирическим материалом для научных исследований и обобщений. Волею судеб миссия такого исследователя выпала на долю В.К. Дьяченко (см. [6], [7], [8]). Очевидно, что результаты обобщений зависят не только от имеющегося в распоряжении обобщающего эмпирического материала, но и от тех позиций и философско-методологических основ, которыми руководствовался сам обобщающий. Каковы они, эти позиции и основы у В.К. Дьяченко?

Ключевым в подходе В. К. Дьяченко является вопрос о материальности обучения: **обучение есть взаимодействие между людьми, и именно в этом и заключается его материальность.**

Следующий важный момент — предположение о наличии объективных закономерностей и общественно-исторических этапов развития сферы образования. Собственно говоря, развитие в общем смысле и заключается в переходе от одного этапа к следующему.

Далее – постановка вопроса о создании науки об обучении (дидактики). По убеждениям В.К. Дьяченко, эта наука должна строиться на основе выяснения и определения сущности обучения. При этом приходится выяснять объективные противоречия ныне существующего способа обучения и определить принципы следующего (коллективного) способа (позднее Виталий Кузьмич назовет их **полными принципами обучения**).

Итак, второй период предыстории вышеупомянутого педагогического движения, охватывающий временной отрезок с 1950 года по 1983-й, представляет интерес как этап теоретических разработок и обобщений, как этап создания основ современной дидактики.

КСОшники

Новый этап, начавшийся с 1984 года, положил начало становлению методологии, теории и практики КСО (см. [8] – [22]). Особо он значим тем, что возникли проектно-разработческие и практико-внедренческие педагогические площадки по осуществлению целенаправленного перехода от группового способа обучения (ГСО) к коллективному (см. [15]; [16]; [21]; [23] – [28]).

Работа на этих площадках дала очень интересные результаты. К настоящему времени особое значение и огромную важность для всего дела КСО имеет разработческая деятельность, осуществляемая в СШ № 141 г. Красноярска.

В этой школе в одной из учебных групп численностью около 100 учащихся (с разновозрастным составом учеников) разрабатываются: технология организации учебного процесса, содержание и формы деятельности учительской кооперации, содержание и формы управления деятельностью учебной группы. Это площадка так называемой четвертой фазы перехода к КСО.

Серьезный интерес представляют также работы, которые проводятся по проблемам четвертой фазы в СШ № 22 г. Джезказгана, в СШ № 157 г. Казани.

Площадки третьей фазы представлены несколькими классами СШ № 141 г. Красноярска, СШ № 38 г. Караганды, СШ № 78 г. Ярославля, СШ № 4 г. Сатпаева (Джезказганская обл., см. /21/), школой-интернатом № 2 г. Ужура (Красноярский край).

Делаются попытки организовать практико-внедренческие площадки в Павлодарской и Целиноградской областях Казахстана.

Огромное количество учителей в разных школах организуют изучение своих предметов посредством проведения коллективных учебных занятий, действуя на уровне второй фазы перехода к КСО (см. [19], [20]).

Вместо заключения

Господствующая долгое время в школах классно-урочная система, как продукт общечеловеческой деятельности, сама собой не исчезнет; нельзя этот продукт просто так взять и заменить чем-нибудь другим.

И все же неизбежность исчезновения классно-урочной системы очевидна, это обусловлено прежде всего тем, что она постепенно превращается в свое отрицание.

Искусственный компонент подобного превращения задается деятельностью тех субъектов, которые осознанно и целенаправленно строят не классно-урочную систему. Зависит этот компонент не только от понимания этими людьми законов общественного исторического развития и их представлений о будущих системах образования, – но и от их реальных способностей, от умения и возможностей воздействовать на развитие образования.

В то же время исчезновение классно-урочной системы обуславливается и естественно-стихийными процессами, которые задаются постоянными попытками и поисками специалистов, решающих актуальные проблемы образования. Эти проблемы вызваны необходимостью реализовать идеи индивидуального подхода в условиях массовости образования и в рамках классно-урочной системы просто не решаемы. Поэтому поиски и достижения специалистов постепенно расшатывают ее, казалось бы, незыблемые основы. Вышеупомянутое педагогическое движение в настоящее время генерируется Искусственно-Естественными (И-Е) процессами преобразования групповых учебных занятий в коллективные (см. Приложение) и вполне может оформляться как специально организованная деятельность по преобразованию группового способа обучения в коллективный.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Принципиальные отличия групповых учебных занятий от коллективных

Основным признаком групповых учебных занятий является «общий фронт» – обстоятельство, когда все члены учебной группы делают одно и то же, заданное на данное время, одним и тем же способом и одними и теми же средствами.

Отказ от групповых учебных занятий – это отказ от «общего фронта», это ситуация отсутствия «общего фронта».

Само отсутствие «общего фронта» можно рассматривать не только как признак отсутствия групповых занятий, но и как один из принципов организации коллективных занятий. В этом смысле приобретает важность вопрос о «масштабах отсутствия общего фронта».

Заметим, что понятие «отсутствие общего фронта» позволяет охватить и обсуждать отличие групповых занятий от других типов, но не отражает специфику отличия коллективных занятий от индивидуальных.

Следующий отличительный признак групповых занятий – это одинаковый маршрут освоения учебной программы, т. е. одинаковая для всех учащихся последовательность освоения разделов и тем учебной программы. В отличие от групповых занятий, при коллективных занятиях разные ученики могут освоить одну и ту же программу по разным маршрутам.

Заметим также, что если отсутствует «общий фронт», а маршрут для всех членов группы остается один и тот же, то получается вариант, который можно рассматривать как разновидность индивидуальных занятий.

Еще одно понятие – сводные группы, временные ученические кооперации или малые подгруппы непостоянного состава. Это понятие позволяет ухватить специфику коллективных занятий как в разведении с групповыми, так и в разведении с индивидуальными занятиями.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ривин А. Г. Содиалог как орудие ликбеза // Революция и культура. – 1930 – № 15—16.
2. Вихман З. А. Метод сочетательного диалога. Опыт применения. // За качество кадров. – 1931. – №6.
3. Вихман З. А «Дикий ВУЗ» — не бредовая идея // Учитель Казахстана. –1992. – № 19, № 20.
4. Брейтерман М. Диалоги // Учительская газета. – 1989.-- 31 января.
5. Дьяченко В. К. Организационный диалог // Учительская газета. – 1988. – 11 сентября.
6. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск, изд-во КГУ, 1984.
7. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М. «Педагогика», 1989.
8. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. — М., Просвещение, 1991.
9. Дьяченко В. К., Архипова В. В. Коллективный способ обучения // Учительская газета, 1987, 8 сентября.
10. Мкртчян М. А. Коллективный способ обучения. Практический курс. — Саяногорск, 1990.
11. Мкртчян М. А. Методика взаимобмена заданиями // Математика в школе. – 1991. – №6.

12. Мкртчян. М. А. Методика «взаимопередачи тем» // Начальная школа. – 1993. – №2.
13. Мкртчян М. А. Фазы переходного периода от группового способа обучения к коллективному // Научно-практическая конференция «Методология, теория, практика педагогического творчества, научные основы управления народным образованием» : сб. тезисов. – Ч. 2. – Алма-Ата, 1991. – С. 81-84.
14. Мкртчян М. А., Бондаренко Л. В. Изучение текстов по методике Ривина. — Саяногорск, 1989.
15. Первые шаги перехода от группового способа обучения (ГСО) к коллективному (КСО) : Методические рекомендации. — Красноярск: Красноярский ун-т, 1985.
16. Опыт работы по поиску активных методов обучения / Составители Мурашко Н. В., Образцова Л. М. – Красноярск: Красноярский ун-т, 1987.
17. Попова А. И., Литвинская И. Г. Об организации коллективных занятий // Начальная школа. – 1990. – № 8.
18. Попова А. И., Литвинская И. Г. Развитие самостоятельности младших школьников в условиях коллективных занятий // Начальная школа. – 1990. – № 11.
19. Квач В. В. Необходимость ориентированности педагогической системы на развитие потенциальных возможностей каждого ученика при организации учебно-воспитательного процесса // Начальная школа. – 1990. – №№ 11-12.
20. Прохорова Л. «А» и «В» сидели в классе // Учитель Казахстана. – 1992. – № 20.
21. Ученик М. Чтобы личность состоялась.— Там же.
22. Журнал «Начальная школа», 1993. №2.
23. Дьяченко В. К., Кусаинов Г. М., Мажикеев Т. М. Концепция коренной перестройки общеобразовательной и профессиональной школы // Учитель Казахстана. – 1992. – №3.
24. Дьяченко В. К. Новое прокладывает тропинку // Учительская газета. – 1987. – 19 мая.
25. Научить учителя // Красноярский рабочий. – 1987. – № 34 (20425).
26. Бондаренко Л. В. Пророка нет? // Красноярский рабочий. – 1987. – № 55 (20446).
27. Соловей П. О стойкости, терпении и отваге // Вечерний Ленинград. – 1987. – № 121 (18211).
28. Соловей П. Вторник день любимый // Вечерний Ленинград. – 1987. – № 121 (18211).
29. Шульженко Г. И. Изучение темы «Члены предложения» в 4 классе в парах сменного состава // Русский язык в школе. – 1998. – №5. – С. 13-20.
30. Ващенко А. А. Из опыта работы в парах сменного состава // Русский язык в школе. – 1990. – № 2. – С. 27-29.

Декабрь 1993 г.