

Дистанционное обучение в образовательной практике¹

О.М. Зайченко, В.Н. Аверкин, К.В. Афанасьев

До недавнего времени практически всё, что писалось и говорилось о дистанционном обучении, имело отношение к профессиональному образованию и обучению взрослых, но не к обучению детей в школе. Отсутствовала широкая практическая потребность в этой форме учебного процесса в школе. Общее и дополнительное образование предоставлялось детям благодаря разветвлённой сети школ, имевшихся практически в каждом населённом пункте.

• дистанционное обучение • дидактические модели

Ситуация изменилась с началом так называемой оптимизации сети общеобразовательных учреждений. Ликвидация части сельских школ вызвала необходимость иного способа обеспечения доступности общего образования. В качестве такого способа была выбрана программа «Школьный автобус», которая должна была обеспечить доставку к базовым школам детей, проживающих в населённых пунктах, где нет общеобразовательных учреждений.

Однако вскоре обнаружился ряд существенных недостатков, в том числе имеющих и специфически российскую «природу» — отсутствие качественных, безопасных для перевозки детей дорог, а также значительные расстояния, которые ежедневно приходится преодолевать учащимся от дома до школы и обратно.

В этой связи всё чаще звучит идея использования дистанционного обучения как формы образования, способной снять многие проблемы и затруднения, возникшие при доставке детей к базовым школам.

С дистанционными технологиями связывают новые перспективы обучения детей-инвалидов, для которых обучение дома представляет единственную возможность получить общее, а затем и профессиональное образование. А также обучение одарённых детей, которым «прописаны» индивидуальные темп и содержание обучения, или когда к занятиям с такими детьми необходимо привлечь вузовских профессоров или наиболее талантливых школьных учителей.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований «Дистанционное обучение детей: опыт, современные тенденции, выводы для Новгородской области» (проект № 13-01-0000).

Но реализация дистанционного обучения детей наталкивается на множество нерешённых вопросов как теоретико-методологического, так и конкретно-практического характера. Так, всё ещё нет общепринятого определения термина «дистанционное обучение», не выработано ясное представление об основных дидактических принципах и моделях дистанционного обучения детей, отсутствуют научно обоснованные схемы организации этой формы обучения на региональном и муниципальном уровнях.

Понятие дистанционного обучения

В Законе РФ «Об образовании» термин «дистанционное обучение» отсутствует. Однако используется словосочетание «дистанционные образовательные технологии». Под последними понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии учащихся и педагогических работников. Данное определение дистанционных образовательных технологий, как и само это понятие, появилось в Законе РФ «Об образовании» в 2003 году².

Понятие «дистанционное обучение» одновременно и простое, и сложное. Простым оно является в том смысле, что поскольку «дистанционное образование может быть рассмотрено как «образование на расстоянии», оно вообще не нуждается в определении» (Д.Шёл).

Сложность же этого понятия в отсутствии его общепринятого определения, несмотря на то, что самому этому явлению уже более 170 лет. По выражению Д.Шела, «дистанционное образование содержит в себе примечательный парадокс: оно уверенно утвердило своё существование, но не в состоянии определить, что оно такое»³.

В одних определениях дистанционного образования ключевыми являются слова «форма образования», в других — «дистанционные технологии», в третьих — «информационно-образовательная среда». Это говорит, конечно, об отсутствии сколько-нибудь единого подхода. К тому же и «форма», и «технологии», и «среда» как педагогические категории сами имеют множество толкований.

Выход из сложившейся ситуации видится в том, чтобы обратиться к буквальному смыслу понятия «дистанционное обучение». Тогда, как пишет А.В.Густырь, становится «очевидно, что если «дистанционное» означает «на расстоянии», то речь идёт об образовании на расстоянии, то есть о такой форме образовательного процесса, при которой учащийся (студент) и учитель (преподаватель) находятся не в одной аудитории, а на значительном расстоянии друг от друга. Из этой буквальной характеристики дистанционного образования прямо следует ещё одна: поскольку учащийся и учитель дистанционированы друг от друга, образовательная коммуникация между ними носит опосредованный характер или нуждается в средствах коммуникации»⁴.

² До изменений, внесённых в Закон РФ «Об образовании» в 2012 году, редакция абзаца, содержащего определение дистанционных образовательных технологий, была несколько иной: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии учащегося и педагогического работника».

³ Цит. по: Густырь А.В. Понятие, модели и методологические принципы дистанционного образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/russia/5.html>

⁴ Густырь А.В. Понятие, модели и методологические принципы дистанционного образования.

Историческая практика дистанционного обучения

Историю дистанционного обучения принято исчислять с 1840 года, когда англичанин Айзек Питман, изобретатель одной из самых известных систем стенографии, стал использовать для обучения стенографическому письму почтовые отправления.

Развитию дистанционного обучения в Англии способствовало то, что в 1858 году в Лондонском университете было разрешено сдавать экзамены кандидатам со всего света, где и каким бы образом они ни обучались. Это привело к появлению колледжей, организующих подготовку к сдаче экзаменов в университете по почте.

Первая советская педагогическая энциклопедия в кратком очерке развития заочного обучения за рубежом сообщает о профессоре Оксфордского университета Стюарте⁵, который стал читать свои лекции вне стен университета малоподготовленным слушателям. Стюарт предварительно снабжал слушателей конспектами лекций, и те могли заранее к ним подготовиться. Предназначение своих занятий Стюарт видел в том, чтобы они служили определённым толчком к дальнейшей самостоятельной работе на дому. Приём Стюарта вполне оправдал себя — слушатели демонстрировали более высокие результаты. Впоследствии его опыт был заимствован другими университетами.

Однако первой страной, где заочное обучение (correspondence schools), как своеобразная форма самообразовательной работы, получило широкое развитие, стали Соединённые Штаты Америки. Начало этого процесса относится к 1880–1890 годам и связано с деятельностью частных предпринимателей и университетов, в составе которых были образованы специальные «распространительные отделы». Деятельность распространительных отделов университетов расширялась. Этому способствовали продуманная организация дела, умелое построение программ и хорошая реклама. Заочные курсы в американских университетах предназначались слушателям, которые после проработки тех или иных курсов получали особые свидетельства о проделанной работе.

Во Франции центром заочного обучения стала парижская универсальная школа заочного обучения, обслуживающая 60 000 учащихся в различных частях света.

В целом заочное обучение было вызвано к жизни стремлением отдельных представителей промышленных и коммерческих слоёв населения получить знания, которые можно было бы использовать для лучшего ведения своего дела или в целях продвижения по карьерной лестнице.

В России дистанционное образование начало стремительно развиваться после 1917 года. Этому способствовал ряд факторов: недостаток учебных заведений, ограниченное количество учебных мест в них, жилищный дефицит в больших городах и вместе с тем стремительный рост культурных запросов населения. В совокупности эти факторы вызывали потребность в таких способах получения знаний, когда учащиеся, не отрываясь от своей основной работы, на дому, используя свободное время, могли систематически и под руководством квалифицированных руководителей получать знания в той или иной области.

⁵ Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г.Калашникова при участии М.С.Эпштейна. В 3-х т. Т. 2. М.: Работник просвещения, 1928. С. 575.

О.М. Зайченко, В.Н. Аверкин, К.В. Афанасьев

Дистанционное обучение в образовательной практике

Опыт тех лет и сегодня вызывает интерес. Так, основной ячейкой заочных курсов для преподавателей являлся кружок учителей (5–10 человек), добровольно выбиравших тот или иной курс сообразно своим интересам. Кружку бесплатно посылались программы, методические инструкции и необходимая литература. Работа в кружке проходила в два этапа: 1) индивидуальная работа на дому; 2) коллективное обсуждение результатов индивидуальной работы на пленарных заседаниях кружка.

Кружки систематически посылали доклады и рефераты в Москву, где инструкторы курсов рецензировали присланные работы кружков. Рецензии инструкторов высылались кружкам для исправления сделанных ошибок и «неправильных уклонов в работе». Периодически в уездах проводились конференции по заочному обучению, а в конце года созывалась губернская конференция, на которой рассматривались вопросы как по существу проработанных программ, так и с организационно-методической стороны этого дела⁶.

К 1960-м годам в Советском Союзе было 11 заочных университетов. Кроме того, заочные отделения или факультеты имелись едва ли не в каждом традиционном высшем учебном заведении, а также во многих ссузах. После Второй мировой войны примеру СССР последовали страны социалистического содружества.

Опыт нашей страны повлиял и на решение об учреждении в 1969 году Открытого университета Великобритании (при выдвижении идеи он назывался «эфирным университетом»)⁷. Создание этого учебного заведения — рубежное событие в новейшей истории дистанционного образования, ознаменовавшее переход к современной высокотехнологичной системе обучения на расстоянии.

На протяжении своей истории дистанционное обучение существенно меняло свой облик. Менялись средства доставки учебного содержания. Сначала это была обычная почта, с помощью которой учебные материалы могли доставляться ученикам на любое расстояние. С 1920-х годов к печатным материалам добавились курсы по радио, позднее — телевизионные занятия. Затем стали использоваться аудио- и видеокассеты. В настоящее время всё это заменяется Интернетом и электронной почтой.

Дистанционное обучение в контексте ведущих дидактических концепций

Как всякое педагогическое явление, дистанционное обучение имеет ряд инвариантных характеристик, отличающих его от других явлений и процессов. Главная из них, позволяющая идентифицировать его среди других видов и форм обучения, — отсутствие непосредственного взаимодействия между учителем и учеником.

В то же время многие характеристики дистанционного обучения будут меняться в зависимости от того, в рамках какой дидактической системы (концепции, модели) оно осуществляется.

В литературе имеются различные варианты описания моделей обучения. Следует сразу заметить, что практически все они неявно предполагают, что речь идёт об очной форме получения образования. Эти модели мы представим сразу как модели дистанционного обучения, хотя стоящие за ними генетически исходные системы обучения прорисовываются вполне чётко:

⁶ Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г.Калашникова при участии М.С.Эпштейна. В 3-х т. Т. 2. М.: Работник просвещения, 1928. С. 578.

⁷ Считается, что эта идея возникла у лидера лейбористов Гарольда Вильсона после его знакомства с организацией заочного обучения в СССР и телевизионного образования в США.

- модель дистанционного обучения, основанная на принципах последовательного управления деятельностью ученика (формирующая модель);
- модель дистанционного обучения, согласованная с дидактическими принципами обучения на высоком уровне обобщений (развивающая модель);
- модель дистанционного обучения в рамках системы проблемного или проблемно-поискового обучения (исследовательская модель).

Лежащие в основе этих моделей системы обучения рассматриваются нами как конкурирующие: ни одна из систем не может претендовать на то, чтобы считаться более эффективной, чем другие.

Характеризуя первую модель, следует сказать, что осуществление учебной коммуникации на расстоянии вовсе не исключает возможности такого управления действиями ученика, когда его самостоятельность будет весьма ограничена, а ключевая роль останется за учителем.

Как и при очном обучении, учитель в рамках этой модели полностью планирует учебный процесс, ставит цели и задачи, определяет методы и приёмы учебной деятельности. Он пошагово управляет процессом усвоения учебного материала, задавая действиям ученика определённую последовательность. Это достигается с помощью различных инструкций, алгоритмов, детальных руководств, содержащихся в электронном пособии, направляемых по e-mail или предлагаемых ученику в режиме он-лайн общения. Например: «Прочитайте пункт 3.5. После этого рассмотрите схему № 2. Ответьте на вопрос...»

Особое значение здесь имеет чёткость постановки цели и неуклонное ведение ученика к её достижению. В разных вариантах такого обучения его этапы и их последовательность могут быть различными, однако сутью остаётся технологично организованное управление усвоением знаний и умений. Очевидно, что формирующая модель восходит к идеям И.Ф.Гербарта и практике комбинированного урока в советской школе.

Психолог М.А.Холодная относит к формирующей модели технологию обучения, основанную на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина⁸.

В середине 1980-х годов Е.И.Машбиц, называя теории и концепции, которые могли бы служить «теоретическим фундаментом для построения эффективного компьютерного обучения», особо выделял теорию П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной, оценивая её как наиболее разработанную теорию, открывающую возможности автоматизации обучения⁹.

Дистанционное обучение, осуществляемое в рамках формирующей модели, предполагает непрерывный контроль над ходом усвоения. При этом обучение на расстоянии с использованием современных телекоммуникационных технологий позволяет сделать такой контроль не менее эффективным, чем в системе очного обучения, где текущий контроль (в классе с численностью 25 человек) носит выборочный характер.

⁸ Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. С. 108.

⁹ Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. М.: Знание, 1986. С. 66.

О.М. Зайченко, В.Н. Аверкин, К.В. Афанасьев

Дистанционное обучение в образовательной практике

Постоянный контроль позволяет в оперативном режиме корректировать деятельность ученика, исправлять ошибки, ликвидировать пробелы в знаниях. Ученик последовательно продвигается в усвоении учебного материала. Сам материал, как правило, разделён на небольшие по объёму части, каждая из которых завершается контрольными вопросами и заданиями.

Постоянным является не только контроль, но и стимулирование учебной деятельности ребёнка со стороны учителя (тьютора), поощряющего ученика, вселяющего ему уверенность в своих силах и возможностях, обращающего внимание на необходимость быть внимательным, дисциплинированным, усидчивым.

Развивающая модель дистанционного обучения основана на том, чтобы формировать у ученика обобщённые знания и способы деятельности. Её главный смысл и методическое наполнение вытекают из определения теоретического знания не только как результата, но и как средства познания: «...Теория представляет собой не просто сумму связанных между собой знаний, но и содержит определённый механизм построения знания...»¹⁰.

Методика развивающего обучения существует в разных версиях. Модель дистанционного обучения, основанная на этой методике, также может быть представлена по-разному.

Воспользуемся менее известной педагогам и методистам методикой развивающего обучения, разработанной в 1980–90-е годы профессором Г.Д.Кирилловой (С.-Петербург). Общей с другими системами характеристикой этого варианта является обучение на высоком уровне обобщений. Усвоение учебного материала происходит в логике восхождения от абстрактного к конкретному. Особенность данного варианта — высокая степень активности ученика на всех этапах обучения, включая первый, этап формирования обобщённых знаний. Г.Д. Кириллова и представители её научной школы подчёркивают необходимость «включения» учащихся в поиск исходного общего отношения (закономерности, принципа, ведущей идеи), которое будет служить им ориентиром в самостоятельном изучении многообразного фактического материала на последующих этапах. «Недостаточно снабдить ученика готовыми схемами деятельности. Необходимо подумать об условиях, позволяющих ученику самостоятельно продвигаться в процессе познания. При усвоении готовых обобщений самостоятельная работа ученика детерминирована... прямыми предписаниями учителя, привнесёнными извне схемами деятельности. Процесс учения не создаёт внутренних условий для продвижения ребёнка»¹¹.

Обнаружение исходной абстракции происходит путём «расшатывания» конкретных фактов, явлений, процессов, завершающегося построением обобщённой модели.

Обучение включает три основных этапа:

- 1) аналитический, когда осуществляется анализ конкретного содержания как носителя общего принципа, идеи, теоретического положения, выявляются присущие целому связи и зависимости, определяется место данного содержания в развитии учебного материала, его роль, значение, новизна решаемой задачи;
- 2) систематизации и обобщения, результатом которого может стать построение обобщённой модели, рисунка, схемы и других средств выявления системы, зависимостей;
- 3) применения системного обобщённого знания в качестве способа деятельности при рассмотрении нового содержания в логике развития учебного предмета, при решении новых практических задач»¹².

¹⁰ Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С. 677.

¹¹ Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: Учебное пособие. СПб.: Образование, 1996. С. 35.

¹² Кириллова Г.Д. // Там же. С. 80.

Не связывая эту методику с дистанционным обучением, Г.Д.Кириллова, тем не менее, приходит к выводам, весьма созвучным дистанционному взаимодействию учителя и ученика: обучение на высоком уровне обобщений открывает «возможность предоставить ученику индивидуальную программу обучения»¹³. Функции педагога при этом могут варьироваться от традиционного представления учебного материала и контроля над его усвоением до общей координации и консультирования.

Следует обратить также внимание на поднимаемую Г.Д. Кирилловой проблему готовности ученика к самостоятельной познавательной деятельности. Самостоятельная работа ученика — стержень дистанционного обучения. Но чтобы переход к этой форме обучения не напоминал ситуацию, когда человека учат плавать, просто бросая его в воду, ученик должен быть готовым к самостоятельной работе.

В рассматриваемой методике предлагается постепенное увеличение объема самостоятельной деятельности ученика. При этом сама способность к такой деятельности определяется овладением учебным материалом на уровне содержательных обобщений. В этой связи продуктивным для системы дистанционного обучения представляется использование понятия «опорные знания». Этим понятием обозначаются узловые, типичные, основополагающие в учебном предмете знания — ведущие идеи, зависимости, категории, принципы, закономерности, то есть те компоненты учебного материала, в которых отражается исходное общее отношение. Поскольку эти компоненты проявляются в частных отношениях, применение «опорных знаний» позволяет ученику самостоятельно продвигаться в усвоении материала.

Методы обучения как способы *совместной* деятельности учителя и ученика, обеспечивающей усвоение содержания образования, предполагают непосредственное взаимодействие. Многие традиционные методы, как, например, устный рассказ, беседа, лекция, в их привычном виде при дистанционном обучении не применимы, если только не брать случай, когда лекция или рассказ просто транслируются на расстояние — это тоже дистанционное обучение, но отличие от очного образования здесь, как справедливо замечает А.В.Густырь, заключается «не в дидактике, а в способе или в технологии доставки» знаний¹⁴.

Третья выделяемая нами модель дистанционного обучения — исследовательская модель — опирается на принципы обучения, составляющие не самостоятельную дидактическую систему, а подход к процессу обучения, акцентирующий внимание на одной из форм познавательной деятельности ученика — поисковой деятельности. Проблемное или проблемно-поисковое обучение, по словам И.Я.Лернера, «не является особым типом обучения, приходящим на смену предшествующим типам, не играет роли универсального метода обучения. Оно является необходимой составной частью современной целостной системы обучения, предполагающей многообразие целей, видов содержания образования и методов обучения»¹⁵.

¹³ Кириллова Г.Д. // Там же. С. 60.

¹⁴ Густырь А.В. Понятие, модели и методологические принципы дистанционного образования [Электронный ресурс].

¹⁵ Дидактика средней школы / Под. ред. М.А.Данилова, М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. С. 174.

Центральные понятия проблемного обучения — «проблемная ситуация» и «учебная проблема (задача)». Усвоение учащимися новых знаний происходит в ходе решения учебных задач. Самостоятельным методом проблемно-поискового обучения выступает проблемное изложение учебного материала.

Исследовательский метод и проблемное изложение, зародившиеся как методы очного обучения, могут быть перенесены в систему дистанционного образования. Очевидно, что в наибольшей степени они подходят для такого направления дистанционного обучения, как работа с одарёнными детьми.

Исследовательская модель дистанционного обучения требует специального обучения школьников способам поисковой деятельности, формирования у них представления о логике научного исследования. Это вполне осуществимо при дистанционном обучении с использованием электронных образовательных ресурсов.

Представим выделенные модели дистанционного обучения посредством их основных принципов.

Формирующая модель:

- ведущая роль учителя (в планировании, определении задач, выборе методов и приёмов учебной деятельности);
- чёткая постановка целей и задач обучения перед учеником;
- пошаговое управление процессом усвоения учебного материала;
- внешнее стимулирование деятельности ученика;
- непрерывный контроль над ходом индивидуальной и фронтальной работы;
- разделение учебного материала на небольшие по объёму части;
- оценка усвоения каждой части учебного материала;
- оперативная коррекция деятельности ученика.

Развивающая модель:

- формирование у ученика обобщённых знаний и способов деятельности;
- выделение в учебном материале ведущих идей, основных понятий, исходного общего отношения, закономерных связей;
- моделирование выделенных зависимостей в графической или иной форме;
- использование учеником обобщённых знаний как средство усвоения последующего учебного материала (движение от общего к частному);
- включение учащихся в формирование теоретических обобщений;
- постепенное увеличение объёма самостоятельного решения учеником познавательных задач.

Исследовательская модель:

- специальное обучение способам поисковой деятельности;
- конструирование содержания предмета путём учебных проблем;
- создание проблемных ситуаций в учебной деятельности;
- организация коммуникации, диалога между учениками с целью сопоставления различных точек зрения, мнений, гипотез;
- сочетание самостоятельной поисковой деятельности учащихся с усвоением ими готовых выводов науки.

Если подойти к дистанционному обучению как к дидактическому процессу, в котором преподавателя частично заменяют технические средства учебной деятельности, то возможность такой модели образования применительно к средней школе обсуждалась и прорабатывалась в рамках концепции программированного обучения.

Возникнув в середине 1950-х годов, программированное обучение в течение примерно двадцати последующих лет привлекало к себе значительный интерес во многих странах и даже рассматривалось как замена в недалёком будущем традиционного обучения.

Основу программированного обучения составляет программа, «понимаемая как упорядоченная последовательность рекомендаций (задач), которые передаются с помощью дидактической машины или программированного учебника и выполняются учащимися»¹⁶. Радикальные сторонники программированного обучения полагали, что оно в конце концов превратит учителя в некую второплановую фигуру, поскольку учебный процесс удастся автоматизировать.

Созданные обучающие устройства, однако, не смогли вытеснить учителя. «Оказалось, что на всех ступенях обучения программированное обучение без участия преподавателя не приносит хороших результатов. Полноценным «дидактическим средством» оно становится только в руках преподавателя, причём это должен быть преподаватель, хорошо подготовленный к использованию этого метода в различных дидактических ситуациях»¹⁷.

Достижения и ошибки программированного обучения должны быть учтены и при внедрении технологий дистанционного обучения.

Критика дистанционного обучения

С дистанционным обучением школьников иногда связывают опасения, имеющие свои корни в недостатках массового заочного обучения в системе высшего профессионального образования, а именно: низкое качество, формализм, отсутствие системности, поверхностность, недостаточная мотивация учащихся, схоластичность, малая доля практических заданий, невозможность своевременно и объективно оценить знания. Эти недостатки не присущи самой природе дистанционного обучения, а скорее есть проявление неэффективной организации учебного процесса. Многие из них снимаются по мере совершенствования информационных и коммуникационных средств, а также грамотной организацией дела.

Более глубинные основания имеют другие потенциально опасные стороны дистанционного обучения. Как писал в 1990-е годы, обращаясь к вопросам компьютеризации обучения, В.Я.Якунин, массовое применение индивидуальных или персональных компьютеров «обостряет вопросы социально-психологического плана... Даже при традиционном обучении коллективные формы его организации реализуются слабо. Ориентация на широкое применение персональных компьютеров в ещё большей степени утвердит в практике индивидуальный тип обучения и тем самым затруднит формирование необходимых социально-психологических качеств личности... Нужно предусмотреть такие формы организации компьютерного обучения, которые вели бы не только к развитию познавательных способностей, но и социально значимых свойств личности»¹⁸.

¹⁶ Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. С. 238.

¹⁷ Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986. С. 235.

¹⁸ Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. С. 491.

О.М. Зайченко, В.Н. Аверкин, К.В. Афанасьев

Дистанционное обучение в образовательной практике

Дистанционное обучение исключает или значительно сокращает личное, непосредственное общение учителя с учеником, столь важное в любом учебном процессе. Между обучающим и учащимся встаёт компьютер, то есть машина, пусть и весьма сложная. Здесь можно вспомнить слова А.Н.Леонтьева о том, что «машина — какой бы совершенной и «разумной» она ни была, лишь опосредует деятельность человека, преобразующего природу, и в этом смысле в принципе ничем не отличается от орудия»¹⁹. По мнению Б.Ф.Ломова, замена человека машиной антигуманна. Вопрос о какой-то полной замене учителя, конечно, не может обсуждаться всерьёз. О значении живого слова учителя говорил ещё И.Ф.Герbart: «живое слово учит».

Наконец, нельзя игнорировать имеющиеся в теории познания представления о наличии неявного или личного (скрытого) знания (М.Полани). Этим знанием невозможно овладеть по учебнику, без разницы — обычному или электронному, поскольку оно осваивается лишь в непосредственном общении с учёным или учителем. Подобное знание не допускает полной экспликации (развёртывания, разъяснения) и предаётся только «из рук в руки» — в совместной работе опытного учёного (учителя) и его ученика, в их личных контактах.

«Если повсюду последнее слово, хотя и невысказанное, но тем не менее решающее, так или иначе принадлежит тому, что в словах не может быть выражено, то неизбежно и соответствующее ограничение статуса оформленной в словах истины»²⁰. Из сказанного следует, что дистанционное обучение — это, скорее всего, сочетание удалённого обучения и непосредственного учебного взаимодействия учителя и ученика. Вопрос в том, каким должно быть соотношение этих двух форм работы.

В середине 1980-х годов делался прогноз, что компьютерное обучение к началу XXI столетия будет занимать не более 50% учебного времени²¹. Пока нет очевидных доказательств того, что дистанционное обучение более эффективно, чем очное. Скорее есть другие данные (если обратиться к опыту массового заочного обучения в профессиональной школе). Поэтому использование дистанционных технологий во многих случаях обосновывается не собственно их педагогической эффективностью, а невозможностью в полной мере применять очную форму обучения в тех или иных конкретных условиях (удалённость проживания ребёнка, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья).

Развитие системы дистанционного обучения детей потребует ещё много усилий со стороны учёных, администраторов образования, методистов и, конечно, непосредственно самих учителей. Эти усилия окажутся продуктивными, если их будет объединять следующая главная идея — дистанционное обучение должно выступать не очередной модной инновацией, а «работать» на достижение конечных результатов, то есть на повышение качества и доступности образования для всех категорий детей.

Олег Михайлович Зайченко, доцент, докторант Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, кандидат педагогических наук

Владимир Николаевич Аверкин, профессор, ректор Новгородского института развития образования, доктор педагогических наук

Константин Владимирович Афанасьев, генеральный директор ООО «Гуманитарные проекты — XXI век», кандидат технических наук

¹⁹ Леонтьев А.Н. Автоматизация и человек // Психологические исследования. 1970. № 2. С. 12.

²⁰ Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М., 1985. С. 137.

²¹ Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. М.: Знание. 1986. С. 62.