

ГЕНЕЗИС ИДЕИ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ МИРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Г.И. Ибрагимов,
Е.М. Ибрагимова

Концентрированное обучение как технология организации учебного процесса, получившая признание в современной системе общего, профессионального и дополнительного образования, имеет глубокие исторические корни. Как показало исследование, идея концентрации в обучении находилась в поле зрения исследователей начиная с первых шагов становления педагогики как научной дисциплины. Рассмотрим в этой связи особенности эволюции идеи концентрированного обучения в истории мировой педагогики.

Идея концентрированного обучения в педагогике XVI–XIX вв.

Истоки концентрированного обучения восходят к середине XVI века, трудам Я.А. Коменского (1592–1670). Когда пишут о дидактическом наследии Коменского, то имеют в виду прежде всего его вклад в обоснование классно-урочной системы организации обучения и урока как ее организационной единицы. Однако наш анализ наследия великого педагога, а также многочисленных исследований, посвященных его творчеству, показал, что практически не получили освещения и интерпретации его идеи о концентрации в обучении, а именно об организации обучения на уровне учебного дня, недели, года.

Критикуя организацию занятий в классических школах своего времени за многопредметность и калейдоскопичность учебного процесса в течение учебного дня, Я.А. Коменский подчеркивал: «В школах же царила путаница. Многое одновременно навязывалось ученикам, например латинская и греческая грамматика, а может быть, еще риторика и поэтика, и чему еще только ни учили!

Ведь никому не известно, что в классических школах в течение целого дня, почти на каждом уроке, меняется материал занятий и упражнений. Что же, спрашиваю я, считать путаницей, если не это? Это похоже на то, как если бы сапожник взялся шить сразу шесть или семь сапог и то брал бы в руки, то откладывал бы в сторону один сапог за другим. Или если бы пекарь то сажал различные хлеба в печь, то вынимал, так что каждому хлебу пришлось бы много раз то попадать в печь, то быть вынутым. Кто же поступает настолько бессмысленно? Сапожник, раньше чем окончит один сапог, к другому даже не прикасается; хлебопек не сажает в печь других хлебов ранее, чем испекутся уже посаженные хлебы» [8, с. 332–333].

Я.А. Коменский считал, что такая организация обучения противоречит самой природе, которая «не смешивает своих действий, выполняет их по отдельности, в определенном порядке» [8, с. 332]. С учетом этого он предлагал в организации обучения подражать природе и для этого «принимать меры к тому, чтобы при изучении грамматики не вмешивать диалектику, а в то время, когда ум занят диалектикой, не впутывать риторику. В противном случае предметы будут мешать друг другу, так как устремленное на несколько предметов внимание менее сосредотачивается на отдельном предмете [8, с. 333].

Как логическое завершение этих рассуждений, Я.А. Коменский формулирует одно из основных требований к организации учебного процесса («Основоположение IV»): «Пусть в школах будет установлен порядок, при котором ученики в одно и то же время занимались бы только одним предметом» [8, с. 333]. При этом он полагал, что в одном классе надо заниматься основным учебным предметом в течение всего учебного года. Например, если второй класс латинской школы являлся физическим, то это означало, что учащиеся весь учебный год будут изучать физику как основной предмет.

Соответственно сформулированному принципу строился и учебный день учащихся, который должен был включать четыре урока ежедневно. Эти четыре урока строились таким образом, что «оба утренних часа (после молитвы) должны посвящаться той науке или тому искусству, от которых класс носит свое название; первый час после полудня должна занимать история, второй час — упражнение в стиле, упражнение голоса, рук, сообразно с тем, что требует материал каждого класса» [8, с. 459].

Как видим, Я.А. Коменский предлагал модель организации учебного процесса, в которой осуществлялось непрерывное изучение предмета в течение учебного дня, недели, года. Другими словами, речь шла о концентрированном, в рамках учебного года, изучении каждого предмета. В течение же учебного дня вместо четырех предметов на четырех уроках предлагалось изучать один основной предмет (на который ежедневно отводилось три урока) и один второстепенный. В качестве такого перманентно изучаемого предмета Я.А. Коменский рассматривал историю, поскольку «знание истории... есть самая прекрасная черта образования и как бы освещает всю жизнь, то и желательно ее распределить по всем классам...» [8, с. 459]. Вместе с тем он подчеркивал, что уроки истории не должны быть обременительны для учащихся: «Желательно распределить эти занятия историей таким образом, чтобы они не только не увеличивали труда учеников, а облегчали бы его и являлись отдыхом (приправой) для более серьезных занятий» [8, с. 459]. Подобная структура была характерна для всех учебных дней, кроме субботы. В субботу занятия предполагались только до полудня.

Важно отметить, что структурирование учебного дня отвечало задаче формирования знаний в единстве всех этапов его усвоения: от восприятия до приложения. Этому способствовала предлагавшаяся технология обучения: в утренние часы учитель из-

лагает и объясняет учебный материал «при всеобщем внимании», организует работу по осмыслению нового материала, для чего учащиеся по книгам самостоятельно читают и воспроизводят (вслух и про себя) материал. В послеобеденный час ничего нового не разбирается, а повторяется то же. При этом технология повторения отличалась в разных типах школ. В школе родного языка (предшествовавшей латинской школе) следовало «повторять частью путем переписывания из тех же самых книг, частью путем соревнования: кто скорее другого запомнит все, о чем говорилось ранее, и повторит им это правильнее, изящнее переписшет, пропоет, сосчитает и т.д.» [8, с. 453]. Как видим, в школе родного языка закрепление материала предлагалось осуществлять через сочетание исполнительской и игровой деятельности учащихся.

В латинской же школе последний урок посвящался выполнению упражнений по отработке стиля, голоса, рук сообразно с тем, что требует материал каждого класса. Другими словами, третий урок был уроком практических занятий, на котором формировались и отбатывались умения применять полученные на предыдущих уроках знания. На третьем уроке осуществлялось закрепление знаний, и, таким образом, цикл усвоения знаний завершался. На следующий день усваивалась следующая порция учебного материала и т.д. до конца учебного года, на который «каждый класс должен иметь свой законченный курс» [8, с. 469].

Таким образом, предлагаемая Я.А. Коменским система организации обучения имела в виду необходимость непрерывного, в течение учебного года, изучения одного основного предмета. В современной терминологии речь шла о монопредметном обучении со своей технологией.

На чем основывались идеи великого педагога о концентрации изучения предмета? Общей основой, из которой должно исходить обучение, Я.А. Коменский считал следование в обучении законам природы,

природосообразность обучения: «Тот порядок, который мы желаем сделать универсальной идеей искусства — всему учить и всему учиться, должен быть заимствован не из чего иного, как *только из указаний природы*». В этом случае обучение «будет протекать так же легко и свободно, как легко и свободно протекает все природное» [8, с. 318].

Исходя из этого общего принципа, Я.А. Коменский обосновывает и формулирует общие и частные требования к учебному процессу. В частности, среди 9-ти других общих требований прямое отношение к организации концентрированного обучения имеет следующее («Основоположение IV»): «Природа не смешивает своих действий, выполняет их *по отдельности*, в определенном порядке» [8, с. 332].

Эта же мысль о необходимости сосредоточения усилий на чем-то одном проводится Я.А. Коменским и в выдвигаемых частных требованиях к обучению. Например, говоря об основах легкости обучения и учения, он формулирует среди 10-ти других и «Основоположение V» — «Природа не обременяет себя излишне; она довольствуется немногим» [8, с. 346], из которого следует дидактический вывод: *внимание будет рассеиваться, если предлагают изучать одновременно в одном и том же году различные предметы*, например, грамматику, диалектику, а то еще риторику, поэтику, греческий язык и пр.» [8, с. 346]. А говоря об основах «кратчайшего пути обучения», он вновь отмечает, что «*при множестве предметов мысль рассеивается*» [8, с. 373].

Среди 9-ти правил, раскрывающих метод обучения наукам, Коменский формулирует правило VII: «*Все нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном*», ибо «не может взор сразу охватить два или три предмета иначе, как только несколько смутно (например, читая книгу, нельзя смотреть одновременно на две страницы, мало того — даже на две,

хотя бы непосредственно примыкающие одна к другой строки, на два слова и даже на две буквы, но последовательно на одно после другого), так и *ум может созерцать не иначе, как каждый раз только что-либо одно*. Следовательно, чтобы не загромождать ума, нужно идти последовательно, отделяя одно от другого» [8, с. 389].

Однако более глубинные корни концентрированного изучения предметов заложены в идее Я.А. Коменского о том, что основанием всех вещей является гармония: «Основание всех вещей, как и в создании, так и в их познании, есть *гармония*» [8, с. 509]. Для гармонии в познании вещей, по Я.А. Коменскому, необходимы три условия, среди которых «первым условием гармонии является, чтобы *не было никакой разноголосицы*» [8, с. 509].

Как видим, Я.А. Коменский еще в середине XVI века последовательно обосновывал идею сосредоточения усилий учащихся на изучении лишь одного основного предмета до полного окончания курса.

Спустя столетие с небольшим аналогичные рассуждения, но с несколько иных позиций, высказал И.Ф. Герbart (1776–1841). Он считал, что личность воспитанника представляет не сумму отдельных, независимых друг от друга способностей, а органическое единство всех ее психологических свойств, совокупность умственных, физических и волевых качеств: «Основанием личности служит единство сознания, собирание, осознание» [4, с. 191]. Органическое единство психологических свойств личности требовало «*собирания*», т.е. *сосредоточения при учении всех умственных, физических и волевых сил*. А этому, по его мнению, в меньшей мере способствует изобилие предлагаемых учебником предметов и дробление школьного дня на ряд не связанных друг с другом уроков. И.Ф. Герbart полагал, что «*многопредметность подавляет здесь как основательность, требующую длительных, усидчивых занятий одним предметом, так и радостную ясность, несовместимую ни с насильст-*

венным перебрасыванием от одного предмета знаний к другому, ни с однообразием непрерывных упражнений памяти» [4, с. 191]. Можно заметить, что И.Ф. Герbart обосновывает идею концентрации в обучении исходя из положения об органическом единстве психологических свойств личности.

Мысль И.Ф. Гербарта была развита его последователем Т. Миллером (1817–1882), который обозначил сосредоточение силы обучения на малом количестве предметов словом «концентрация».

Разработка идеи концентрированного обучения в реформаторской педагогике конца XIX — начала XX вв.

Идея концентрации учебных предметов стала стержневой идеей реформаторской педагогики конца XIX и начала XX веков.

Выдающийся российский мыслитель и педагог В.В. Розанов (1856–1919) свои педагогические взгляды на эту проблему изложил в вышедшей в 1899 г. в Санкт-Петербурге книге «Сумерки просвещения» [18]. Он исследует состояние современного ему образования и в этой связи обращается к анализу системы организации обучения, которую, по его мнению, характеризует «перемежаемость, отсутствие долгого, вдумчивого внимания к одному чему-нибудь». Он сравнивал применяемую в школах систему организации обучения с определенной «трафареткой», в соответствии с которой школа неустанно, настойчиво и насильственно рассеивает ученика: «Пять уроков в день, пять разнородных предметов внимания в утреннюю половину дня, в классное время, и столько же предметов внимания в вечернюю половину дня, во время приготовления уроков на завтра. Десять разнородных интересов за день; десять пережитых впечатлений, между собой не связанных и не связуемых. Вот где не найденный, никому не приходивший на ум

корень опустошительного действия новой школы...» [18, с. 167].

Организованное подобным образом обучение является причиной формирования у учащихся не только раздробленных на мелкие части знаний, но и отсутствия у них сильных влечений, интересов в умственной, эстетической и других видах деятельности. Они и не могут сформироваться, «потому что если учащийся и заинтересовался на уроке истории рассказом учителя — звонок, гам, опять: "по местам!" — и перед ним алгебра; едва он занялся теоремой — снова гам, опять звонок и — Закон Божий. И так ни над чем не остановиться восемь лет, ни над чем не задуматься! Какая-то адская репортерская работа над отвратительными учебниками...». «Да кто же это вынесет?!...» — восклицает В.В. Розанов [18, с. 162].

Принципиальный недостаток системы организации обучения В.В. Розанов видел и в том, что она ведет к перегрузке учащихся: ученик устает не от чрезмерной работы, которую ему приходится выполнять в процессе учебы, а «прежде всего от того, что он не учился; что он сидел навтыжку перед учителем, ничего не думая и ничего не слушая, он истощен телом, он нервирован — заботою, опасением, что вот-вот его вызовут отвечать урок... Он "устал" от отупения; он пассивно не может выносить 4 часов классной работы над ним учителя и 5–6-ти часовой работы над ним нелепо составленного преподавателем-аферистом учебника. Вот где горе...» [18, с. 161].

Через два с половиной столетия после выхода в свет «Великой дидактики» Я.А. Коменского В.В. Розанов ярко указывает на те же недостатки классно-урочной системы организации обучения: рассеивание внимания ученика, перегрузка, дробление личности.

В чем же видел выход В.В. Розанов? Какое структурирование учебного процесса он предлагал? Анализируя причины подобного состояния школьного образования, известный мыслитель делает вы-

вод, что в построении учебного процесса нарушен принцип «целости» вместе с принципами индивидуальности и единства. Именно в организации учебного процесса на основе принципа целостности видел В.В. Розанов выход из «опустошительного действия» школы. Он пишет в этой связи, что «нужно долгое, вдумчивое к одному чему-нибудь отношение, чтобы это одно стало нам дорого, чтобы оно овладело нами после того, как мы овладели им». Поэтому принцип целостности «всею своею силой становится против множественности предметов изучения, против чрезмерной краткости уроков, до какой она теперь доведена (5/6 часа) против их обилия в один день. Он указывает, что, как бы ни были ценны сведения, этим путем приобретаемые, они все ложатся на индифферентную к ним почву; что какими бы навыками, знаниями ни был здесь наделен человек, он остается человеком не воспитанным, не образованным...» [18, с. 51].

Этот принцип указывает, что нельзя дробить очень сильно знания, ощущения, так как «раздробленные, будучи и вполне приняты, они уже вовсе не оказываются тем, чем были вначале, что они суть в себе самих, в своей цельности» [18, с. 85–86].

Развивая мысль о многопредметности обучения, Розанов приходит к выводу, что «лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет. Идеал образования на этих двух ступенях есть минимум изучаемых отраслей знаний; но изучаемых очень внимательно, очень строго. При этом сужении можно, по крайней мере, на протяжении одного дня, сделать предметом внимания только один, два, три предмета» [18, с. 89]. В частности, В.В. Розанов предлагал, как один из вариантов, ограничить учебный день тремя полуторачасовыми уроками, что «позволит сделать каждый из уроков обильным по количеству сообщаемых сведений» [18, с. 89].

Более того, он выступал за концентрирование учебного материала и в более крупных, чем учебный день, единицах. По его мнению, для формирования личности намного было бы целесообразнее, чтобы в возрасте 16–19 лет занятия состояли не из 11–12 в сутки чередующихся приступов внимания к разнородным предметам, а «из приготовления каждый раз, в течение 2–3 дней или недели, целой группы законченных сведений о чем-нибудь...» [18, с. 91]. При такой системе обучения формировалась бы цельная личность, способная к сосредоточенному умственному труду. У учащихся «никак не вытекло бы позднейшее желание всякое утро воспринимать скользкую смесь разнородных сведений обо всем на свете и со всех концов света» [18, с. 91].

Отвечая на вопрос: «Как образуются великие люди — великие в характере или особенно в уме?» — В.В. Розанов писал: «Любопытно, что как ни различны бывали условия их воспитания, две черты в них отсутствовали: перемежаемость впечатлений и их разнородность. Всегда и все сколько-нибудь замечательные люди воспитывались на одном чем-нибудь; предмет их внимания всегда был тесен, узок. От этого само внимание их не рассеивалось, и внимающая душа им углублялась. Являлся серьезный интерес, серьезная привязанность; из него, из этого одного интереса, потом уже возникали другие, расширялись, разнообразились, сплетались в новые и новые сочетания» [18, с. 93].

Таковы были основные положения подхода В.В. Розанова к вопросу об организации концентрированного обучения. Его заслуга в развитии идеи концентрированного обучения состояла в том, что он вскрыл факт влияния многопредметного обучения на формирование личности, способной и желающей воспринимать лишь поверхностные, краткие сведения о чем-либо и не готовой к сколько-нибудь сосредоточенному умственному труду.

Известная шведская писательница, общественный деятель и педагог Элен Кей (1849–1926) в своей книге с символическим названием «Век ребенка» называла систему параллельного прохождения учебных предметов в традиционной школе «микстуростолово-ложечной», в которой дети должны «...час за часом, месяц за месяцем, семестр за семестром, сперва по чайной ложке, потом по десертной и, в конце концов, по столовой, принимать микстуры, составленные учителем из представлений и понятий, часто получаемых ими из четвертых или пятых рук» [9, с. 192].

Эти мысли перекликались со взглядами популярного швейцарского педагога, идейного вождя движения за реформу школы А. Ферьера (1879–1960), который писал, что ребенок нуждается для своей работы в свежей непосредственности и живости, непосредственном соприкосновении с окружающей его природой. А вместо этого мы «дробим на мелкие кусочки так называемый "учебный материал" и преподносим детям в микроскопически маленьких порциях тот великий и величественный мир живой и неживой природы, который дети синтетически и непосредственно воспринимают как единое целое. И не только в точно отмеренных дозах преподносим мы все это детям, но и в точно установленный час, раз навсегда и для всех в зафиксированной форме, через ровно отмеренные промежутки времени: через час, по столовой ложке» [19, с. 25].

Нетрудно заметить, что оба приведенных автора выступали против формализма обучения, усматривая его корни в системе прохождения учебного материала и в организации обучения.

Критика традиционного обучения сторонниками реформы школы в конце XIX века сочеталась с поисками практических путей позитивного решения вопросов, связанных с повышением эффективности всего учебно-воспитательного процесса.

С этой целью в конце XIX века сторонники реформы стали создавать так назы-

ваемые «новые школы», отличавшиеся по своему содержанию и организации занятий от лицеев и гимназий. Это были частные закрытые учебно-воспитательные учреждения, предназначенные для детей крупной буржуазии и строившиеся с учетом достижений психологии того времени. Частные школы, не зависящие от официальных инструкций и предписаний, стали настоящими педагогическими лабораториями, где вырабатывались прогрессивные положения и рациональные методы обучения. Именно в этих школах, в частности в Германии и Бельгии, апробировалась концентрация обучения во времени, то есть непрерывное обучение той или иной группе предметов в течение известного отрезка времени, чтобы заменить ее потом другой группой, чередуя из недели в неделю, из семестра в семестр. Относительно числа одновременно изучаемых дисциплин мнения были разные. Например, Э. Кей считала, что концентрация должна обеспечить изучение «одновременно по одному из главных предметов максимум по два предмета и не более одного языка» [9, с. 193]. Она отмечала, что отсутствие многопредметности, во-первых, дает возможность быстрого выявления интересов и склонностей учащихся, во-вторых, не дает возможности сбить с толку слабого ученика.

Одну из интересных разновидностей концентрации во времени представлял опыт Г. Тоблера (1827–1895) в школах немецкой Швейцарии. Здесь каждый класс в продолжение целой недели изучал всего два учебных предмета. Например, на первой неделе изучались французский язык и математика, на второй — естественные науки и родной язык, на третьей — география, история и второй иностранный язык. При этом с утра до перерыва изучался один предмет, а другой прорабатывался во второй половине учебного дня. Рабочее время, ежедневно отводимое на изучение каждого предмета, составляло 100 минут. При такой организации учебного процес-

са изучение каждой новой темы по тому или иному предмету осуществлялось с интервалом в три недели. Система Г. Тоблера была применена и в официальных школах. Причем школьные инспекторы констатировали не только успехи, достигнутые на экзаменах учениками таких классов, но и большую их любовь к работе, дух инициативы и развитие ума [13, с. 194–195].

Анализируя систему концентрации Г. Тоблера, Н.Н. Нозадзе приводит следующие аргументы, доказывающие ее несомненно более высокую эффективность по сравнению с традиционным обучением:

- 1) устранение многопредметности и разбросанности расписания занятий снимает нервное напряжение, способствует мобилизации умственных и физических сил учащихся;
- 2) концентрация обучения позволяет школьникам полнее сосредоточиться на изучении двух или трех главных предметов, а следовательно, усваивать их углубленно, что влечет за собой основательность знаний;
- 3) концентрация обучения дает значительную экономию учебного времени;
- 4) отводимое для каждого предмета время в условиях концентрации позволяет изучать его в логическом единстве, устанавливать и усиливать его внутренние связи;
- 5) концентрация обучения по времени служит не только образовательным, но и воспитательным целям, способствуя формированию сознательности и активности учащихся;
- 6) концентрация обучения, в свою очередь, влечет за собой и концентрацию свободного времени для учителя, предоставляя ему возможность заниматься самообразованием и работать над собой [13, с. 194–195].

Вместе с тем система Г. Тоблера содержала в себе и отрицательные моменты. Во-первых, большой разрыв (3 недели) между изучением каждой новой темы по тому или

иному предмету мог нарушить систематичность усвоения знания. Во-вторых, болезнь ученика влекла за собой значительный пробел в знаниях, причем чем углубленнее изучали предмет, тем, естественнее, серьезнее был этот пробел. Следует подчеркнуть, что последний фактор является наиболее уязвимым местом во всех системах концентрации обучения.

Дальнейший импульс идея концентрации обучения получила в России в 20-х годах прошлого века. Направление и содержание работы по разработке организационных форм обучения в эти годы определялись в России новыми целями и принципами обучения, провозглашенными в Декларации о единой трудовой школе. Основной задачей советской школы выдвигалось воспитание активной личности человека нового, социалистического общества. В основу путей и методов ее решения было положено «активное подвижное творческое знакомство с миром».

В свете этого резкой критике подвергалась классно-урочная система организации обучения, характерная для дореволюционной школы. Несостоятельность этой системы обосновывалась в разных аспектах: психологическом, педагогическом, социальном. В частности, с психологической точки зрения подчеркивалось, что классно-урочная система не учитывает возрастных особенностей учащихся, которые вынуждены быстро переключать внимание с одного предмета на другой, не могут полностью раскрыть свою индивидуальную одаренность. Например, П.П. Блонский, метко характеризуя классно-урочную систему организации обучения, писал: «Строго говоря, у нас нет школы, а есть только классы. Класс — психологический винегрет самых разнообразных индивидуумов, старательно изолированный от другого такого же винегрета... Уроки чередуются с неизменной последовательностью по расписанию, составленному на полугодие или даже на целый год. На одном уроке занимаются одним вопросом, изучают один "предмет",

а на следующем — уже другой "предмет" и другие вопросы, ничего общего не имеющие с предыдущими. Предметы прерывают работу учащихся, уроки растерзывают их внимание» [2, с. 94].

В педагогическом плане недостатками классно-урочной системы считались нарушения педагогических требований к организации обучения: работа дробилась на мелкие части, учащиеся не видели ни цели работы, ни ее перспектив. С точки зрения социальной классно-урочная система подвергалась критике за то, что она всей своей конструкцией ориентирована на воспитание у учащихся пассивного подчинения авторитету, не критичности мысли.

В педагогической литературе 20-х годов делался вывод о том, что ни цели, ни задачи, ни новые методы обучения не могут быть реализованы при сохранении классно-урочной системы.

Поиски новых форм организации обучения привели к появлению студийной системы, впервые теоретически обоснованной П.П. Блонским (1884–1941) в 1919 году в работе «Трудовая школа» [2]. В том же году в Казани, а затем в 20-х годах в Москве эта идея стала осуществляться на практике.

Сущность студийной системы заключалась в следующем. Весь круг вопросов, подлежащих изучению, подразделялся на несколько циклов. Каждый отдельный цикл прорабатывался в особой студии определенной группой учащихся. П.П. Блонским выделялось пять студий: физико-математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская, философско-географическая. Принцип работы студий состоял в том, что подросток половину всего школьного времени, предназначенного для научных занятий, проводит в переходах из одной научной студии в другую, а остальную половину школьного времени, предназначенного для научных занятий, отдает своим специальным занятиям в избранной им научной области [2, с. 111]. Таким образом, студийная система предоставляла возможности для

концентрированного изучения взаимосвязанного учебного материала (физико-математического и т.д.).

Обосновывая свою модель форм организации обучения в трудовой школе, П.П. Блонский писал: «Мы высказываемся решительно против современного калейдоскопического метода одновременного занятия различными науками. Для подростка будет гораздо полезнее на время всецело отдаться занятиям данной наукой с тем, чтобы спустя некоторое время также всецело пережить и другую науку» [2, с. 111]. По его мнению, при таком концентрированном изучении основ наук учащийся переживает несравненно полнее и цельнее метод, основные идеи и характер системы данной науки.

Вместе с тем подчеркивалось, что не надо быть слишком прямолинейным в проведении нашего метода подхода. Не обязательно, чтобы вся данная наука была поглощена сразу вся, без остатка, можно, например, один ее отдел пройти в одном возрасте, а другой — в другом. В определенных условиях целесообразнее даже «одновременное занятие несколькими науками». Какие это условия? Прежде всего — наличие органической связи между науками и наличие возможности их объединить (если «их можно слить»). «Педантом и слишком прямолинейным догматиком всегда нехорошо быть и при калейдоскопическом методе занятий и при методе меняющихся студий» [2, с. 111].

Как видим, П.П. Блонский предлагал различные варианты организации обучения в рамках студийной системы: монопредметное обучение («всецело отдаться занятиям данной наукой») и полипредметное обучение («одновременное занятие несколькими науками»). Последнее, однако, предлагалось осуществлять лишь в тех случаях, когда предметы тесно взаимосвязаны так, что предотвращалась калейдоскопичность.

Выше шла речь о подходах П.П. Блонского к новым формам организации тео-

ретического обучения учащихся трудовой школы. Однако трудовая школа предполагала, что основным видом деятельности учащихся будет труд на конкретном предприятии — фабрике, заводе и др. В связи с этим П.П. Блонский обосновывал соответствующие структуры учебного дня и более крупных временных единиц. В частности, он подчеркивал: «... мы воздержались от всяких расписаний дня, потому что в зависимости от вошедшей в жизнь системы и это расписание крайне разнообразится. Можно и должно фиксироваться общее количество времени и общие пропорции в распределении его, но о старых расписаниях, не забываемых десятилетиями, надо забыть» [2, с. 156]. По мнению П.П. Блонского, жесткая регламентация учебного процесса, «скрупулезно-точная установка» на все времена года и дня возможна была только «в абстрактной старой школе». В советской же трудовой школе, для которой характерна «живая связь живых работ», она невозможна, а если и возможна, то не может быть predetermined заранее из московского центра [2, с. 156].

Что же предлагал П.П. Блонский взамен? Как один из возможных вариантов структурирования учебного дня и месяца, он считал тот, при котором «один месяц подросток проводит сплошь в школе, а следующий на 4/5 на фабрике» [2, с. 156]. То есть предлагалось чередование учения и труда по месяцам: один месяц — «погружение» в учение (без калейдоскопичности), другой — «погружение» в трудовую деятельность.

Резюмируя подходы П.П. Блонского к формам организации обучения, отметим, что в нем видятся определенные шаги, развивающие идеи В.В. Розанова об организации обучения. Если В.В. Розанов писал об обучении в гимназиях, то П.П. Блонский — об организации обучения в трудовой школе. Поэтому естественно, что основной шаг в развитии идеи концентрированного обучения состоял в решении вопроса об интеграции учения и труда в структуре учебного дня, месяца, года.

В 20-х годах двадцатого века идея концентрированного обучения из области теории перешла в практическую плоскость — она реализовывалась в школах как в России, так и в ряде других стран (США, Швеция, Германия и др.). В России этот опыт сравнительно широко применялся в вузах. Так, в конце 20-х годов система концентрированного обучения была применена в преподавании фитопатологии в Саратовском сельскохозяйственном институте на третьем курсе лесомелиоративного отделения и на четвертом курсе агрономического факультета. В этом институте была принята двухпредметная система концентрированного преподавания, суть которого состояла в том, что ежедневные занятия включали занятия по двум предметам. На каждый предмет отводился определенный отрезок времени (10–20 дней), в продолжение которого, при ежедневных занятиях, должен быть пройден весь курс данного предмета [8, с. 52]. Эту систему обучения чаще называли цикловой, или конвейерной системой преподавания.

В Воронежском сельскохозяйственном институте концентрированная система преподавания сводилась к следующему: на каждом курсе одновременно изучались только две дисциплины, на каждую из которых ежедневно отводилось по три часа; предметы каждого курса распределялись в рациональной последовательности (например, математика ранее геодезии, химия ранее физиологии и т.д.); отведенный каждому предмету период делился кафедрой между занятиями разных типов, среди которых выделялось пять основных: лекции, консультации, конференции, практические и лабораторные занятия, самостоятельная проработка; прохождение программного материала распределялось на специальные задания, календарно планируемые, которые прорабатывались по источникам группами студентов в 3–4 человека под наблюдением преподавателя; усвояемость заданий контролировалась на конферен-

циях профессором, который также излагал ту часть программы, которая не могла быть проработана по источникам и пособиям; студентам, отставшим от проработки курса, устраивались зачеты обычного типа, для студентов, регулярно работающих, старая зачетная система отменялась, учет же велся путем контрольных вопросов на конференции [5, с. 30–31].

Процесс проработки и усвоения материала включал, как правило, четыре основные стадии:

- 1) вводная лекция к курсу;
- 2) самостоятельная проработка заданий по указанным пособиям;
- 3) семинарские занятия;
- 4) заключительная конференция для контроля прохождения вопроса и учета знаний.

Важно отметить, что значительное место занимала самостоятельная проработка заданий группами студентов (по 3–4 человека) под наблюдением преподавателя. Исследователями выделялись предпосылки и условия, без соблюдения которых применение концентрированной системы обучения невозможно: связь с непрерывной производственной практикой, наличие достаточной материальной и технической базы, подготовленного педагогического персонала; жесткая рабочая дисциплина; готовность учащихся к достаточно высокой мощности восприятия и педагогов к огромной напряженности труда.

В 1930/31 учебном году на концентрированную систему преподавания перешел педагогический факультет Воронежского государственного университета. В основу построения системы были положены следующие принципы: одновременное прохождение по плану 3–4 дисциплин; учет преемственности по содержанию при расположении дисциплин по конвейеру; выделение в особые дни военных дисциплин; распределение по всему семестру физкультуры и иностранных языков [17, с. 27–35]. П. Райским, в отличие от предшественников, было проведено научно обоснованное экспериментальное

исследование эффективности концентрированной системы организации обучения в рамках одного факультета университета. Проверялись два варианта: «легкий» конвейер (16 часов в декаду) и «тяжелый» (6 часов ежедневно). Основными критериями являлись: степень утомляемости студентов и профессорско-преподавательского состава; усвояемость и закрепляемость учебного материала; отношение студентов и педагогов к новой системе организации обучения. В результате П. Райский пришел к выводу, что «конвейер как система оправдал себя». 90% студентов и 70–90% профессорско-преподавательского состава высказались за конвейер. Важен был также вывод о том, что отрицательное отношение к новому подходу в организации обучения «идет скорее за счет внутренних недочетов при построении и проведении конвейера, чем протеста против конвейера как системы» [17, с. 32].

Итак, конец 20-х — начало 30-х годов характерны тем, что идея концентрированного обучения из области теории перешла на уровень практики и доказала свою эффективность, особенно в вузовском учебно-воспитательном процессе. Однако этот опыт, не успев получить широкого распространения, вскоре был предан забвению. Последнее было связано с резким поворотом в образовательной политике, произошедшим после известных постановлений о школе в начале 30-х годов. С начала 30-х годов в стране были свернуты все эксперименты и исследования по новым подходам к организации обучения. Усилия исследователей и практиков сосредоточились на разработке классно-урочной системы организации обучения, на поиске путей совершенствования урока, разработке методических вопросов отдельных видов урока: уроков-лекций, семинаров, зачетов и др. И на этом пути были достигнуты заметные успехи. Вместе с тем не затрагивались основы классно-урочной системы организации обучения (поурочная разбивка учебного материала, стандартное время

урока, многопредметность учебного дня и др.), что неминуемо вело к возникновению и обострению противоречия между новым содержанием (обновляемый урок) и старой формой его реализации (стандартизированная классно-урочная система организации обучения).

Однако с начала 80-х годов прошлого века как в теории, так и в передовом опыте школ различных типов вновь стали формироваться предпосылки радикальной перестройки организационных основ обучения.

Одна из первых в эти годы попыток была предпринята профессором В.Н. Максимовой в 1981 году [12], выявившей, что одной из форм эффективного осуществления межпредметных связей в школе может служить «интегрированный» учебный день — проведение в одном классе в течение учебного дня нескольких предметных уроков с межпредметными связями, объединенных раскрытием общей комплексной проблемы. Интегрированный день способствовал синтезу знаний учащихся, достижению единства действий учителей разных предметов в формировании личности учащихся. Однако его введение в практику предметного обучения было сопряжено со значительными организационными трудностями: недостаток времени для проведения межпредметных уроков и семинаров, необходимость варьирования расписания с учетом согласованности изучения взаимосвязанных учебных тем разных предметов и т.д. Кроме того, этот подход не снимал проблему многопредметности учебного дня.

На преодоление калейдоскопичности учебного дня была направлена концепция циклового обучения, обоснованная в НИИ общего образования взрослых РАО (В.Г. Онушкин, Ю.Е. Кулюткин, Г.Д. Глейзер). В соответствии с ней обеспечивалось сокращение числа одновременно изучаемых предметов до 3–5, интенсификация их изучения и концентрация программного материала. Цикловое обучение, экспериментальная проверка которого прошла

в 1981–1985 гг., рассматривалось как новая оптимальная система организации учебно-воспитательного процесса. Она позволила разнообразить методы ведения уроков, сделать более гибкими их структурные формы, в частности, широко применять лекционно-семинарский метод, включающий занятия разных типов: подготовительные, практические, семинарские и др. Внедрение циклового обучения в практику работы вечерних школ способствовало повышению качества знаний, сохранению контингента учащихся, улучшению степени готовности учащихся к послешкольному образованию [14].

Вместе с тем, акцентируя внимание на новом подходе к режиму занятий, в данной концепции недостаточно проработанным оставался вопрос о комплексировании организационных форм обучения конкретному предмету. Кроме того, концепция касалась обучения только в вечерней школе, имеющей существенные особенности именно в организационном плане (неежедневность занятий, их сменность в зависимости от режима работы учащихся и др.).

В конце 70-х годов в НИИ педагогики Грузии была выдвинута идея концентрированного обучения русскому языку, которая предусматривала сосредоточение учебных часов по русскому языку в 4–6 классах в конце первого и начале второго полугодий. Это позволило осуществить чередование сдвоенных уроков с обычными. Сдвоенные уроки давали возможность сократить время на организационный момент, проверку домашнего задания, увеличить и разнообразить количество упражнений и т.д. [13]. Однако эксперимент не обеспечил предполагавшегося повышения уровня владения русским языком, что было вызвано, по мнению исследователей, отсутствием необходимой специфической системы методов и приемов, недостаточным учетом возрастных особенностей учащихся.

Но к середине 80-х годов были разработаны специфические методы и приемы

преподавания в условиях концентрации учебного материала. Интенсивное обучение иностранным языкам проводилось путем сосредоточения значительного количества часов (12 ч) в неделю на основе учета особенностей личности взрослого человека [10].

Этот опыт и теоретические положения были использованы при разработке концепции интенсивно-циклового обучения русскому языку учащихся старших классов национальной школы [3]. В ее основе лежали идеи концентрации учебного времени, учебного материала и активизации возможностей личности и коллектива. Модель учебного процесса при этом подходе представляет собой чередование циклов (во время которых идет интенсивное концентрирование — по 2 ч в день изучение предмета) и пауз, заполненных внеклассной работой.

С середины 80-х годов радикальная перестройка организационных основ обучения стала осуществляться в передовом педагогическом опыте. Достаточно назвать получивший широкую известность и вместе с тем неоднозначное отношение опыт М.П. Щетинина и его сподвижников А.А. Остапенко, С.Д. Месяц и др. по организации обучения методом «погружения». Этот опыт имел огромное значение для развития организационных основ обучения, поскольку он дал толчок к появлению различных вариантов организации обучения в рамках учебного дня, недели, года в передовой практике школ различных типов [1, 15, 16, 20].

Начиная с середины 90-х годов прошлого века концентрированное обучение получает развитие в педагогической теории, распространяется в опыте средней профессиональной и высшей школы. В системе профессиональной школы был известен опыт средних профтехучилищ № 103 г. Минска (директор — Г.В. Серкутьев) и № 72 г. Ревда Екатеринбургской области (директор — В.Я. Шевченко), где использовалась блоч-

ная система организации обучения — уроки объединены в блоки, состоящие из 3–4 обычных уроков. Подобный опыт имел также место в Абаканском педагогическом колледже, Бугульминском профессионально-педагогическом колледже, Набережно-Челнинском торгово-технологическом колледже и экономико-строительном колледжах, Камском автомеханическом техникуме, Чайковском промышленно-гуманитарном колледже и ряде других техникумов и колледжей системы среднего профессионального образования России [6, 7].

Этот этап развития характеризуется разработкой целостной общедидактической теории и технологии концентрированного обучения и ее особенностей в учебных заведениях системы профессионального и высшего образования, а также дополнительного образования (Г.И. Ибрагимов, А.А. Остапенко и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова В.С. Концентрированное обучение педагогике («погружение») // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике; Сб. науч. труд. — Свердловск: СИПИ, 1991. — С. 102–113.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. — Екатеринбург: Педагогика, 1981.
3. Быстрова Е.А. Интенсивно-цикловое обучение в национальной школе // Русский язык в национальной школе. — 1988. — № 7. — С. 12–16.
4. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. — М.: Учпедгиз, 1940.
5. Ефременко Л. Концентрированная или конвейерная система преподавания // Научный работник. — 1930. — № 3.
6. Ибрагимов Г.И. Концентрированное обучение: теория, история, практика: монография / Г.И. Ибрагимов. — Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — 364 с.
7. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Из истории одной педагогической идеи // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 29–31.
8. Калашников Л. О цикловой системе преподавания // Научный работник. — 1930. — № 4.
9. Кей Э. Век дитяти. — Екатеринбург: Т-во И.Д. Сытина, 1906.
10. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языком. — Екатеринбург: МГУ, 1986. — 176 с.
11. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. — Екатеринбург: Педагогика, 1982.
12. Максимова В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения: Автореф. дис... д-ра пед. наук. — Л., 1981.
13. Нозадзе Н.И. Из истории концентрации обучения во времени // Вопросы воспитания и обучения в средней общеобразовательной школе. Сб. науч. труд. / НИИ пед. наук ГССР. — Тбилиси, 1980.
14. Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Е., Глейзер Г.Д. Цикловое обучение в вечерней школе // Советская педагогика. — 1988. — № 1. — С. 56–60.
15. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. — 1999. — № 5. — С. 116–155.
16. Остапенко А.А. Уроки-погружения по физике // Физика в школе. — 1988. — № 4. — С. 25–28.
17. Райский П. Конвейер как система организации прохождения учебного плана в вузе // За качество кадров. — 1931. — № 3.
18. Розанов В.В. Сумерки просвещения. — СПб, 1899.
19. Феррьер А. Новая школа / пер. с франц. О. Кашаровой. — СПб.: Вульф, 1911. — 51 с.
20. Щетинин М.П. Погружение // Учительская газета, 20 августа 1987.