

Коллективные учебные занятия как тип учебного процесса

Владимир Борисович Лебединцев, старший научный сотрудник лаборатории методологии и новых образовательных технологий Красноярского института повышения квалификации работников образования

В статье мы характеризуем коллективные учебные занятия как специфическое явление педагогической действительности. С одной стороны, отличаем коллективные занятия от занятий других типов, с другой — рассматриваем отличия этого понятия от сопряжённых с ним: коллективной деятельности, коллективной формы обучения. Прежде всего остановимся на общественной потребности, вызвавшей к жизни такой тип учебного процесса, как коллективные занятия, и на исходном вопросе дидактике — сущности обучения.

Общее образование

Если в Средние века появилась общественная потребность обучать многих, и на этом уровне зрелости общества основным способом организации обучения стало взаимодействие по схеме «учитель — учебная группа» (отсюда термин, введённый В.К. Дьяченко, «групповой способ обучения»), то в XX в. встал вопрос об обеспечении *всеобщего* образовательного уровня. Дальнейшее развитие общества тормозится его отсутствием. В последние десятилетия это проявилось особенно остро: в условиях современного технологического, информационного мира, когда от человеческого фактора зависит многое (если не всё), необразованные люди часто представляют собой опасность для общества. Современные технологии, например, ядерной физики, микробиологии, в руках *даже одного* дилетанта становятся опасностью не только для отдельных государств, но и для всего человечества. Неслучайно появилось понятие «социальная экология»: необразованный сродни вору или террористу.

«Общее образование» пока утвердилось лишь на словах, в требованиях общества к школе, но не в самой школе: вывеска у школы — «общеобразовательная», но сама школа общего образования не обеспечивает. К сожалению, организация классно-урочной школы не позволяет решить общественную задачу — обеспечить, что-

бы носителем образовательно-воспитательных качеств, соответствующих потребностям общества, стал *каждый* его член.

Хорошие результаты классно-урочная система обеспечивает, когда позволительно допускать массовый отсев: если из поступивших в первый класс среднюю школу завершит примерно половина детей. Понятно, что, начиная с конца XX в., когда появилась общественная потребность давать среднее образование уже не только многим, а всем, классно-урочная школа стала давать серьёзные сбои. Эта система — это хорошо отлаженная машина, «Мерседес», который приспособлен для особых дорог. А «дорога» эпохи Коменского и современная — разные «дороги».

Таким образом, при классно-урочной системе высокое качество может быть достигнуто сравнительно немногими, скорее, в порядке исключения, а поверхностные, неполные знания — это норма. Отметим и воспитательный «эффект». В результате «уравнительного подхода» и «слабые», и «сильные» ученики так и не приучаются *в стенах школы* работать напряжённо и плодотворно, делать качественно то, к чему бы ни приступили.

Разумеется, результаты деятельности школы зависят от многих факторов и условий. Это и содержание обучения, и особенности самих учащихся, и профессионализм учителей, и отношение социума, семьи к обучению и воспитанию своих детей, и работа руководителей образования и инспекторской службы, и качество учебников, и материально-техническое обеспечение. Много чего предпринимается в этом отношении, чтобы поднять качество образования, а воз и ныне там: почти все изменения — инфраструктурные, и по большому счёту не затрагивают основ господствующей в стране и мире системы обучения — классно-урочной.

Наше критическое отношение к классно-урочной системе вовсе не умаляет весьма продуктивных методологических, теоретических, мето-

дических идей, разрабатываемых теми или иными психолого-педагогическими направлениями. Мы лишь обращаем внимание, что они *пока реализуются* в слегка модернизированной, но всё в той же классно-урочной системе. Поэтому их потенциал раскрывается не в той мере, в какой это было бы возможно в случае устранения главной причины: *объективно* общий фронт вносит много ограничений в реализацию самых, казалось бы, смелых (но по своей сути — инфраструктурных) начинаний.

Для решения современных общественных задач дидактическая система обучения должна быть такой, чтобы по-настоящему обеспечить индивидуализацию. Например, если ученик Вася затрудняется решать задачи на движение по программе третьего класса, но зато успешно выполняет арифметические действия, то нужно поступить действительно гуманно, предоставив ему возможность осваивать арифметические действия, но более высокой сложности, что заложено в программе следующего года, при этом параллельно предпринять ходы для логического развития ребёнка, а к задачам вернуть Васю тогда, когда это будет в зоне *его* ближайшего развития.

Выращивать, непрерывно продвигать не отдельных школьников, а *каждого* и при этом на пределе его индивидуальных возможностей — в этом, по нашему мнению, настоящий демократизм и гуманность системы общего образования. А преодоление проблемы, как совместить индивидуальные (разные) программы и массовость школы, — инженерная задача в педагогике. Причём движение должно быть не вспять, к поодиному обучению или к псевдоинновациям (ликвидация образовательного учреждения как особого института и переход на различные формы индивидуального обучения с использованием дистанционных технологий), а вперёд — к гармонизации индивидуального и коллективного, такого коллективного, которое не ущемляет индивидуальное, личностное, субъектное.

Классно-урочная система подвергается критике гораздо чаще, чем предлагаются стоящие или превосходящие её альтернативы. В Красноярском крае и других регионах некоторые школы переходят на обучение по индивидуальным программам, реализуемым за счёт многообразных взаимодействий между субъектами образовательного процесса. Это всего лишь очаги нового. Прав М.Н. Скаткин, говоря: «...далеко не всё, что удаётся сделать в отдельных случаях благодаря удачному стечению обстоятельств,

возможно осуществить в массовом масштабе. Для этого должны созреть многие объективные условия и предпосылки». Нужны серьёзные научные исследования и расчёты¹.

Сущность обучения

В дидактике ключевым является вопрос о сущности обучения. Многие понятия являются производными от этого. По данному вопросу в науке нет единства. Споры, по сути, возникают вокруг того, что первично: познание или взаимодействие между участвующими в обучении людьми. Распространённая точка зрения рассматривает обучение как вид познавательной деятельности, отражение объективной действительности в сознании человека. Нередко «грешат» этим психологи, пытающиеся предмет педагогики подменить своим.

Что имеют в виду, когда говорят о познавательной деятельности школьников? При сходстве суждений обнаружим целый веер отличающихся смыслов, вложенных в них. С одной стороны, часть учёных обучение определяют как специфичное познание в его философском, гносеологическом аспекте — процесс нахождения истины. При этом могут обсуждаться отдельные фрагменты познания на занятиях — постановка школьниками экспериментов, опытов, наблюдение или же предпринимаются попытки построить обучение как одну из моделей познания, например, по теоретическому типу, как в концепции В.В. Давыдова.

С другой стороны, часто слово «познание» употребляется в психологическом аспекте как синоним мыслительной, интеллектуальной работы: усвоение, понимание готового знания. По нашему мнению, последний факт позволяет нам говорить о необоснованном расширении понятия «познание» и констатировать подмену педагогической действительности психологической спецификой.

Познавательная парадигма начинает уступать место материалистической. Несмотря на имеющиеся различия, авторы сходятся во мнении, что обучение — это процесс взаимодействия субъектов (В.К. Дьяченко, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, И.М. Чередов и др.). «Обучение — целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащиеся овладевают

¹ Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 изд. М.: Педагогика, 1984. С. 64.

знаниями, умениями, навыками, развивают личностные качества»². При этом мы полагаем, что понятие сужается, когда имеется в виду только отношение «профессиональный учитель — ученики». В.К. Дьяченко более точно утверждает, что «обучение — это общение между теми, кто обладает знаниями и определённым опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает»³. Тем самым охватывается и ещё одно отношение: «ученик — ученик». В.В. Краевский и И.Я. Лернер вносят важное дополнение о том, что обучение не является простой совокупностью действий учителя и ученика, субъект обучения — коллективный⁴.

В.В. Краевский обращает внимание на то, что «возникает проблема разделения задач изучения процесса познания, в частности учебного, с одной стороны, и исследования фактов и явлений, возникающих при целенаправленной передаче социального опыта путём обучения — с другой. Смещение этих задач приводит иногда к неточному представлению об обучении как особом виде познавательной деятельности. ...Оно больше, чем учебное познание, не сводится к нему»⁵.

Подмена взаимодействия субъектов познанием происходит по причине того, что в процессе обучения накладываются друг на друга два вида активности. Первый — это взаимодействие между обучающим и обучаемым, а второй — это непосредственные умственные и физические действия, которые осуществляет обучаемый для присвоения некоторого учебного содержания, спосо-

ба деятельности. Взаимодействие субъектов как бы запускает процессы познания в головах обучаемых, без этого общения целенаправленное освоение содержания образования не состоится⁶. При этом для нас неважно происхождение этого содержания: задано оно извне (опыт человечества) или опосредованно исключительно личностными потребностями и особенностями обучающегося. Таким образом, отношение «обучающий — обучаемый» является главным, порождающим все ос-

тальные, например, отношение «ученик — учебный материал»⁷. Учебное познание — вторичный по отношению к общению процесс.

Однако многие исследователи гипертрофируют дидактическое отношение «обучаемый — учебный материал», забывая о том, что вне отношения «обучающий — обучаемый» оно самостоятельно существовать не может. К тому же, если обратиться к истории, познание занимало в обучении неодинаковое место в разных исторически сложившихся его видах. От зубрёжки (какое уж там познание!) до познания на теоретическом уровне в системе обучения Эльконина — Давыдова.

Почему долгое время обучение сводилось к познанию? Связи между разными компонентами процесса обучения становятся очевидными при изменении самих компонентов и характера связей между ними. На протяжении нескольких веков одни компоненты процесса обучения — цели, содержание образования, деятельность преподавания, мотивы учения — претерпевали существенные изменения, в то время как другие: организационный механизм и деятельность обучающихся — оставались практически неизменными. Можно было сосредоточить внимание на содержательных, психологических сторонах школьной жизни, абстрагировавшись от других. Исследователи действовали в естественной ситуации абстрагирования, когда при любой степени вариативности содержания образования постоянной оставалась охватывающая процессуальная часть: классно-урочная система обучения. Этот аспект непременно обнаруживается, когда предметом исследования, понимания становятся коллективные учебные занятия.

В педагогической литературе мы часто встречаем разрыв между исходным материалистическим высказыванием автора о том, что такое обучение, и дальнейшими рассуждениями. Если вначале утверждается, что обучение — это взаимодействие между субъектами, то надо полагать, что процесс обучения — это смена состояний взаимодействия субъектов обучения. Но далее идёт речь исключительно о состояниях мыслительного процесса, происходящего в головах учеников. Объективная сторона обучения остаётся за кадром. Мы этот факт объясняем тем, что занятия в классно-урочной организации проводятся общим фронтом. На занятии мало что меняется в части, внешней по отношению к мыслительной деятельности: как слушали все вместе одного человека (учителя или своего одноклассника), так и продолжают. Самое большое изменение: слушали одного, а потом каж-

² Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. С. 27.

³ Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. С. 27.

⁴ Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. С. 21–22, 54.

⁵ Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. 2 изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. С. 12.

⁶ Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. С. 44–45.

⁷ Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. С. 24.

дый занимается какое-то время индивидуально или же наоборот. Такой характер взаимодействия субъектов легко программируется и по традиции («на автопилоте») воспроизводится. Поэтому объективная сторона обучения рассматривается как «фон», ей можно пренебречь. Исследователи направляют внимание на учебный материал, мыслительную или физическую деятельность учителя и среднестатистического ученика. В результате обучение сводится к движению мысли, к идеалистическому, по своей сути, подходу.

Таким образом, не всегда удаётся последовательно придерживаться материалистической парадигмы обучения. С этой позиции требует решения важная проблема: как, не отступая от выбранной логики, плодотворно совместить объективную сторону обучения с субъективной (мыслительной). И здесь помогает базовая схема мыследеятельности выдающегося методолога и учёного Г.П. Щедровицкого, создавшего концепцию, связывающую мышление (движение мысли), процессы понимания и рефлексии, с одной стороны, тексты — застывшие, объективированные мысли — со второй, и ситуации взаимодействия — с третьей⁸.

Учебный процесс

Заслуживает внимания предложенное И.Я. Лернером различие *процесса обучения, учебного процесса и хода обучения*. Это есть попытка схватить обучение в динамике на разных уровнях абстрагирования. По его мнению, *процесс обучения* характеризует неизбежность проявления зависимостей между элементами обучения. (В нашей интерпретации это зависимости между вступающими во взаимодействие субъектами, содержанием образования, со-бытийной формой существования обучения, его условиями и результатом.) *Учебный процесс* обобщённо характеризует протекание обучения в зависимости от реальных условий в том или ином типе учебного заведения. Это суждение позволяет нам типологизировать отличающиеся учебные процессы. *А ход обучения* отображает конкретное протекание процесса со всеми его возможными уровнями, отклонениями на разных этапах проявления постоянных зависимостей⁹.

Воспользовавшись данной схемой, дадим своё определение процессу обучения. Всякий процесс — это смена состояний объекта. Поэтому для процесса обучения как динамического объекта в качестве одного из важных элементов выступает исходное состояние учебной группы (она может быть редуцирована до пары) — со-

стояние, характеризующееся своими формами, структурными организованностями, содержанием образования, деятельностью разных субъектов, применяемыми ими средствами. В результате состояние учебной группы изменяется.

Учебный процесс — это смена ситуаций обучения в группе определённого рода (классе, разновозрастном коллективе...), характеризующейся определённым характером общения по поводу передачи и усвоения фрагментов культурно-исторического опыта.

С позиции системного подхода учебный процесс нужно рассмотреть с разных сторон, в разных плоскостях. По крайней мере, в трёх следующих:

- 1) со-бытийная структура взаимоотношений субъектов в группе (индивидуальных и/или коллективных);
- 2) отражение происходящего в сознании учеников и учителей;
- 3) деятельность обучающихся (учение, управление, усвоение) и деятельность обучающихся (преподавание, управление) со всеми присущими ей атрибутами.

Структура общения в учебной группе охватывает все остальные моменты, относящиеся ко 2-й и 3-й группе вопросов. Если это игнорировать, то теряется материальная, объективная (по отношению к сознанию участников учебного процесса) сторона учебного процесса.

Если же теперь выделить в учебном процессе отдельные фрагменты, ограниченные целями и временем, есть смысл говорить об учебных занятиях.

Типология учебных занятий

В дидактике отсутствует однозначная типология как учебных занятий, так и форм (организации) обучения. В разработке данной проблемы должны помочь теоретические знания. Они, как известно, описывают и объясняют существенные стороны действительности и внутренние связи между ними, а также, обладая прогностической функцией, способны предсказывать, проектировать новые явления, что позволяет создавать их в реальности. Теоретическое знание строится на определённом роде абстракциях.

Обычно выделяют три группы форм обучения: фронтальные, групповые и индиви-

⁸ Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа Культурной Политики, 1995. С. 133–138.

⁹ Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 123.

дуальные. Классификация носит эмпирический характер. В основе её — количественная характеристика: если акт обучения осуществляется в отношении всего учебного коллектива (класса), то это фронтальные формы; если класс делится на относительно автономные части (группы), то групповые; а если каждый ученик класса работает независимо от остальных — индивидуальные. Даже само оформление терминов во множественном числе уже говорит об эмпирическом характере такого деления: нет необходимости выделять всеобщее и его проявления в особом и единичном. Очевидно, для отдельных случаев такая классификация вполне удовлетворительна.

Большой вклад в дидактику внёс В.К. Дьяченко, введя *теоретическим* путём понятия общих и конкретных форм организации обучения, разработав их непротиворечивую типологию. В основе выделения общих форм организации обучения положены возможные структуры взаимодействия людей. Опосредованному общению людей соответствует индивидуально-опосредованная форма обучения; взаимодействию в паре постоянного состава — парная; общению людей в группе, когда каждый говорящий направляет текст одновременно нескольким слушателям, — групповая; взаимодействию людей в группе, когда общение происходит в парах сменного состава, — коллективная. Общие формы — неделимые далее единицы, из которых складывается *организационная* структура учебного процесса в его конкретных формах¹⁰. К сожалению, в дальнейшем автор отказался от своей весьма плодотворной идеи в части конкретных форм организации обучения.

Хотим подчеркнуть, что хотя в обучении общение субъектов в границах той или иной оргформы и осуществляется с целью освоения содержания образования, но сама оргформа нейтральна по отношению к нему. Достаточно вспомнить, что в классно-урочной системе обучения пытаются организовать освоение любого

содержания, используя преимущественно фронтальную работу (это разновидность групповой оргформы). Но поскольку конкретный обучающийся не всякую единицу содержания образования одинаково эффективно может осваивать во всех общих оргформах, то

сам факт такого учёта — и содержания, и ученика — может влиять на выбор той или иной оргформы.

В литературе, на практике порой отождествляют работу в парах сменного состава и коллективные учебные занятия, коллективный способ обучения. Например, сам В.К. Дьяченко употребляет в качестве синонимов коллективную форму организации обучения (работу в парах сменного состава) и коллективные учебные занятия, групповую оргформу и групповые учебные занятия. Причин этому много. Одна из них связана со становлением самой теории коллективного способа обучения, её понятийно-терминологического аппарата.

Другая причина связана со стремлением противопоставить уроку нечто иное, но такое же целостное. Если на уроке доминирует групповая форма обучения, то на первых неурочных занятиях практически все дидактические задачи пытались решать через коллективную форму. Такая гипертрофия работы в парах сменного состава связана с непониманием роли, предназначения, места других общих форм обучения на занятии. Отсюда штамп: «КСО — это работа в парах».

Однако не стоило бы отождествлять учебные занятия и общие (исходные) формы организации обучения. По мнению Г.П. Щедровицкого, одни абстракции имеют чувственное содержание («стол», «дом»), другие — односторонне отражают объект («энергия», «масса»), а третьи охватывают объект во многих его опосредствованиях и отношениях, являются логически конкретными образами объектов («капитал»). Каждая группа понятий функционирует по своим законам¹¹.

Т.И. Шамова, придерживаясь классификации форм организации обучения, созданной В.К. Дьяченко, под учебным занятием понимает «форму реализации конкретной цели процесса обучения. Учебное занятие ограничено рамками времени, на нём преподаватель организует учебную деятельность учащихся по достижению запланированной дидактической цели. ... Учебное занятие разбивается на отдельные его составляющие — этапы, т.е. каждая отдельная дидактическая задача определяет конкретный этап учебного занятия и в нём реализуется»¹². Мы бы сказали так: учебное занятие обусловлено определёнными целями, оно отграничено временными и пространственными рамками. При этом не стали бы устанавливать прямую связь между ходом занятия и дидактическими задачами, поскольку на коллективных учебных занятиях редки ситуации

¹⁰ Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989.

¹¹ Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: Школа Культурной Политики. 1997. С. 27.

¹² Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами / Под ред. Т.И. Шамовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 124–125.

одновременного начала и окончания выполнения учениками разных задач.

На наш взгляд, форма организации обучения относится ко второй группе понятий, а понятие учебного занятия — к третьей, *логически конкретному* образу целостной единицы учебного процесса. Мы рассматриваем учебное занятие как целостность, не сводимую к сумме складывающих её оргформ обучения. Известно, что всякое сложное единство разложимо на более простые составляющие, но при этом разложении теряется качество, которое как раз и отличает это целое от его простых частей. Теряется это качество потому, что оно является функцией взаимоотношения частей этого целого. Свойства учебного занятия нельзя рассматривать только как сумму свойств составляющих их форм обучения¹³.

Чтобы описать учебные занятия, необходимо, кроме организационной их структуры, осветить специфику целей, содержания, этапов усвоения, методов, средств обучения. Мы полагаем, что нужно ещё ответить на вопрос, что представляет собой та организованность, в которой происходит смена учебных ситуаций, на которой «живёт» занятие? Признаки учебного занятия целесообразно было бы дополнить: оно локализуется на некотором автономном (среди других) объединении обучающихся и педагогов: классе, студенческой группе, разновозрастном учебном коллективе. В свою очередь его деятельность направлена на освоение более или менее целостного фрагмента содержания образования, т.е. у объединения имеется учебная программа определённого масштаба.

Правда, иногда один и тот же термин можно употреблять в разных смыслах. Например, И.К. Журавлёв и И.Я. Лернер под уроком понимают, с одной стороны, организационную форму обучения, не касающуюся содержания, способов усвоения, методов, а с другой — часть учебного процесса, в котором проявляются все признаки этого процесса: виды содержания, методы, этапы усвоения, их последовательность и разнообразие сочетаний¹⁴.

А.В. Хуторской разделяет занятия на три группы, положив в основу своей классификации различия в коммуникативном взаимодействии учителя и учащихся:

- 1) индивидуальные занятия педагога с учеником, включая самообучение;
- 2) коллективно-групповые занятия по типу классно-урочных (уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры);

3) индивидуально-коллективные занятия (погружения, творческие недели, научные недели, проекты)¹⁵.

Какие выводы мы делаем из данной типологии, имеющей свои достоинства и недостатки? Во-первых, слово «коллективные» употребляется в традиции, идущей от латинского *collectivus*, что означает «собирательный», учитель работает не с каждым учащимся в отдельности, а объединяет их в класс и всех обучает одновременно. Это значение не вытекает из понятия коллектива как высшего уровня развития социальной группы, в основе которой — совместная деятельность и сложные формы кооперации. Во-вторых, если во вторую группу попали разновидности занятий, основанные на общем фронте, то в третью — все те, в которых он разрушается в той или иной мере. В-третьих, классификация носит эмпирический характер. Трудно сказать, например, чем различаются погружения и уроки.

Для получения теоретической типологии необходимо ввести ряд понятий, «ухватывающих» сущностные характеристики учебных занятий. «Всякое познание вообще связано с процессами абстракции. Без них невозможно раскрытие сущности, проникновение в глубь предмета»¹⁶. В отличие от явления «сущность есть единство не любых, а определяющих элементов и присущей им системы отношений в рамках данного явления как целого, ... которые способны породить и в какой-то мере определить природу и перспективу развития всех остальных производных элементов и структур, входящих в явление как целое»¹⁷.

М.А. Мкртчян предложил, на наш взгляд, весьма продуктивную классификацию учебных занятий, разделив их на индивидуальные, групповые и коллективные. Автор

выдел их сущностные характеристики, используя несколько понятий: общий фронт, учебный маршрут, сводные группы. В отличие от принятой практики термин «коллективные» здесь является производным от понятия «коллектив» и его сущностных признаков как социально-психологического феномена. В данном параграфе мы

¹³ Блауберг И.В., Юдин В.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973.

¹⁴ Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. С. 281.

¹⁵ Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. С. 298–299.

¹⁶ Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991. С. 7.

¹⁷ Свидерский В.И. О диалектике отношений. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1983. С. 61.

основываемся на результатах исследований учёного, развивая некоторые из них¹⁸.

Общий фронт — ситуация, когда все ученики класса делают одно и то же задание за данное время, одним и тем же способом и одними и теми же средствами. Под «учебным маршрутом» понимается определённая последовательность освоения разделов и тем учебной программы. Сводные группы (или же сводные отряды) — временные ученические кооперации непостоянного состава, в т.ч. малые подгруппы, для выполнения какой-либо конкретной учебной цели. Когда задание выполнено всеми членами сводной группы, она прекращает своё существование. Понятие сводного отряда заимствовано у А.С. Макаренко и перенесено на учебный процесс.

Основным признаком *групповых учебных занятий* является общий фронт. Вторым отличительным признаком — это одинаковый маршрут освоения учебной программы, т.е. одинаковая для всех обучающихся последовательность освоения разделов и тем учебной программы. Это следствие организации занятий общим фронтом.

В педагогической культуре термин «групповые учебные занятия» используется в трёх разных значениях. Первое (традиционное) — это фрагменты уроков, когда обучающиеся работают в малых группах. Второе — занятие в рамках групповой организационной формы обучения — говорящий направляет текст нескольким людям (В.К. Дьяченко). А по М.А. Мкртчяну, групповые занятия — это единица группового способа обучения (классно-урочной и лекционно-семинарской систем). Разновидностью групповых занятий является урок.

Для коллективных учебных занятий характерно:

- 1) отсутствие общего фронта: обучающиеся реализуют разные цели, изучают разные фрагменты учебного материала разными способами и средствами, за разное время;
- 2) разные ученики осваивают одну и ту же программу по разным маршрутам;
- 3) наличие сводных групп как мест пересечения разных маршрутов продвижения обучающихся. Важно заметить, что в учебном процессе, как правило, действуют несколько сводных групп, разных как по осваиваемым темам, так и по организации. Таким образом, одновременно сочетаются все четыре организационные формы обучения: индивидуально-опосредованная, пар-

ная, групповая и коллективная; последняя выполняет ведущую роль.

Специфика сводных групп (отрядов)

Сводные группы различаются по качественному составу, по количеству, по способу и по форме работы, по изучаемым темам, по предназначению, по задачам (выполняют различные дидактические задачи: изучают, повторяют, обсуждают...). Отметим несколько особенностей:

1. В сводных отрядах могут осваиваться разные темы по разным методикам с помощью разных средств. Например, в одном сводном отряде повторяют действия с натуральными числами по методике взаимопроверки индивидуальных заданий, другой сводный отряд в это время изучает действия с десятичными дробями по методике взаимобмена заданиями, третий сводный отряд в это же самое время слушает лекцию по теме «Шкалы».

2. Разные сводные отряды могут изучать одну и ту же тему, но по разным методикам, в зависимости от индивидуальных особенностей учеников.

3. Изучив тему, ученик переходит в другой сводный отряд, который либо уже существует, либо только формируется, и выполняет другую работу.

4. Переход обучающихся из одного сводного отряда в другой, формирование сводных отрядов координируются так называемым «пультом управления». Для этого выделяются специальное место и люди, выполняющие управленческие функции. Пульт управления координирует деятельность всех участников занятия (и учителей, и учеников), определяет либо помогает определить им конкретный вид деятельности в тот или иной момент времени. Осуществлять работу пульта управления может один учитель или группа учителей, ученик или группа учеников, группа учителей и учеников. Учащиеся, привлекаемые к работе пульта управления, приобретают навыки организации и управления учебным процессом.

5. Не хочется, чтобы создалось впечатление, что коллектив в любой момент представляет собой исключительно совокупность сводных отрядов, а внутри отрядов каждый ученик осваивает свой материал. Отметим, что фронтальная работа может проходить как в отдельных группах, так и во всём коллективе. Возможны следующие ситуации:

а) один-два отряда действуют в рамках групповой оргформы, а остальные в это время работают в других формах над своим содержанием; время деятельности такого отряда определяется его задачами, особенностями группы и ситуацией всего учебного коллектива;

б) какое-то непродолжительное время — день-неделю — весь учебный коллектив может работать преимущественно фронтально.

¹⁸ Мкртчян М. А. и др. Теория и технология коллективных учебных занятий. Красноярск, Гротекс, 2005. С. 56–158.

Кроме того, коллективные занятия позволяют использовать всё богатство позитивного опыта,работанного педагогической теорией и практикой. Если есть необходимость, то какой-то фрагмент содержания может осваиваться, например, в логике ТРИЗ либо развивающего обучения. Ограничения на формирование разных маршрутов может накладывать содержание обучения, тогда все участники сводного отряда действуют по одному маршруту.

В дидактике, исходя из логики процесса усвоения учащимися знаний, выделяют такие уроки, как уроки по изучению и первичному закреплению нового материала, по обобщению и систематизации знаний и способов деятельности и т.п. На коллективных занятиях целесообразно использовать этот опыт, но в части, применимой не ко всему коллективу одновременно, а при организации некоторых сводных отрядов.

Признаками *индивидуальных учебных занятий* являются отсутствие общего фронта при минимальном уровне коллективности (обучающиеся могут находиться рядом, но их деятельность не является совместной). Индивидуальные занятия, например, характерны для педагогической системы Монтессори, Дальтон-плана.

Отказ от общего фронта — это отказ от групповых учебных занятий. Используя понятие «отсутствие общего фронта» можно отличить групповые занятия от двух других: коллективных и индивидуальных, но этого недостаточно, чтобы отразить специфику коллективных и индивидуальных занятий. Если отсутствует общий фронт, а маршрут для всех членов группы остаётся один и тот же, то получается разновидность индивидуальных занятий. Введение понятия сводной группы позволяет ухватить специфику коллективных занятий как в разведении с групповыми, так и в разведении с индивидуальными занятиями.

Эти признаки являются родовыми отличиями учебных занятий. Конкретные разновидности занятий обладают дополнительными чертами: спецификой целей, содержания, методов, особенностями обучающихся, их количеством, местом занятия среди других и т.д. Всё их многообразие сводится к трём типам, предложенным М.А. Мкртчяном. При этом такие явления, как, например, деловая игра, экскурсия, часто считающиеся формами обучения, можно квалифицировать как методы учебной работы. В частности, на коллективных занятиях периодически возникают сводные отряды, где используется метод проектов. Полагаем, что лекции, семинары являются самостоятельными разновидностями групповых занятий, а в рамках коллективных занятий выступают в качестве форм учебной деятельности отдельных сводных отрядов. Конкретизация типологии — очередная задача дидактических исследований.

Указанные характеристики ухватывают процессуальную сторону учебного процесса — смену ситуаций обучения — и потому позволяют нам учебные занятия рассматривать не в качестве формы организации обучения, а прежде всего как тип учебного процесса.

Важно подчеркнуть, что конкретное занятие, имеющее содержательную и временную законченность, практически невозможно отнести к определённому типу, рассматривая изолированно от других; его можно квалифицировать в цепочке занятий. Например, общий фронт нужно определять в масштабе, выходящем за пределы одного-двух занятий. Это же положение относится и к остальным признакам. Теперь рассмотрим ряд следствий, вытекающих из тех или иных сущностных черт, по которым различаются групповые и коллективные занятия:

1. Общий фронт обуславливает основное противоречие современного образования — между фронтальной организацией учебного процесса

Признаки индивидуальных, групповых и коллективных учебных занятий

Признаки	Учебные занятия		
	Общий фронт	Маршрут(ы) учащихся	Сводные отряды
<i>Групповые</i>	в наличии	один	могут быть в рамках общей темы занятия
<i>Коллективные</i>	отсутствует	разные	в наличии
<i>Индивидуальные</i>	отсутствует	один или разные	отсутствуют

и индивидуальными способами усвоения содержания.

2. Групповым занятиям присуще дидактическое отношение «группа учащихся — учитель», учитель работает с ней как с целостной единицей. На коллективных занятиях формируется учебный самообразовательный коллектив, учителя представляют собой его органичную часть, в коллективе неизбежно выделяются разные подструктуры, одна из которых — учительская кооперация.

3. Обеспечить общий фронт возможно только за счёт использования групповой организационной формы в качестве ведущей. Уточним, что групповая оргформа проявляется в двух разновидностях: фронтальная работа и деятельность малых групп, когда говорящий направляет текст одновременно нескольким участникам. Провести же коллективные занятия главным образом за счёт работы в малых группах, организованных указанным образом, проблематично: общий фронт сохраняется на уровне группы. На коллективных занятиях системообразующей формой обучения выступает коллективная (работа в парах сменного состава), она привносит много других возможностей. Все остальные оргформы имеют подчинённое значение.

4. Введение в структуру учебного процесса парной работы вовсе не меняет самой сущности групповых занятий, её роль там вспомогательная. Во многих методических рекомендациях, в которых речь идёт якобы о КСО (коллективном способе обучения), этот факт как раз и не учитывается.

5. Если рассматривать отличия коллективных учебных занятий от групповых в аспекте применения коллективной формы обучения, то в первом случае работа в парах сменного состава является системообразующей, а во втором — вспомогательной. И это объективно. Вспомогательная роль этой формы обусловлена общим фронтом, а системообразующая — его отсутствием и разными учебными последовательностями. Систематическое использование коллективной формы обучения в качестве дополнения к фронтальной работе не ликвидирует урока, а наоборот — даже его усиливает. И.Г. Литвинская разработала структуру урока, получившего название «четырёхтактного», поскольку сочетаются все четыре организационные формы обучения, выделенные профессором В.К. Дьяченко. Включение в структуру урока работы в парах (постоянных и сменных) в сочетании с другими формами обучения помогает большему числу школьников деятельностно включиться в учеб-

ный процесс, проявить свою коммуникативную и мыслительную активность. Такие уроки мы рассматриваем в качестве одного из этапов перехода к классно-предметной системе обучения.

6. Если описать групповые и коллективные занятия на языке дидактических принципов, то для групповых занятий главный из них можно сформулировать так: «Через одного (т.е. учителя) — классу. Всем всё, а каждому ничего».

Чтобы спроектировать и провести коллективные учебные занятия, следует руководствоваться двумя основными принципами: индивидуализации и всеобщего сотрудничества. Первый принцип требует, чтобы учебный процесс был построен в соответствии с индивидуальными особенностями каждого обучающегося: его опытом, интересами и возможностями, заказом и целями педагогов и родителей, внешними ограничениями.

Принцип всеобщего сотрудничества формулируется следующим образом: «Всё, что делается в учебной группе, делается ради каждого и через каждого». Или иначе: «Каждый — цель, каждый — средство». Это значит, что при организации взаимодействия а) учеников; б) учеников и учителей; в) учителей должна быть взаимная выгода, т.е. каждый субъект реализует свою программу за счёт разных взаимодействий и в разных кооперациях с остальными участниками учебного процесса. Подчеркнём, что это не пожелание, а технологическое требование: успешное и плодотворное взаимодействие одного ребёнка с другими должно быть обеспечено организационно. Сотрудничество появляется тогда, когда в учебной группе сознательно выделяются разные дидактические позиции (обучающий, обучающийся, управляющий) и функции, осваиваемое содержание распределяется между разными школьниками и педагогами. Так обеспечивается реализация индивидуальных маршрутов, возникает возможность осваивать учебный материал своими темпами и способами, а в дальнейшем стираются даже границы классов, обучение организуется в разновозрастных группах. А сводные отряды — это организационно выделенные места, где интересы разных партнёров сходятся. На коллективных занятиях отсутствует закрепление за одним педагогом или школьником какой-то одной дидактической позиции, они сменяют одна другую.

Кроме того, уважение друг к другу, учёт интересов остальных постепенно становится условием и нормой успешной работы каждого. Это формирует ответственность за качество работы. С одной стороны, ответственное выполнение

собственной задачи приносит пользу всему коллективу, а с другой — ответственные действия других участников являются основой для собственных успехов.

7. Коллективные занятия могут проводиться эпизодически наряду с групповыми (уроками) или регулярно, заменяя последние. Уточнить место, которое они занимают или могут занимать в школьной системе, помогает понятие «масштаб отсутствия общего фронта».

Масштаб отсутствия общего фронта определяется объёмом фрагмента учебной программы и временем, отведённым на его изучение. Этот фрагмент может охватывать одну тему или же конкретный раздел, либо программу учебной четверти, года, ступени, всего учебного предмета и даже программу обучения по всем предметам в целом. Например, в течение одного урока весь класс изучает одну и ту же тему, но в ходе её освоения разные обучающиеся выполняют различные виды работ. Или же в самом предельном случае — общим для всех участников разновозрастного коллектива является программа по всем предметам основной школы в течение пяти лет, а последовательности и методы её освоения у разных школьников самые разнообразные.

Коллективные учебные занятия могут начинаться уже с масштаба отсутствия общего фронта в пределах раздела (нескольких часов). Правда, возможности таких занятий ограничены, особенно в отношении реализации принципа индивидуализации. По истечении положенного времени предполагается, что все ученики класса усвоили данный раздел полностью и готовы вместе перейти к следующему, но такое состояние одинаковости редкое. При увеличении масштаба отсутствия общего фронта объективная составляющая возможностей коллективных занятий возрастает.

Таким образом, коллективные учебные занятия — это не некоторый приём или метод, который применим для улучшения урока. Они вместо урока! Значимость коллективных учебных занятий в системе, отличной от классно-урочной, такая же, что и групповых занятий (а конкретнее — уроков) в классно-урочной, поскольку и уроки, и коллективные учебные занятия являются системообразующими компонентами.

Коллективные занятия и коллективная деятельность

Традиционно работу фронтально или в малых группах называют коллективной или даже кол-

лективными занятиями. Чтобы установить, насколько эти суждения верны, требуется выяснить, что такое коллективная деятельность и в каких формах она живёт. Вначале рассмотрим социально-психологический аспект, а потом педагогический.

Анализируя состояние вопроса в науке, Ю.П. Платонов обращает внимание, что во многих исследованиях неверно употребляются как рядоположенные понятия «совместная», «групповая» и «коллективная деятельность», поскольку в социальной психологии под «группой» и «коллективом» подразумеваются вполне конкретные образования, обладающие только им свойственными качествами. По своему субъекту совместная деятельность может быть как групповой, так и коллективной. Автор выделяет следующие отличительные характеристики совместной деятельности:

- пространственное и временное присутствие участников, создающее возможность личного (непосредственного) контакта;
- наличие общей цели, отвечающей интересам всех и способствующей реализации потребностей каждого из включённых в неё индивидов;
- наличие органов организации и руководства (включая планирование, контроль, коррекцию, координацию общих и частных действий);
- разделение единого процесса совместной деятельности между участниками.

Кроме своего субъекта — коллектива, особенностью коллективной деятельности является то, что она выступает в качестве высшей формы кооперации. При этом по способу организации она может включать в себя не только деятельность выделенных внутри коллектива групп, но и индивидуальную деятельность его членов по выполнению части заданий, но при условии обязательной реализации в индивидуальной деятельности коллективных целей¹⁹.

В педагогике есть компетентные суждения в отношении коллективной деятельности в обучении. Например, Ю.К. Бабанский считает, что коллективная деятельность в учебно-воспитательном процессе необязательно связана с созданием в классе групп, общеклассная работа тоже может быть по характеру коллективной²⁰. Ещё на один аспект обращает внимание И.Б. Первин, когда говорит, что «следует различать деятельность в коллективе от коллективной деятельности. Не всякая

¹⁹ Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности (теоретико-методологический аспект). Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. С. 5–13.

²⁰ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 41.

работа, протекающая в коллективе, является по существу коллективной»²¹. Однако вызывают сомнение выделяемые автором следующие уровни коллективной учебно-познавательной деятельности: 1) одновременная (мы бы сказали «параллельная») работа в классе, связи и зависимости носят лишь ассоциативный характер; 2) работа в паре постоянного состава; 3) групповая работа; 4) межгрупповая работа; 5) фронтально-коллективная деятельность (все выступают как объединённый коллектив)²².

Уровни организации коллективной деятельности не обусловлены масштабами объединений участников совместной деятельности и количеством связей между ними. Это всё варианты реализации совместной деятельности (и не обязательно коллективной) в разных по численности и задачам группах. А вот пункты 1 и 5 действительно относятся к разным уровням совместной деятельности, но в условиях фронтальной работы. Р.С. Немов установил, что на успешность деятельности коллектива решающее влияние оказывают не те изменения, которые происходят в его структурно-формальных параметрах (например, величина, композиция, общая задача), а в специфических для него отношениях, возникающих в процессе совместной деятельности. Дело в самом способе взаимодействия, характере отношений учащихся. В возникновении высших морально-нравственных ожиданий, не ставших ещё (в аспекте всего общества) нормами для всех²³.

Кроме того, следует различать коллективную деятельность и коллективность как качество. В социальной психологии считают, что коллективность — это степень включённости членов коллектива в совместную деятельность²⁴. В педагогических работах, скорее, имеется в виду коллективность, когда говорят о коллективной

работе учащихся. Например, И.М. Чередов пишет: «Коллективной можно считать такую организацию учебной работы, при которой все учащиеся в процессе обучения оказывают друг другу непосредственно или опосредованно поддержку, помощь в продвижении к цели». «Если же учитель при обсуждении вопросов опирается на двух-трёх учеников, организация работы не имеет коллективного характера»²⁵. М.Н. Скаткин указывает на возможности разных форм учебной работы в обеспечении коллективного характера учения (в порядке возрастания):

- 1) фронтальная организация занятий;
- 2) работа в группах при разделении труда и совместном обсуждении его результатов;
- 3) работа в парах сменного состава²⁶.

Правда, в другой работе он меняет местами 2-ю и 3-ю позиции²⁷.

Позволим теперь сделать ряд выводов из вышеизложенного и анализа педагогической литературы:

1. Нередко учёные эмпирическим путём выделяют по числу учеников общеклассные, групповые и индивидуальные формы обучения, а по характеру взаимодействия школьников в группах или фронтально (если они сообщают цель деятельности, выбирают способы её достижения, оказывают взаимопомощь в работе и совместно анализируют её итоги, как бы накладывая её на фронтальную и групповую) — «коллективную форму». (Слово «форма» в данном контексте ближе слову «характер».) Получается, что она как бы накладывается на первые две формы. Этот факт свидетельствует об отождествлении формы организации обучения и совместной (либо коллективной) деятельности. Да и само слово «коллективный» часто употребляется не совсем точно.

2) Коллективная учебно-познавательная деятельность рассматривается в традиционном обучении как ценность, или как нечто желаемое, расширяющее воспитательные возможности обучения, сближающее учебную и внеучебную работу школьников, а не как технологическая необходимость.

3) Обычно ведущая роль отводится психологическим особенностям обучающихся и исключительно мало говорится о самой технике и порядке взаимодействия между участниками совместной деятельности, месте в ней индивидуального действия. В психологии установлено, что чем больше взаимоотношения в группе опосредованы общими целями, принятыми всеми её членами, и строятся на основании распределе-

²¹ Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. М.: Педагогика, 1985. С. 17.

²² Там же. С. 18–22.

²³ Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности (теоретико-методологический аспект). Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. С. 25.

²⁴ Там же. С. 39, 154.

²⁵ Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. С. 34, 36.

²⁶ Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 изд. М.: Педагогика, 1984. С. 65–66.

²⁷ Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. М.: Педагогика, 1985. С. 16.

ния действий и характере её реализации, тем менее значимыми становятся отношения симпатии, внушаемости, общительности и т.п. (А.В. Петровский, В.И. Слободчиков²⁸).

4) Ни одна из форм обучения не может претендовать на исключительную реализацию коллективной учебно-познавательной деятельности только в ней. Эта деятельность может реализовываться в разных формах. Метод проектов, например, есть вариант такой её организации, которая, как правило, в сложившейся школьной практике протекает в групповой организационной форме обучения.

Формы организации обучения являются ограничивающими средами для реализации коллективной учебно-познавательной деятельности. Усиление возможности её обеспечить выражено нами в цепочке общих оргформ: «индивидуально-опосредованная → парная → групповая (фронтальная → малые группы) → коллективная (пары сменного состава)». Хотя коллективная форма обучения предоставляет больше возможностей сделать обучение коллективным, чем другие, было бы опрометчиво упрощать коллективный учебный процесс, сведя его исключительно к работе в парах сменного состава: коллективу присущи высшие формы кооперации. В учебном процессе они могут получить свою реализацию лишь на коллективных учебных занятиях. В их рамках даже индивидуально-опосредованная работа принимает коллективный характер, если решает коллективные цели. Именно такую основу мы подводим под фундаментальную идею А.С. Макаренко о сводных отрядах, реализуемую нами на занятиях.

5) К указанным в начале параграфа характеристикам совместной, коллективной деятельнос-

ти считаем нужным отнести ещё две. Э.С. Маркарян пишет: «Коллективные субъекты человеческого действия оказываются возможными благодаря выработанным программам деятельности. В прямой зависимости от характера программ и их осуществления находится степень организованности различных коллективных субъектов человеческого действия, т.е. координация действия людей»²⁹. М.А. Мкртчян особое значение придаёт процессу и качеству коммуникации между участниками совместной деятельности, особенно когда коллективные задачи сложны. В коллективной деятельности должны быть процедуры, обеспечивающие понимание участниками друг друга в коммуникации. Кстати, при фронтальной организации обучения имеют место лишь элементы коллективности, однако в организационно-деятельностных играх (Г.П. Щедровицкий), в которых используется главным образом общение по типу «один говорит — другие слушают», существуют особые процедуры и принципы деятельности индивидуальных и групповых субъектов, что позволяет рассматривать игру в качестве достаточно эффективной формы организации, развития и исследования коллективной мыслительной деятельности.

6) Коллективная деятельность и коллективное учебное занятие соотносятся подобно содержанию и форме. Коллективные учебные занятия — это один из вариантов процессуального существования коллективной деятельности, вернее, в том числе и коллективной деятельности. □

²⁸ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 165–166.

²⁹ Маркарян Э.С. Вопросы системного рассмотрения культуры и человеческой деятельности // Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. М.: Наука, 1972. С. 194.