

Наука об обучении и образовательные технологии

Виталий Кузьмич Дьяченко, профессор Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, действительный член МПА

О кризисе образования и дидактики

Современное состояние школы (всех уровней) и педагогической науки уже многие годы характеризуется как *кризисное*. Авторы по-разному понимают проявления нынешнего школьно-вузовского кризиса, его начало, масштабы, сущность, причины и пути преодоления. Например, известный американский учёный Ф. Кумбс в книге «Кризис образования в современном мире» отмечал, что кризис образования имеет всемирный, глобальный характер. Образование во всех странах находится в состоянии кризиса, т.е. оно уже не соответствует потребностям интенсивно развивающегося общества, не решает, не может решить новые задачи, которые ставит общество. Всеобщий кризис образования возник сразу после Второй мировой войны. Он был вызван тем, что слишком много оказалось желающих получить образование, а для этого не было ни соответствующей материальной базы, ни педагогических кадров. В качестве причин Ф. Кумбс указывал на недостаток средств (пресловутое недофинансирование), консерватизм системы образования и массового учительства, инертность общества к проблемам образования. Кризис образования, по нашим данным, действительно является всемирным, глобальным.

Когда речь идёт о кризисе школы и всей системы образования, обычно указывают на качество знаний учащихся, низкий уровень их интеллектуального развития, неподготовленность выпускников учебных заведений к жизни, практической деятельности, слабость педагогических кадров, перегрузку учащихся и учителей, что ведёт к множеству школьных болезней, на нищенскую зарплату учителей и т.д.

Не возражая против названных причин и проявлений современного глобального кризиса образования, который не только не миновал образовательные учреждения России, но, на-

против, происходит более остро, чем в других странах, мы бы к числу его причин прибавили ещё одну, с нашей точки зрения, очень важную: *отсутствие науки об обучении и образовании*. Формально такая наука существует, её называют «Дидактика». Она представляет собой главную часть педагогической науки, которая сама на протяжении многих лет находится в кризисе, т.е. *не смогла решить ни одной существенно важной проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения*. Я остановлюсь лишь на проблемах обучения, т.е. *дидактики как науки*, которой должны руководствоваться как педагоги, работающие в школах, сузах и вузах, так и весь управленческий аппарат системы образования в РФ и, естественно, во всех других странах, так как кризис образования является *всеобщим*. Поэтому и наука об обучении должна иметь не местный, не региональный, не национальный и даже не государственный, а *всеобщий, всемирный характер*. Наука другой и не может быть.

Какой должна быть дидактика как наука

Науки об образовании, которая была бы единой и общей для всех, пока нет. Дидактика, чтобы решать всеобщие проблемы обучения и образования (а только такую дидактику и можно признать *НАУКОЙ*), должна стать такой же общей и обязательной, как другие науки, например, математика, физика, химия, биология, астрономия и т.д. Пока этого не произошло. В Советском Союзе процветала «самая передовая в мире педагогическая наука» и, как её основа, «самая передовая в мире советская дидактика»; в США вообще такой науки, как дидактика не было, но её заменяли педагогической психологией и философией образования; в Германии, Японии и Китае существовала своя педагогика и дидактика; не было единой науки об обучении и в других странах. Принято было даже упо-

треблять выражение «дидактика Коменского», «дидактика Гербарта», «дидактика Ушинского», «дидактика Песталоцци» и т.д. Создавалось впечатление (и оно было справедливым), что единой науки об обучении не существует, что дидактик много и они во многом (и даже в основном!) зависят от авторов, от их философских взглядов или от политических и идеологических установок того или другого государства. Например, дидактика американского педагога Д. Дьюи и немецкого педагога Гербарта, дидактика Л.Н. Толстого и дидактика П.П. Блонского, дидактика Б.П. Есипова — М.А. Данилова и дидактика Л.В. Занкова, дидактика Монтессори и дидактика Френе или А. Нилла; кроме того, выделяли дидактику начального обучения, средней и высшей школы, общеобразовательной и профессиональной школы. Каждая дидактика имела своё содержание, методы, философское или психологическое обоснование, а единой и общей для всех науки не было. В итоге по всем важнейшим вопросам теории и практики обучения полнейший разнобой, разногласия, путаница и неразбериха.

Если взглядов и подходов к обучению и образованию множество, и они не только не совпадают, а противоречат друг другу, исключают друг друга, то возможна ли вообще наука об обучении, т.е. может ли быть дидактика наукой вообще?

Если наука — это систематизированные знания об объективной действительности, которые, в основном, верно её отражают, а её цель — *описание, объяснение, предвидение* процессов и явлений, которые она изучает (исследует), то нужно признать, что традиционная или классическая дидактика (включая даже множество новейших направлений) совсем неплохо справлялась с первой задачей: *описанием* фактов и явлений учебно-воспитательного процесса. У неё гораздо хуже получалось с *ОБЪЯСНЕНИЕМ*, раскрытием причин и законов. И, можно сказать, совсем ничего не получалось с научно обоснованным *предвидением*.

Основной вопрос дидактики

Мои исследования и попытки создания дидактики как науки начались во второй половине 40-х и в первой половине 50-х годов прошлого столетия. Но публикация результатов этих исследований долгие годы была в советское время невозможной. Моя первая книга по этим вопросам вышла в свет под названи-

ем «Общие формы организации процесса обучения» (Красноярск, 1984). Чтобы создать науку об обучении или вывести дидактику из донаучного состояния нужно, прежде всего, дать ответ на вопрос: *что такое обучение?* Если правильного и к тому же чёткого и ясного ответа на этот вопрос нет, то и создать науку об обучении окажется невозможным. В лучшем случае может получиться наукообразие или даже псевдонаука об обучении, что и происходило и происходит по настоящее время.

После долгих и мучительных исканий в 1950 г. мне удалось установить и дать сущности обучения определение (дефиницию).

Обучение — это *общение* между обучающими и обучаемыми. Но кто такие «обучающие» и «обучаемые»? Обучающие — это те, кто имеет определённые знания и опыт, а обучаемые — те, кто эти знания и опыт в процессе обучения (общения) приобретают. Следовательно, *обучение — это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает.*

Главное понятие дидактики было выяснено, определено. Но оставалась самая трудная часть нашей исследовательской работы: 1) дать определение понятия «общение» и 2) опровергнуть все другие определения понятия «обучение», доказать их несостоятельность, ошибочность.

Проанализировав множество определений понятия «общение», я дал, в конце концов, своё определение:

Общение — это речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходят:

- 1) обмен информацией (мыслями, идеями, теориями, взглядами и т.д.);
- 2) управление деятельностью;
- 3) установление или формирование отношений.

Мне пришлось уделить особое внимание доказательству ложности, ошибочности, широко распространённой среди дидактов, психологов и методистов концепции, согласно которой *обучение — это познание.*

Если мы правильно поняли сущность обучения, то можем дать ответы и на другие фундаментальные вопросы науки об обучении, которые долгое время не могли быть решены. Это — проблемы содержания, форм и методов обучения, объяснение развития процесса

обучения, его организации и технологии в прошлом, и на основании этого анализа дать обоснование дальнейшего развития школы и всей системы образования.

О содержании обучения (образования)

Содержание обучения в нашем определении выражено в двух словах: «знания и опыт». Под опытом подразумеваются умения и навыки физической и интеллектуальной деятельности. Отсюда мы получили новое, более уточнённое определение:

- Обучение — это общение, в процессе которого и посредством которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности (включая, конечно, и деятельность творческую).

Формирование содержания обучения (образования) меньше зависит от специалистов по вопросам дидактики (общей педагогики), чем от специалистов-предметников, от учёных в разных областях знаний. Но в содержании образования (обучения) есть сторона, которая чрезвычайно важна для его развития и без участия дидактов она не может быть решена. Это относится, как мы полагаем, к его основной закономерности, с которой связаны и от которой зависят как совершенствование, так и развитие школы и всей системы образования, методов и форм организации процесса обучения, вся деятельность как обучающихся, так и обучаемых в образовательных учреждениях.

В связи с развитием производства, производительных сил, развитием культуры и общественных отношений постоянно увеличивается объём полезной и нужной для общества информации. По-разному называют это общественное явление: информационный бум, информационное наводнение и т.д. Количество знаний, количественный рост информации не может не сказываться на объёме того программного материала, который изучается в общеобразовательной и профессиональной школе. Объём учебных планов, учебных программ имеет общую тенденцию: при всех попытках его сократить, даже минимализировать, он возрастает, увеличивается. Именно эта всеобщая тенденция количественного роста объёма полезной и необходимой информации, подлежащей усвоению, приводит к необходимости постоянно совершенствовать изложение содержания в учебниках и учебных пособиях, методы и формы обуче-

ния, наглядные и технические средства обучения. Но наступает время, когда частичные, хотя и очень важные улучшения, уже не вносят существенных изменений в качество и уровень образования: механизм образования буксует, останавливается.

О необходимости коренных изменений в процессе обучения

В конце XIX века и на протяжении всего XX века сначала в старших классах средней школы, а затем на всех уровнях обучения возникает перегрузка учащихся и студентов; невозможно добиться качественного образования для всех. И как постоянный спутник перегрузок и низкого качества образования — массовые заболевания школьников и студентов. Постоянно повышаются требования к выпускникам школ и других учебных заведений. Совершенно очевидна необходимость коренного пересмотра существующей образовательной практики, науки об обучении, без чего не может быть успешным ни реформирование, ни модернизация образования. Качественное усвоение всеми школьниками и студентами содержания образования возможно только в условиях высокопродуктивного учебно-воспитательного процесса, т.е. обновления его методов, форм организации и технологий. Но именно в этих вопросах больше всего путаницы и неразберихи, включая и терминологическую.

Об уроке и организационных формах обучения

Принято считать, что урок — это форма организации учебной работы. Так утверждается во всех учебниках педагогики, методиках и официальных документах о школе. В прошлом чаще всего ссылались на «историческое» постановление ЦК ВКП(б) от 25.08.32 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», в котором сказано: «Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок... Эта форма должна включить в себя под руководством учителя общегрупповую, бригадную и индивидуальную работу каждого учащегося с применением разнообразных методов обучения».

Как поступали специалисты по проблемам дидактики, а вслед за ними руководители школ и педагоги?

Если урок — основная форма организации учебной работы в школе, то, следовательно, все другие случаи учебной работы вне урока и даже вне школы можно назвать «другими», «неосновными организационными формами обучения». Так появилось множество «других организационных форм обучения»: экскурсии, факультативные учебные занятия, кружковая работа, олимпиады, конкурсы, выставки творческих работ, зачёты, экзамены, собеседования, научные общества, клубная работа и т.д.

Я поставил себе вопрос по-другому: а если урок — это не форма организации учебной работы, а всего лишь *отрезок времени*, отведённый для проведения учебных занятий? Такое понимание подтверждается и объяснениями слова «урок» в словарях В.И. Даля, С.И. Ожёгова, Н.Ю. Шведова и других авторов. На немецком языке *die Stunde* — это час, т.е. промежуток времени и ничего больше.

Если урок не форма организации обучения, а всего лишь отрезок времени, выделяемый для учебной работы учителя с учащимися, или урок — это задание, которое даёт учитель ученикам для выполнения дома, то передо мной возник вопрос: *а что же такое форма обучения вообще?* Что следует считать формами организации обучения? Каковы они? Откуда они появляются или выводятся? Чем формы отличаются от методов обучения? Почему возникает постоянная путаница, когда выясняют, что такое бригадные учебные занятия? Форма или метод обучения? А беседа, семинар, лекция, рассказ и т.д.? Эта путаница встречается во всех учебниках педагогики и методиках.

Почти всё то, что принято называть «методы обучения» (лекция, семинар, беседа, самостоятельная работа с книгой), можно назвать формами обучения и наоборот.

Сущность обучения и его формы

Чтобы ответить на эти и многие другие вопросы, мне пришлось снова вернуться к сущности обучения.

Если обучение — это общение, то оно может происходить так и только так, как осуществляется общение между людьми.

Как же существует или осуществляется общение между людьми, начиная с древнейших времён и по настоящее время? Как это общение строится или объективно происходит?

Прежде всего, оно происходит с помощью знаков и звуков, т.е. *языка*. Речь может быть вербальной и кинетической (ручной, с помощью жестов и мимики). Общение между людьми может происходить непосредственно и опосредованно. При непосредственном общении люди друг друга видят и слышат, при этом используется главным образом *устная речь*. Опосредованное общение происходит в основном через *письменную речь* и тех средств, которые её могут заменить.

Анализ непосредственного общения между людьми нам показал, что такое общение можно условно разделить на три случая:

1. Общение двух людей в *обособленной паре*, когда в каждый момент общения один из участников общения говорит, а другой слушает. При этом их роли могут изменяться. Это простейший случай общения.

2. Очень часто непосредственное общение происходит как *групповое*, когда один человек обращается к двум, трём и многим людям *одновременно*. В каждый момент такого общения *один* говорит, а *несколько или много людей его слушают*. При этом может происходить смена говорящего: после одного говорит другой, третий и т.д. Минимальное число такого группового общения — три человека.

3. В общественной жизни наиболее часто непосредственное общение между людьми происходит не как общение в обособленной (или изолированной) паре и даже не как групповое, а как *общение в парах сменного состава*. Мы чаще всего общаемся с *разными* людьми: *с каждым в отдельности и по очереди*.

Таковы три структуры непосредственного общения между людьми. Опосредованное общение осуществляется в основном через письменную речь и другие средства, которые её могут заменить. Это четвёртая структура общения.

Так как обучение — общение, оно существует или происходит в тех четырёх структурах, которые мы рассмотрели. И только.

Обучение может существовать или происходить как общение *в паре* (учитель — ученик, ученик — ученик). Оно представляет собой *парную форму* организации процесса обучения.

Если обучение происходит по *групповой* структуре общения, то мы имеем групповую

форму организации, например, лекцию, семинар, общеклассную беседу, бригадные или звеньевые учебные занятия, групповую консультацию, экскурсию с классом, коллоквиум.

Если ученик работает с книгой, решает задачу или выполняет упражнение и при этом ни с кем не общается, то форма организации его учебной работы — *индивидуальная*.

Индивидуальная, парная и групповая организационные формы обучения в школах и вузах используются давно, а поэтому мы их называем *традиционными*. Обучение в учебных заведениях (школах, ссузах и вузах) и вне их, в частной практике, всегда происходило либо как *индивидуальная*, либо как *парная*, либо как *групповая* работа учащихся под руководством педагога (преподавателя) или без него.

Использование наглядных и технических средств также происходило и происходит при индивидуальных, парных или групповых учебных занятиях.

Непосредственное общение учащихся в *парах сменного состава* в учебном процессе на протяжении всей истории школы могло встречаться, но только стихийно, случайно и неосознанно. Использование этой структуры общения в учебном процессе есть появление принципиально *новой формы организации учебных занятий*, при которой каждый ученик по очереди работает с каждым, выполняя роль то обучаемого, то обучающего. *При этой организации учебной работы каждый участник занятий работает на всех и все работают на каждого*. Такая организация процесса обучения дала нам основание её называть «*коллективной формой организации обучения*» (КФОО или КФО). Только эта форма организации обучения может быть названа с полным основанием *коллективной*. Следовательно, фронтальная или общеклассная работа, бригадные или звеньевые учебные занятия (если учитывать, что формы организации процесса обучения являются структурами общения, используемыми на учебных занятиях в образовательных учреждениях (или вне их), — это частные случаи групповой формы организации обучения.

Согласно нашей концепции коллективная форма организации обучения только одна — это работа учащихся в парах сменного состава. Другой коллективной организационной формы не существует, она просто невозможна.

О формах существования обучения и его методах

Пока не выяснили, как объективно существует обучение, т.е. как оно осуществляется, в *каких формах существует и проявляется, нельзя решить вопроса о методах обучения*.

Эта совершенно очевидная закономерность в педагогике была не понята. На протяжении многих веков и даже тысячелетий обучение происходило (существовало или осуществлялось) как парное, индивидуальное и групповое. Коллективного (в нашем понимании) ещё не было.

Когда речь идёт о формах обучения, то подразумевается только объективное *строение* обучения или учебных занятий. Таким объективным строением являются структуры общения между людьми. Испокон веков и по настоящее время в массовой школьно-вузовской практике использовались только *три формы* организации процесса обучения, т.е. обучение происходило только в этих трёх формах. Они и составляли строение или структуру всего процесса обучения, т.е. *метода* обучения.

Между формами и методами обучения существует не только теснейшая взаимосвязь, но и существенное различие. Конечно, методов обучения без форм обучения не существует и не может существовать, так как формы обучения — это и есть его (обучения) существование. Мы уже выяснили, что обучение существует (происходит) либо в паре, либо как индивидуальное (без непосредственного общения с другими людьми), либо как групповое. В соответствии с этим может строиться метод обучения. Но в отличие от формы (строения) метод предполагает *цель*, направленность. Греческое слово *методос* означает «путь к чему-то». Метод — это уже процесс, движение от чего-то к чему-то. По Гегелю, метод — это форма движения содержания, точнее, форма самодвижения содержания.

Если брать традиционно сложившееся обучение, то его содержание «двигалось» от учителя (обучающего) к ученику либо в парном общении, либо групповом, либо опосредованно через письменную речь. Разумеется, при этом могли быть использованы наглядные пособия и технические средства.

Но даже традиционно сложившееся обучение появилось не сразу. Оно прошло весьма

долгий и сложный путь развития, становления, формирования. В частной практике и в учебных заведениях использовались в основном только две формы организации обучения: парная и индивидуальная. Учитель обычно вёл занятия с одним-единственным учеником, регулярно предлагая ему задания для индивидуальной работы. Если у педагога было несколько учеников, он работал с каждым в отдельности и по очереди, изредка объединяя их в группы. Когда в XVI–XVII столетиях в школах Западной Европы (а также в школах Западной Украины и Белоруссии) учеников становилось всё больше и больше, то пришлось их объединять в постоянные группы — классы. Групповая форма становилась основной, системообразующей. В школах во всех странах установилось классно-урочное обучение, т.е. использование трёх традиционных форм обучения как единого метода или системы. Такое обучение получило название «классно-урочная система», которая иногда называлась «классно-урочной формой организации учебных занятий».

Если каждый урок в отдельности имеет *цель*, в соответствии с которой он осуществляется, то это уже *метод*. Но так как процесс обучения в школе состоит не из одного урока, а из огромного их множества, то правильно было бы называть всю систему уроков *единым методом обучения*. Однако этого не произошло, поскольку термин «метод обучения» имеет два прямо противоположных смысла.

Во времена Яна Амоса Коменского методом обучения назывался весь процесс обучения и в этом смысле метод был универсальным. «Великая дидактика» Коменского представляет собой универсальную теорию, «верный и тщательно обдуманый метод (способ) создавать... такие школы, в которых бы всё юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было, исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни».

Об универсальности метода обучения Коменский напоминает неоднократно: «Все науки и языки должны преподаваться одним и тем же методом», «Всё постоянно одним и тем же методом», «Метод по необходимости всегда должен быть естественным», «Нужно позаботиться, чтобы один и тот же метод был принят для преподавания всех наук, всех искусств и всех языков».

Понимание метода обучения как процесса обучения, взятого в целом, т.е. как единого и универсального, всеохватывающего, присуще было не только Я.А. Коменскому. Организацию обучения в историко-педагогической литературе до появления классно-урочной «системы» принято было называть «средневековым методом обучения». И это было правильно. При средневековом методе обучения учитель работал *с каждым учеником в отдельности*, на что уходило очень много времени и сил, а если у него было много учеников, то «это требовало от учителя бессмысленного труда, и ученикам либо предоставляли бесполезный досуг, либо, если и предлагалось чем-либо заняться, то не чем иным, как изнуряюще скучным делом» (Я.А. Коменский).

На смену средневековому методу в XVI–XVII столетиях приходит новый для того времени метод, который стали называть «коллективным обучением» (от лат. слова *collectivus* — собирательный, *colligere* — собираю), а позже «классно-урочной системой» (КУС).

В более позднее время стали давать другое объяснение термину «метод обучения». Оно по смыслу не только противоречило первоначальному, но и было его противоположным: «Ни один метод не может быть признан основным и универсальным методом учёбы», отмечалось в Постановлении ЦК ВКП(б) от 25.08.32 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе».

«Любой метод, используемый как универсальный, теряет эффективность, дискредитирует себя», — писал известный дидакт В.И. Загвязинский.

У Коменского метод обучения охватывает весь процесс обучения и он только и может быть универсальным, всеобщим. Что касается более позднего истолкования, которое давалось после выхода в свет постановления ЦК ВКП(б) от 25.08.32 г. и которое стало популярным, получило широкое признание, то оно относится не ко всему процессу обучения, а всего лишь к отдельным его частям, сторонам, элементам, из которых состоит метод обучения. Например, рассказ или лекция, беседа или семинар, работа с книгой или просмотр кинофильма, выполнение упражнений или письменная контрольная работа, заучивание наизусть или аналитический метод и т.д. — все эти и многие другие компоненты учебной работы представляют собой не процесс обучения, взятый в целом, от его начала

и до его завершения — достижения конечной цели, а всего лишь сравнительно небольшие составные части или отдельные виды учебной работы, и только все вместе они могут быть названы единым и всеобщим методом обучения. Поэтому неслучайно эти составные части или отдельные элементы (участки) метода обучения стали называть то методами, то формами обучения.

Такая путаница и неразбериха возникла, во-первых, потому, что авторы дидактических теорий неправильно истолковывали сущность обучения, во-вторых, свои теоретические рассуждения о методах обучения предлагали читателям до выяснения вопроса об организационных формах обучения.

Если же мы выяснили, что такое формы организации (существования) процесса обучения и каковы эти формы, то следующий шаг в построении научной теории методов обучения не представляет особого труда.

Методы обучения и методы в обучении

Можно было бы назвать этот раздел или тему «Исторические этапы развития учебно-воспитательного процесса в зависимости от организационной его структуры». Под таким названием эта тема и давалась в моих публикациях¹.

Если обучение существует и осуществляется в рассмотренных выше формах (индивидуальной, парной, групповой и коллективной), то в зависимости от применяемых организационных форм используются методы обучения, каждый из которых охватывает не какую-то частицу процесса обучения, а весь процесс, который осуществлялся в образовательных учреждениях (и вне их) того или другого исторического периода.

1. Простейшим методом обучения, который применялся в школах и в частной практике на протяжении тысячелетий, был метод *парно-индивидуального* обучения. В педагогической литературе он назывался «средневековым методом». При этом методе использовались в основном парная и индивидуальная формы обучения. Парная форма (работа учителя с отдельным учеником) была основной. Групповая форма (объединение учащихся в группы) тоже использовалась, но нерегулярно и долгое время существенного значения не имела. В наших публикациях мы этот метод называли «индивидуальный способ обучения (ИСО)». Этот способ (метод) устраивал обще-

ство, родителей и учителей до тех пор, пока в школах училось сравнительно мало учеников. Но уже в XV–XVI и особенно в XVII столетиях в школах стало учиться всё больше и больше учеников и обучать каждого ученика индивидуально учителям становилось всё труднее и труднее. Снижалось качество обучения, падала дисциплина, возрастало недовольство учащихся, родителей, общественности. Период XV–XVII столетий в истории школы рассматривается как кризис средневекового метода обучения (ИСО) и становления нового метода обучения, когда учителя в школах стали объединять своих учеников сначала в малые, а затем и в большие группы — классы. Происходит повсеместный переход на новый метод обучения, который получил название «классно-урочная система» (КУС).

2. Второй метод обучения есть все основания называть «*группо-парно-индивидуальным*». Этот метод устанавливается сначала в высшей школе: в средневековых университетах, в которых групповая форма организации процесса обучения появляется в виде лекций, диспутов и бесед преподавателей со своими студентами. Это происходит уже в XI–XIII столетиях и значительно усиливается в XIV–XVIII веках и по настоящее время.

Метод обучения в начальной и средней школе вплоть до XVI и начала XVII столетия оставался средневековым, т.е. парно-индивидуальным. В XVII в. школы в Западной Европе переходят на новый метод обучения, организационная структура которого становится группо-парно-индивидуальной. Этот метод позже получает название «классно-урочной системы обучения». Так на всех ступенях обучения устанавливается *единство метода обучения*: классно-урочная и лекционно-семинарская системы представляют собой два варианта одного и того же метода обучения: группо-парно-индивидуального, который на протяжении XVIII–XIX веков совершенствовался и в основном удовлетворял потребности бурно развивавшегося капиталистического общества в образовании подрастающих поколений. Сокращённо мы его называем «групповой способ обучения» (ГСО).

XX век предъявил новые требования

¹ См. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие (М.: Педагогика, 1989); Дьяченко В.К. Современная дидактика. В 2 кн. (Новокузнецк: Изд-во ИПКРО, 1996); Дьяченко В.К. Основы современной дидактики. (В соавт. с Г.М. Кусаиновым). (Алматы: Гылым, 1996) и др.

к образованию. Среди них одним из основных становится *качественное среднее образование для всех*. Развитие производства, техники, наук, общественных отношений, языков и искусств существенно увеличило объём содержания образования как в средней общеобразовательной, так и в высшей профессиональной школах. Появились перегрузки школьников и студентов, которые уже невозможно устранить путём так называемых сокращений, создания школьных и вузовских стандартов и так называемой минимализации образования. Возрастала насущная проблема — проблема образования на протяжении всей жизни и одновременно ещё более острая проблема — проблема массовых заболеваний среди школьников и студентов. Увеличение сроков обучения в средней и высшей школе, дальнейшее расширение объёма образовательного курса в школах и вузах, порождающее перегрузки школьников и студентов, поиски новых образовательных технологий, широкое использование технических средств обучения, включая компьютерную технику и дистанционное обучение, не могли повысить качество образования, подготовку школьников и студентов к предстоящей жизни и работе.

В XX веке наступил всеобщий кризис образования, который вопреки многочисленным реформам и модернизациям в последние 40–50 лет охватил все страны. Это — кризис *группо-парно-индивидуального метода*, который не может обеспечить (даже при любой финансовой поддержке школ, ссузов и вузов) ни качественного среднего образования, ни дальнейшего развития образовательной системы в целом, т.е. не может устранить её несоответствие потребностям современного общества.

Становится очевидным, что преодолеть всемирный кризис образования невозможно без нового метода обучения, без коренного преобразования всего учебно-воспитательного процесса в школах, ссузах и вузах, а такое коренное преобразование не может быть успешно осуществлено без науки об обучении и образовании, которая отсутствовала в официальных учреждениях как в бывшем Советском Союзе, так и в других странах за рубежом. На сегодня это положение в научно-педагогических учреждениях не изменилось.

3. Вопрос о новом методе обучения связан с научно обоснованным прогнозированием. Естественно, если нет науки об обучении,

проблема прогнозирования нового метода обучения успеха не имела.

Мы считаем поворотным пунктом в создании науки об обучении, т.е. преобразовании дидактики из её донаучного состояния в подлинную науку — это применение естественно-научного (материалистического) подхода к обучению: понимание обучения как физического, материального звуко-знакового взаимодействия между обучающими и обучаемыми, признание того факта, что *обучение — это частный случай общения*. В построении учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях сознательно использовались только три структуры общения и не использовалась основная структура общения между людьми: общение в парах сменного состава, а это и есть коллективная форма организации учебной работы (КФО). Её систематическое использование приводит к *коренным изменениям учебно-воспитательного процесса во всех образовательных учреждениях и во всей системе образования. Это новый исторический этап в развитии всех общеобразовательных школ и профессиональных (специальных) учебных заведений, обусловленный новым методом обучения*, полное название которого «коллективно-группо-парно-индивидуальный метод», сокращённо «коллективный способ обучения» (КСО).

Итак, история школы и системы образования — это два этапа или две стадии развития педагогического процесса: первый — индивидуальный способ обучения (ИСО), в основе которого лежал парно-индивидуальный метод обучения (примерно до XVI–XVII веков); и второй — групповой способ обучения (ГСО), в основе которого был и пока остаётся группо-парно-индивидуальный метод. Общеизвестно, что переход от метода средневекового (парно-индивидуального) к ГСО был объективной необходимостью, закономерностью, обусловленной развитием общества.

Есть все основания считать, что и переход от ГСО (группо-парно-индивидуального метода) к КСО (коллективно-группо-парно-индивидуальному методу) есть тоже объективная закономерность — *закон*, который далеко ещё не всеми педагогами и руководителями системы образования осознан, что, естественно, тормозит развитие системы образования в России и выход образования из кризиса.

Таково наше понимание *методов обучения*, без которого дидактика не могла стать наукой, оказывающей существенное воздейст-

вие на процессы реформирования и модернизации образования в стране. Их чаще всего подменяли широкомасштабными и дорогостоящими направлениями и мероприятиями, которые, как правило, никакого отношения к прогрессивному реформированию образования не имели, скорее ему препятствовали.

В связи с изложенным становится ясным, что так называемое «многообразие методов обучения» было порождено слабостью педагогической науки (точнее, её отсутствием) и слепым следованием предписаниям, которые были даны в постановлениях ЦК ВКП(б), в частности, в постановлении «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25.08.1932 г. В педагогическом сообществе методами обучения привыкли называть лекцию, рассказ, беседу, семинар, контрольные работы, диктанты, письменные и устные упражнения, самостоятельную работу с учебником, заучивание правил, текстов, лабораторные и практические работы, наглядные методы (демонстрации и иллюстрации), методы проблемного обучения, экскурсии, графические работы, познавательные игры, учебные дискуссии, бинарные методы, логические методы обучения, бригадный или бригадно-лабораторный метод и т.д.

Значительную часть перечисленных «методов обучения» называют также организационными формами обучения, что только усиливает общий сумбур и неразбериху в дидактике. В результате все попытки создать научную классификацию методов и форм обучения оказались несостоятельными, так как «классифицировали» не методы обучения и не формы его организации, а отдельные виды или разновидности учебных занятий. Они по своей сути есть различные проявления одного и того же метода обучения, который мы называем «группо-парно-индивидуальным» и который изменяется в зависимости от конкретных целей и конкретных условий. Многообразие проявлений этого (уже устаревшего) метода обучения выдвигалось одновременно и за многообразие методов и за многообразие оргформ обучения.

Чтобы избежать путаницы в понимании понятия «методы обучения», мы в своих публикациях рекомендовали дополнительно ввести выражение «методы в обучении». Тогда бы основное понимание «метода обучения», которое мы встречаем у Я.А. Коменского, его современников и последователей, оставалось бы для обозначения *всего процесса обу-*

чения, направленного на достижение начального, среднего или высшего образования в разные исторические периоды. Таких универсальных, всеобщих методов в истории образования было всего лишь два: парно-индивидуальный (ИСО) и группо-парно-индивидуальный (ГСО). Третий метод такого же (ещё более обширного, всеобщего!) характера пока лишь формируется, его становление всячески тормозилось как сознательно фанатиками классно-урочного обучения, так и несознательно в силу непонимания этой важнейшей закономерности развития образования в современном мире. Мы имеем в виду коллективно-группо-парно-индивидуальный метод (КСО).

Такое понимание термина «метод обучения» соответствует всем правилам логики и науки: метод обучения — это совокупность форм движения содержания образования, посредством которых происходит усвоение общечеловеческой культуры в различные исторические периоды. Или более точно: метод обучения — это совместная деятельность обучающихся и обучаемых, осуществляемая в определённых формах и направленная на получение образования (начального, среднего и высшего).

Что касается отдельных видов учебных занятий (лекция, семинар, беседа, работа с книгой, лабораторные или практические занятия, зачёт, собеседование, экскурсия, учебная дискуссия, учебная конференция, познавательные игры и т.д.), то их нет оснований называть «методами обучения», так как они относятся лишь к какой-то части (отрезку или стороне) обучения и не охватывают его от начала и до завершения. Поэтому более правильным будет название: «методы в обучении». Этим подчёркивается, что в процессе обучения могут применяться методы не универсального, частного и даже частичного характера, как, например, заучивание текстов, диктанты, зачёты, графические работы и т.д. Разумеется, окончательное решение по поводу употребления терминов «метод обучения» и «методы в обучении» установится только в процессе широкого обсуждения с участием специалистов по проблемам дидактики и предметных методик.

□