

СТАДИИ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ЕЁ ПЕРЕХОДНЫЕ СОСТОЯНИЯ

Вячеслав Александрович Рязанов, старший преподаватель Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Кемерово), vyacheslav.ryazanov@yandex.ru

- организационная структура учебного процесса
- стадии развития учебного процесса
- переходные состояния организационной структуры учебного процесса

Идею развития организационной структуры учебного процесса впервые высказал В.К. Дьяченко [1]. Изучая материальную природу обучения, он, следуя методологии диалектического материализма, принципу историзма, обнаружил, что обучение представляет собой специальным образом организованное речевое взаимодействие (общение) между людьми и что процесс этого взаимодействия, его материальный механизм не являются чем-то застывшим, раз и навсегда данным, не способным к существенным, качественным изменениям. Эти изменения, по мнению учёного, носят закономерный характер, а весь процесс исторического развития обучения складывается из определённых последовательных стадий, охватывающих прошлое, настоящее и будущее.

В.К. Дьяченко выделил три основные стадии (формации), каждая из которых характеризуется не только составом, но и относительным значением той или другой организационной формы обучения.

Первый исторический этап, длительность которого измеряется тысячелетиями, был условно назван периодом индивидуального способа обучения (ИСО), поскольку учитель обучал каждого из своих немногочисленных учеников в индивидуальном порядке. При этом системообразующую функцию выполняла парная форма обучения (учитель – ученик). Вспомогательную роль играла индивидуально-обособленная работа ученика (в основном с книгой).

В XV–XVI столетиях в школах и ещё раньше в средневековых университетах появилось

и доминировало положение такого обучения, при котором учитель обучал сразу, одновременно многих (класс, группу). Отсюда и название следующего общественно-исторического способа обучения – групповой (ГСО), при этом его организационная структура включала в себя групповую форму наряду с индивидуально-обособленной и парной формами обучения.

Затем, примерно со второй половины XX века, отмечает В.К. Дьяченко, берёт своё начало становление нового общественно-исторического способа обучения – коллективного (КСО), в котором основное, ведущее положение постепенно займёт коллективная оргформа (работа в парах сменного состава), объединяющая вокруг себя уже известные организационные формы обучения.

Как видим, каждый последующий общественно-исторический способ обучения отличается от предыдущего новым компонентом – новой организационной формой, которая в новых исторических условиях вводится в организационную структуру учебного процесса и становится основным элементом. Развитие учебного процесса сводится к расширению его организационной структуры с одновременной заменой доминирующего, системообразующего элемента.

Таким образом, развитие учебного процесса сопровождается и количественными, и качественными преобразованиями. Переход от одного общественно-исторического способа обучения к другому связан,

во-первых, с введением в учебный процесс новой организационной формы, а во-вторых, со структурной реорганизацией, когда данная оргформа занимает главное, центральное место в организационной структуре учебного процесса, объединяя вокруг себя остальные формы. Если новая форма используется только эпизодически, как частный приём в рамках сложившегося способа обучения, существенно ничего в нём не меняя, то и говорить о новой ступени развития учебного процесса преждевременно.

Обратим внимание на следующую закономерность: в организационной структуре учебного процесса всегда есть сильная позиция (ниша), которую в определённый исторический момент занимает какая-то из организационных форм обучения, выполняя роль структурного ядра. Переход от одного общественно-исторического способа обучения к другому каждый раз сопровождается тем, что новая оргформа стремится занять эту сильную позицию (нишу), вытесняя доминирующую до сих пор организационную форму на периферию. Происходит своеобразный процесс конкурентного вытеснения (исключения), подобный тому, когда один биологический вид вытесняет другой. Конкурируя с более сильным видом, слабый соперник утрачивает свою реализованную нишу. Вместе с тем перераспределяются роли, разграничиваются ниши. Поэтому очень важно иметь качественные представления о том, как этот процесс вытеснения происходит, каков механизм перехода исходного соединения в конечное новообразование. Есть ли здесь объективные закономерности?

Для целенаправленного осуществления перехода от одного общественно-исторического способа обучения к другому необходимо понимание того, какие между ними существуют промежуточные состояния, являющиеся ориентирами для проведения постепенных, но неизбежных преобразований.

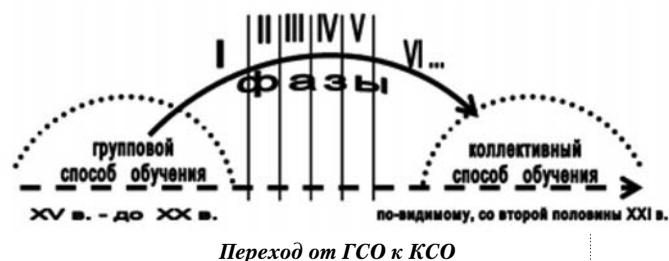
На это обстоятельство совершенно справедливо указывал М.А. Мкртчян, выделивший фазы переходного периода от ГСО к КСО. По утверждению учёного, «...это позволяет, с одной стороны, проанализировать сложившуюся ситуацию, с другой –

даёт возможность специалистам определить дальнейшие шаги собственной деятельности по созданию коллективного способа обучения» [2, с. 43].

Для наглядности М.А. Мкртчяном была представлена следующая схема, на которой условно обозначены место и время двух исторических этапов развития сферы образования – ГСО и КСО, а также фазы перехода от одного способа обучения к другому (см. рисунок). Каждая из фаз рассматривается им как некоторая целостность, имеющая конкретное промежуточное состояние со своей характеристикой¹.

Для того чтобы показать отличительные особенности фаз перехода от группового способа обучения к коллективному, М.А. Мкртчяну пришлось ввести понятие «отсутствие общего фронта». Именно масштаб отсутствия общего фронта оказывается определяющим фактором при переходе из одной фазы в другую. Так, например, на I фазе в способе организации учебного процесса ничего особо не меняется, за исключением того, что время от времени учитель начинает использовать некоторые приёмы, варианты методик работы в парах сменного состава как дополнительные, улучшающие качество урока. На II фазе в некоторых учебных группах изучение отдельных предметов организуется через коллективные занятия. При этом общий фронт нарушается, как правило, в пределах раздела (возможно, учебной четверти или полугодовой программы). Каждая из последующих фаз характеризуется ещё большим масштабом отсутствия общего фронта.

В то же время М.А. Мкртчян считает, что «...существующие представления о фазах



¹ Подробное описание первых пяти фаз перехода от ГСО к КСО можно посмотреть в № 6 журнала «Коллективный способ обучения» за 2001 год (с. 3—12).

переходного периода крайне недостаточны для целенаправленного осуществления IV и V фаз и подготовки условий перехода к следующим фазам», что понятия «характер общего фронта», «масштаб отсутствия общего фронта» определены «некорректно и интуитивно. По этим вопросам необходимы серьёзные исследования» [3, с. 12 – 13; 4, с. 12].

Попробуем предложить своё видение понимания процесса становления нового способа обучения.

Но прежде чем говорить о новом этапе развития учебного процесса, обратимся сначала к его историческому прошлому, а именно – ко времени перехода от индивидуального способа обучения к групповому. Ведь ГСО тоже появился не внезапно, не сразу. Между ИСО и ГСО были определённые промежуточные состояния, занимающие некоторое историческое время.

Мы полагаем, что анализ имеющихся сведений об этом периоде, выявление причинно-следственных связей, закономерностей и тенденций дали бы возможность при использовании метода экстраполяции обнаружить подобные связи, закономерности и тенденции в настоящем и лучше представить, как именно будут развиваться дальнейшие события. Детальное описание перехода структуры А в структуру В позволило бы не просто дать пищу для размышления о результате преобразования учебного процесса, но и получить представление о выборе оптимальных условий его протекания, подборе возможных катализаторов, что значительно увеличило бы вероятность необратимости и успешного завершения этого переходного процесса.

Итак, какими данными о переходе от индивидуального способа обучения к групповому мы располагаем?

Из трудов по истории педагогики нам известно, что этот переход осуществлялся примерно с XV по XVII век [5–9 и др.].

«Понадобилось почти два столетия, чтобы маленькие классы численностью в 3–4 – 5 учеников (иногда до 10) – отсюда название учительских помощников (декурионы) – превратились в большие классы численностью

в 40–50 учеников, которых обучали уже не старшие ученики-локаты, а профессиональный оплачиваемый учитель» [5, с. 138].

В этот период происходит прежде всего количественный рост учащихся. Если до XV века преобладали школы, в которых учились 5–12 учеников (редко больше), то в XV – XVII веках число учащихся в одной школе часто стало достигать 30, 40, 60 и даже больше человек.

Понятно, что обучать такое количество учеников, работая с каждым в отдельности, было уже невозможно. И в то же время их ещё нельзя было обучать всех сразу, одновременно, так как все они поступали в школу в разное время и изучали разный материал.

В такой ситуации учителю нужны были помощники. Где же их можно было взять? Учитель охотно принимал в свою школу бедных учеников и отбирал из них наиболее способных, чтобы те так же, как и он, работали с отдельными учащимися. В основном эти ученики-помощники (локаты, канторы, бакалавры, юнгемейстеры и т. д.) проверяли других учеников, «натаскивали» их, играя роль репетиторов.

Позже бесплатные ученики стали выполнять более ответственные учительские функции: обучать и проверять небольшие группы (малые «классы»), в которых работа шла уже не с отдельными учащимися, а одновременно с несколькими. Однако эта работа долгое время не носила систематического характера. Всего способа обучения такое объединение учеников в малые группы существенно не затрагивало. Способ в целом оставался индивидуальным, поскольку основной, определяющей формой организации учебного процесса была парная (индивидуальная работа учителя и его помощника с учеником).

Но обучение по индивидуальной системе могло идти успешно лишь при ограниченном числе учеников, даже если к выполнению учительских функций привлекались наиболее способные из них. Только в тех школах («школках»), в которых у одного учителя было мало учеников, метод поочередного индивидуального обучения выступал в простой и чёткой форме. В школах,

где было много учеников, организация обучения приобретала усложнённую структуру.

Согласно Уставу Венской городской школы Св. Стефана (1446 г.), производится деление учащихся на группы и предусматривается учебная работа с каждой группой в отдельности. Но учитель ещё не занимается со всеми учениками, находящимися в данном классе, одновременно. По Уставу, в классе, кроме учителя, работают, как минимум, три «учительских помощника». Они-то и выполняют основную учительскую работу, обучая учеников своего отделения «трёх разных степеней понимания». Ученики одинаковых степеней понимания могут быть объединены в небольшие группы, а учитель («учительский помощник») «с большей лёгкостью и большей пользой» может их обучать, пока остальные учащиеся его отделения или «класса» выполняют определённое задание. В одном учебном помещении работали несколько «классов» и несколько учителей. Пока ещё нет твёрдого расписания, нет единого порядка приёма учащихся в школу, но в одном помещении каждый из учителей занимается теперь со своим отделением, разделённым на маленькие «классы».

Уже составители Устава Венской городской школы Св. Стефана, как подчёркивает профессор С.В. Иванов, «...были озабочены подбором таких групп, которые состояли бы из учащихся более или менее *одинаковых по возрасту* (старшие, средние, младшие) и *равных по пониманию*» [6, с. 6]. С.В. Иванов указывает на главное отличие нового этапа в организации учебных занятий согласно Уставу Венской школы: «При этом принцип группировки по «пониманию» является доминирующим, так как внутри каждой возрастной группы ученики распределяются на *подгруппы* по этому последнему признаку» [6, с. 7].

Именно этот определяющий момент общения учителя с учащимися – одинаковая подготовленность учеников, входящих в каждую группу, их «равная степень понимания» – диктует необходимость и целесообразность перехода от обучения одного-единственного ученика к одновременному обучению *группы* как целого. Не столько возраст учащихся, сколько их уровень *понимания*, их уровень развития и подготов-

ленности – причина для объединения в группы – «классы». Постепенно учитель на собственном опыте и опыте своих коллег убеждается: если ученики «равны по уровню понимания», то их можно объединить в один «класс» и учить одновременно, то есть можно переходить на *групповую* организационную форму обучения (один говорит – остальные слушают). Составители Устава Венской школы явно стремятся к тому, чтобы «...на долю каждого учителя приходилось возможно большее количество учащихся и чтобы качество обучения при этом отнюдь не снижалось» [6, с. 7].

Долгое время учитель и его помощник объединяли учеников в малые группы (малые «классы») и работали одновременно с несколькими учащимися. Систематическая работа учителя с малыми «классами» представляла собой уже принципиально новую организацию учебного процесса.

Постепенно количество малых групп в одном классе уменьшалось, и всю работу с ними в конце концов брал на себя один учитель, отказываясь от помощников. Так, по Эйслебенскому (1525 г.) и Саксонскому (1528 г.) школьным уставам, были установлены группы постоянного состава (классы), определено время занятий, предусмотрен конкретный объём знаний, навыков и др. А «поскольку учитель в каждом классе стал иметь дело с определённым (*устоявшимся, постоянным* – В.Р.) составом учащихся и определённым образовательным материалом, он наталкивался на работу со всем классом и подходом к организации урока» [6, с. 11]. Вюртембергский устав (1559 г.) также «требовал однообразного состава классов» не только по подготовленности учащихся, но и по возрастному признаку [6, с. 13].

В Братских школах Украины и Белоруссии в XVI–XVII веках (в городах Остроге, Львове, Бресте, Луцке, Минске, Могилёве) за несколько десятилетий до того, как Я.А. Коменский написал «Великую дидактику», практиковалось обучение по строгому расписанию. Учитель работал с группой (классом), места в классе распределялись в соответствии с успехами, проводились общегрупповые занятия, опрос и проверка изученного, систематически давались домашние задания и т. д.

Итак, описание перехода от «системы одиночного обучения» к системе фронтального (общеклассного) обучения наглядно демонстрирует процесс становления группового способа обучения по организационно-структурному компоненту: как начиналось групповое обучение в школах, как в одном классном помещении работали три, четыре, пять и больше групп, с каждой из которых занимался помощник учителя или старшие ученики, как постепенно число групп в одном классе уменьшалось и в итоге всю работу с классом стал вести один учитель.

На переходе от ИСО к ГСО можно обнаружить несколько фаз, среди которых выделяются два вида особенных промежуточных состояний.

Первое переходное состояние. Условно назовём его периодом создания временных ситуативных групп учеников и использования учительских помощников для работы с ними.

На этом этапе учителю приходилось выбирать из числа своих учеников наиболее способных и готовить их к выполнению учительской функции. Подготовка помощников шла в индивидуальном порядке – в рамках парной организационной формы обучения.

Количество помощников определялось общим количеством учащихся. Чем больше учеников было в школе, тем больше требовалось учителю помощников. Можно предположить, что если учитель был в состоянии подготовить не более 10 помощников, а те, в свою очередь, способны обеспечить подготовку также 10 учеников каждый, то предельная численность школы с такой организацией учебной работы составляла 100 человек (10 помощников x 10 учащихся). Превышение предельной численности учеников в школе потребовало бы от учителя пересмотра и реальных изменений в организации учебных занятий, что, собственно, и происходило в дальнейшем.

А пока численная наполняемость школы оставалась в пределах допустимого, учитель к каждому своему помощнику прикреплял некоторое количество (3, 4, 5...10) учеников, с которыми работа велась индивидуально, то есть с каждым в отдельности и по очереди.

Таким образом, можно сказать, что в этот период определённая группировка учеников по уровню подготовки и понимания уже производится, но внутри каждой сформированной группы учебная работа ведётся по-прежнему в индивидуальном порядке (по схеме «учитель – учительский помощник», «учительский помощник – ученик»).

Второе переходное состояние – формирование однородных малых групп и использование групповой организационной формы обучения.

На этом этапе продолжается использование «учительских помощников» и объединение учеников в малые группы (малые «классы») по уровню понимания и подготовленности. Однако состав этих групп становится всё более однородным и постоянным, что позволяет организовывать общение внутри группы по принципу «один говорит – остальные слушают». Это означает, что учитель и его помощники могут работать уже не с отдельными учениками и по очереди с каждым, а одновременно, сразу со всеми участниками группы.

Доминирующее положение (сильную позицию) в организационной структуре учебного процесса начинает занимать групповая форма обучения, а точнее её разновидность – работа в малых группах. При этом работа в паре («учитель – ученик»; «помощник учителя – ученик»), выполнявшая до сих пор роль структурного ядра, вытесняется на периферию. Парная оргформа не исчезает совсем, а лишь занимает новую нишу в новой конфигурации организационных форм.

Итак, общая тенденция в развитии организационной структуры учебного процесса в этот исторический период сводится к тому, что совершается переход от «системы одиночной работы с каждым учеником», где основную роль выполняет парная форма организации обучения, к классно-урочной системе, в которой на сильную позицию выходит фронтальная (общеклассная) форма организации обучения. Между первой и второй системами учебный процесс оказывается в своеобразном «*переходном состоянии*».

Для косвенной оценки строения переходного состояния от индивидуального способа обучения к групповому используем посту-

лат Дж. Хэммонда (1955 г.), согласно которому строение переходного состояния похоже на строение тех соединений, к которым оно ближе.

Так, на первой фазе переходное состояние ближе по строению к исходной конфигурации, то есть к «системе одиночного обучения», поэтому его можно назвать *ранним переходным состоянием*, или ранней фазой перехода от ИСО к ГСО. На второй фазе переходное состояние ближе по структуре к конечному новообразованию, то есть к фронтальному (общеклассному) обучению, следовательно, его можно назвать *поздним переходным состоянием*, или поздней фазой перехода от ИСО к ГСО.

Если давать качественную оценку «переходному состоянию» от индивидуального способа обучения к групповому, то в целом его следовало бы назвать периодом освоения малых групп как новой организационной формы обучения, ставшей на довольно длительное время системообразующим, ведущим элементом организационной структуры учебного процесса. Именно малые группы оказались промежуточным звеном, мостиком между индивидуальной работой учителя с отдельными учениками, с одной стороны, и общеклассным, фронтальным обучением – с другой.

Таким образом, малые группы в этот переходный период представляют собой новую оргформу, которая постепенно вытесняет с сильной позиции парную форму организации обучения и становится доминирующим элементом в обновлённой организационной структуре учебного процесса. И здесь мы наблюдаем всё ту же общую закономерность, которую впервые обнаружил В.К. Дьяченко: развитие организационной структуры учебного процесса происходит за счёт введения новой организационной формы, которая, постепенно занимая сильную позицию, образует новую конфигурацию с новыми возможностями [1, с.137–138].

Полагаем, что на переходный этап от группового способа обучения к коллективному распространяются те же закономерности и тенденции.

Во-первых, переход не может произойти внезапно, сразу. Потребуется, как мини-

мум, две фазы, одна из которых ближе к исходному состоянию (ранняя фаза), вторая – к конечному (поздняя фаза).

Во-вторых, «переходное состояние» имеет определённую структуру, отличную от структуры предшествующего состояния – более расширенную, но менее устойчивую.

В-третьих, базисной формой организации учебного процесса, способной выполнить роль промежуточного звена между фронтальным обучением и обучением в парах, являются «малые группы». Поэтому именно они на «ранней фазе» переходного периода от ГСО к КСО должны занять доминирующее положение и стать на какое-то время системообразующим, ведущим элементом организационной структуры учебного процесса. Малые группы ближе к фронтальному обучению в первую очередь по структуре общения.

Работа в парах сменного состава, очевидно, должна стать структурным ядром «поздних фаз» переходного периода от ГСО к КСО, исследованием которых уже давно занимаются М.А. Мкртчян и его научная школа.

Наличие или отсутствие «общего фронта» является, на наш взгляд, следствием ослабления роли общеклассного, фронтального обучения и, соответственно, усиления других организационных форм (работы в малых группах, работы в парах). Таким образом, при переходе из одной фазы в другую существенным становится степень замещения одной оргформы другой.

В-четвёртых, в процессе становления нового общественно-исторического способа обучения важнейшую роль играют принципы организации обучения, в соответствии с которыми и создаётся новая образовательная практика. Так, при переходе от индивидуального способа обучения к групповому ведущими принципами организации обучения становятся принципы группировки, единообразия и постоянства. В период перехода от группового способа обучения к коллективному начинают работать принципы обратного действия: принципы индивидуализации, разнообразия и сменяемости. □

Литература

1. *Дьяченко, В.К.* Общие формы организации процесса обучения / В.К. Дьяченко. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. – 184 с.
2. *Мкртчян, М.А.* Становление коллективного способа обучения: монография / М.А. Мкртчян. – Красноярск, 2010. – 228 с.
3. *Мкртчян, М.А.* Вопросы создания коллективного способа обучения: история, проблемы, перспективы / М.А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – Красноярск, 2000. – № 4. С. 6–14.
4. *Мкртчян, М.А.* Проблемы становления и развития современной дидактики / М.А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – Красноярск, 2010. – № 11. – С. 3–13.
5. *Дьяченко, В.К.* Современная дидактика / В.К. Дьяченко. – Ч. 1 – Новокузнецк: Изд-во ИПК г. Новокузнецк, 1996.
6. *Иванов, С.В.* Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий в школе / С.В. Иванов // Учёные записки Воронежского пединститута. – Т. 8. – 1946. – С. 3–21.
7. *Медынский, Е.Н.* Братские школы Украины и Белоруссии и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е.Н. Медынский. – М.: Изд-во АПН СССР, 1954.
8. *Сперанский, Н.* Очерки по истории народной школы в Западной Европе / Н. Сперанский. – М., 1896.
9. *Шмидт, К.* История педагогики / К. Шмидт. – М., 1879.