

# КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

**В современной дидактической литературе технология концентрированного обучения зачастую выдаётся как абсолютно новое педагогическое изобретение последней четверти XX века.**

**Работа Г.И. Ибрагимова даёт внятный и убедительный ответ на вопросы: кто, где, когда и что, концентрировал в дидактике за последние 500 лет.**



**Гусейн Ибрагимов,**  
член-корреспондент  
РАО, доктор  
педагогических наук,  
заместитель  
директора  
ИСПО РАО  
(Казань)

Сущность концентрированного обучения заключается в ликвидации многопредметности учебного дня, недели, то есть вместо 6 предметов на 6 уроках изучается 1–2 предмета. Это позволяет сосредоточить внимание учащихся на непрерывном изучении одного предмета, «погрузиться в него», исключить забывание предыдущего материала и нарушение целостности (начиная с первичного восприятия вновь изучаемого материала и кончая формированием умений им пользоваться). Кроме того, оно даёт возможность продолжительно изучать тему, раздел или всю учебную дисциплину, обеспечивая их прочное усвоение, ориентировать учебный процесс на развитие творческой активности учащихся, создать благоприятные условия для сотрудничества педагогов и учащихся, для успешной интеграции теории и практики, формирования в единстве знаний и умений учащихся.

Идея концентрированного обучения нередко воспринимается как нечто совершенно новое. Между тем она имеет свои исторические корни. Истоки концентрированного обучения восходят к середине XVI века, к трудам **Я.А. Коменского**.

Когда пишут о дидактическом наследии Коменского, то имеют в виду прежде всего его вклад в обоснование классно-урочной системы организации обучения и урока как её организационной единицы. Между тем ему принадлежит идея об организации обучения на уровне учебного дня, недели, года.

Опрос студентов старших курсов нескольких педагогических вузов показал, что почти все они уверены, что классно-урочная система с её многопредметностью в течение учебного дня — это изобретение Коменского. На вопрос «Где это вы вычитали у Коменского?» большинство студентов ответили, что это они почерпнули из вузовских учебников педагогики<sup>1</sup>.

Критикуя организацию занятий в классических школах своего времени за многопредметность и калейдоскопичность в течение учебного дня, он писал: «В школах же царил путаница. Многое одновременно навязывалось ученикам, например, латинская и греческая грамматика, а быть может, ещё риторика и поэтика, и чему ещё только не учили! Ведь кому неизвестно, что в классических школах в течение целого дня, почти на каждом уроке, меняется материал занятий и упражнений. Что же, спрашиваю я, считать путаницей, если не это? Это похоже на то, как если бы сапожник взялся шить сразу шесть или семь сапог и то брал бы в руки, то откладывал бы в сторону один сапог за другим. Или если бы пекарь то сажал различные хлеба в печь, то вынимал, так, что каждому хлебу пришлось бы по многу раз то попадать в печь, то быть вынутым. Кто же поступает настолько бессмысленно? Сапожник, раньше чем не окончит один сапог, к другому даже не прикасается; хлебопёк не сажает в печь других хлебов ранее, чем испекутся уже посаженные хлеба».

Я.А. Коменский считал, что такая организация обучения противоречит самой природе, которая «не смешивает своих действий, выполняет их по отдельности, в определённом

## 1

Комментарии к статье  
Г. Ибрагимова сделал  
кандидат педагогических наук  
А. Остапенко.



порядке». С учётом этого он предлагал в организации обучения подражать природе и для этого «принимать меры к тому, чтобы при изучении грамматики не вмешивать диалектику, а в то время, когда ум занят диалектикой, не впутывать риторику. В противном случае предметы будут мешать друг другу, так как устремлённое на несколько предметов внимание менее сосредоточивается на отдельном предмете».

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

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

Как видим, Я.А. Коменский предлагал модель организации учебного процесса, в которой предмет непрерывно изучался в течение учебного дня, недели, года. Иными словами, речь шла о концентрированном, в рамках учебного года, изучении каждого предмета. В течение же учебного дня вместо четырёх предметов на четырёх уроках предлагалось изучать один основной предмет (на который ежедневно отводилось три урока) и один второстепенный. В качестве такого перманентно изучаемого предмета Я.А. Коменский рассматривал историю, поскольку «знание истории ... есть самая прекрасная черта образования и как бы освещает всю жизнь, то и желательно её распределить по всем классам...». Вместе с тем он подчёркивал, что уроки истории не должны быть обременительны для учащихся: «желательно распределить эти занятия историей таким образом, чтобы они не только не увеличивали труда учеников, а облегчали бы его и являлись отдыхом (приправой) для более серьёзных занятий».

Итак, структуру учебного дня в латинской школе Я.А. Коменский представлял в следующем виде:



Структура учебного дня в физическом классе латинской школы  
(по Я.А. Коменскому)

Подобная структура была характерна для всех учебных дней, кроме субботы.

В субботу занятия предполагались только до полудня. В результате еженедельная нагрузка составляла 22 часа, а в год — около 1000 часов. Учебный день строился так, что знания формировались в единстве всех этапов их усвоения: от восприятия до приложения. Этому способствовала предлагавшаяся технология обучения: в утренние часы учитель излагает и объясняет учебный материал «при всеобщем внимании», организует работу по осмыслению нового материала, для чего учащиеся по книгам самостоятельно читают и воспроизводят (вслух и про себя) материал. В послеобеденный час ничего нового не разбирается, а повторяется то же. При этом технология повторения отличалась в разных типах школ. В школе родного языка (предшествовавшей латинской школе) следовало «повторять частью путём переписывания из тех же самых книг, частью путём соревнования: кто скорее другого запомнит всё, о чём говорилось ранее, и повторит им это правильнее, изящнее перепишет, пропоёт, сосчитает». Как видим, в школе родного языка закреплять материал предлагалось, сочетая исполнительскую и игровую деятельности. В латинской же школе последний урок посвящался упражнениям по отработке стиля, голоса, рук «сообразно с тем, что требует материал каждого класса». Другими словами, третий урок был уроком практических занятий, на котором отрабатывались умения применять полученные на предыдущих уроках знания. На третьем уроке знания закреплялись и таким образом цикл усвоения знаний завершался. На следующий день усваивалась новая порция учебного материала и так до конца учебного года, на который «каждый класс должен иметь свой законченный курс».



В современной терминологии речь шла о монопредметном обучении со своей технологией.

Обратим внимание на то, что ещё со времён Коменского известна *идея многообразия форм учебной деятельности при единстве её содержания*. И то, что некоторыми современными исследователями она выдаётся как новая, мягко говоря, не соответствует действительности. Причём эта идея трактуется Я.А. Коменским как следствие природосообразного педагогического подхода. Это идея педагогики здравого смысла, которая не может, видимо, претендовать на новизну, а, скорее, может претендовать на изначальность и традиционность.

На чём основывались идеи о концентрации обучения? Общей основой Я.А. Коменский считал следование в обучении законам природы, природосообразность обучения: «Тот порядок, который мы желаем сделать универсальной идеей искусства, — всему учить и всему учиться, — должен быть заимствован не из чего иного, как только из указаний природы». В этом случае обучение «будет протекать так же легко и свободно, как легко и свободно протекает всё природное».

Исходя из этого принципа, Я.А. Коменский обосновывает общие и частные требования к учебному процессу. Среди девяти общих требований прямое отношение к организации концентрированного обучения имеет следующее («Основоположение IV»): «Природа не смешивает своих действий, выполняет их по отдельности, в определённом порядке».

Эта же мысль о необходимости сосредоточить усилия на чём-то одном проводится Я.А. Коменским и в частных требованиях. Говоря об основах лёгкости обучения и учения, он формулирует среди десяти других Основоположение V — «Природа не обременяет себя излишне; она довольствуется немногим», из которого следует дидактический вывод: внимание будет рассеиваться, если предлагают изучать одновременно в одном и том же году «различные предметы, например, грамматику, диалектику, а то ещё риторiku, поэтику, греческий язык и пр.».

А говоря об основах «кратчайшего пути обучения», он вновь отмечает, что «при множестве предметов мысль рассеивается». Среди девяти правил, раскрывающих метод обучения наукам, Коменский формулирует правило VII: «Всё нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание в каждый данный момент только на чём-либо одном», ибо «не может взор сразу охватить два или три предмета иначе, как только несколько смутно (например, читая книгу, нельзя смотреть одновременно на две страницы, мало того — даже на две, хотя бы непосредственно примыкающие одна к другой строки, на два слова и даже на две буквы, но последовательно на одно после другого), так и ум может созерцать не иначе, как каждый раз только что-либо одно. Следовательно, чтобы не загромождать ума, нужно идти последовательно, отделяя одно от другого».

Однако более глубинные корни концентрированного изучения предметов заложены в идее Я.А. Коменского о том, что «основание всех вещей, как и в создании, так и в их познании, есть гармония» и «первым условием гармонии является, чтобы не было никакой разногласицы».

Спустя столетие с небольшим аналогичные суждения, но с несколько иных позиций, высказал **Н.Ф. Герbart** (1776–1841). Он считал, что «многопредметность подавляет здесь как основательность, требующую длительных усидчивых занятий одним предметом, так и радостную ясность, не совместимую ни с насильственным перебрасыванием от одного предмета знаний к другому, ни с однообразием непрерывных упражнений памяти».

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

Чуть позже суть этого обусловленного историей развития человеческого процесса точно выразил русский филолог и философ **А.А. Потебня**, назвав процесс концентрации русским словом «сгущение»: «Сгущение мысли — это исторический процесс, вследствие которого громоздкие и объёмные знания становятся компактными и понятными даже ребёнку». Не исключено, что дидактам есть смысл отдать предпочтение русским словам «сгущение» и «сгущённость» по той простой причине, что термин «концентрация» не имеет однозначного толкования: с одной стороны, под концентрацией мы понимаем *процесс сгущения*, а с другой — *степень сгущённости*, что, очевидно, не одно и то же.

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

Выдающийся российский мыслитель и педагог **В.В. Розанов** свои педагогические взгляды на эту проблему изложил в вышедшей в 1899 г. в Санкт-Петербурге книге «Сумерки просвещения». Он исследует состояние современного ему образования и в этой связи анализирует организацию обучения, которую, по его мнению, характеризует «перемежаемость, отсутствие долгого, вдумчивого внимания к одному чему-нибудь». Он сравнивал применяемую в школах систему обучения с «трафареткой», в соответствии с которой школа неустанно, настойчиво и насиль-



ственно рассеивает ученика: «пять уроков в день, пять разнородных предметов внимания в утреннюю половину дня, в классное время, и столько же предметов внимания в вечернюю половину дня, во время приготовления уроков на завтра. Десять разнородных интересов за день; десять пережитых впечатлений, между собой не связанных и не связуемых. Вот где ненайденный, никому не приходивший на ум корень опустошительного действия новой школы...».

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

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

Вот эти бы цитаты из Розанова повесить перед носом у наших горемодернизаторов, поднимающих истерику по поводу ухудшения здоровья детей якобы из-за перегрузок. По этому поводу вспоминается старый анекдот, заканчивающийся фразой: «А кормить пробовали?» А тем временем эти слова стали цитатой уже позапрошлого века.

В чём же видел выход В.В. Розанов? Какое структурирование учебного процесса он предлагал? Он пишет: «Нужно долгое, вдумчивое к одному чему-нибудь отношение, чтобы это одно стало нам дорого, чтобы оно овладело нами после того, как мы овладели им». Поэтому принцип целостности «всею своею силой становится против множественности предметов изучения, против чрезмерной краткости уроков, до какой она теперь доведена (5/6 часа) против их обилия в один день. Он указывает, что, как бы ни были ценны сведения, этим путём приобретаемые, они все ложатся на индифферентную к ним почву. Что какими бы навыками, знаниями ни был здесь наделён человек, он остаётся человеком не воспитанным, не образованным...»

Развивая мысль о многопредметности обучения, Розанов приходит к выводу, что «лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибав-

ляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет. Идеал образования на этих двух ступенях есть минимум изучаемых отраслей знаний; но изучаемых очень внимательно, очень строго. При этом сужении можно, по крайней мере на протяжении одного дня, сделать предметом внимания только один, два, три предмета». В частности, В.В. Розанов предлагал, как один из вариантов, ограничить учебный день тремя полуторачасовыми уроками, что «позволит сделать каждый из уроков обильным по количеству сообщаемых сведений».

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

Заслуга В.В. Розанова в развитии идеи концентрированного обучения состояла в том, что он вскрыл факт влияния многопредметного обучения на формирование личности, не способной к сколько-нибудь сосредоточенному умственному труду, то есть личности, способной и желающей воспринимать лишь поверхностные, краткие сведения о чём-либо.

У Я.А. Коменского акцент сделан на психологической и собственно дидактической стороне вопроса, в то время как В.В. Розанов шире посмотрел на проблему организации обучения — с точки зрения конечного результата.

Критика традиционного обучения сторонниками реформы школы в конце XIX века сочеталась с поисками путей по-



зитивного решения вопросов, связанных с повышением эффективности учебно-воспитательного процесса.

С этой целью в конце XIX в. сторонники реформы стали создавать «новые школы», отличавшиеся по своему содержанию и организации занятий от лицеев и гимназий. Это были частные закрытые учреждения для детей крупной буржуазии, они создавались с учётом достижений психологии того времени. Частные школы, независимые от официальных инструкций и предписаний, стали настоящими педагогическими лабораториями, где вырабатывались прогрессивные положения и рациональные методы обучения.

В «новых школах», в частности в Германии и Бельгии, апробировалась концентрация обучения во времени, т.е. непрерывное обучение той или иной группе предметов в течение отрезка времени, чтобы заменить её потом другой группой, чередуя из недели в неделю, из семестра в семестр. Относительно числа одновременно изучаемых дисциплин мнения были разные. Например, шведская писательница **Э. Кей** считала, что концентрация должна обеспечить изучение «одновременно по одному из главных предметов, максимум по два предмета и затем не более одного языка». Она отмечала, что отсутствие многопредметности, во-первых, даёт возможность быстро выявить интересы и склонности учащихся, во-вторых, не позволяет сбить с толку слабого ученика.

Интересную разновидность концентрации во времени представляет опыт **Г. Тоблера**, проведённый в школах немецкой Швейцарии. Здесь каждый класс в продолжение целой недели изучал всего два учебных предмета. Например, на первой неделе изучались французский язык и математика, на второй — естественные науки и родной язык, на третьей — география, история и второй иностранный язык. При этом с утра до перерыва изучался один предмет; а другой — во второй половине учебного дня. Рабочее время, ежедневно отводимое на изучение каждого предмета, составляло 100 минут. При та-

кой организации учебного процесса каждая новая тема по тому или иному предмету изучалась с интервалом в 3 недели.

Система Г. Тоблера была применена в официальных школах. Школьные инспектора констатировали не только успехи, достигнутые учениками на экзаменах, но и большую их любовь к работе, дух инициативы и развитие ума. Вместе с тем система Г. Тоблера содержала в себе и отрицательные моменты. Во-первых, большой разрыв (3 недели) между изучением каждой новой темы или иного предмета мог нарушить систематичность усвоения знания. Во-вторых, болезнь ученика влекла за собой значительный пробел в знаниях, причём чем углублённее изучали предмет, тем серьёзнее был этот пробел. Последний фактор — наиболее уязвимое место во всех системах концентрации обучения.

В сегодняшней ситуации массового освоения опыта технологии концентрированного обучения именно эта модель, получившая в современной дидактике название «двупредметного погружения», становится наиболее приемлемой и наиболее распространённой. Практики объясняют это тем, что такая модель — промежуточный балансный вариант между совсем концентрированным и совсем распределённым обучением. С одной стороны, она ликвидирует главный бич распределённого обучения — многопредметность в течение дня, а с другой стороны, смягчает такие трудности однопредметного концентрированного обучения, как длительный перерыв между «погружениями» или пробел в знаниях при пропуске занятий по болезни.

Принцип концентрации во времени был подвергнут серьёзной критике известным немецким педагогом **В.А. Лаем** (1862–1926), который противопоставил ему «принцип корреляции учебных предметов». Выступая против концентрации обучения вокруг тех или иных дисциплин, В.А. Лай считал, что все учебные предметы должны изучаться в школе не последовательно, а параллельно, но так, чтобы они всесторонне взаимодействовали между собой. Он требовал естественной корреляции, а не искусственной концентрации преподавания, всесторонней взаимной связи, а не сосредоточения вокруг одного предмета.

Своеобразным синтезом концентрации обучения во времени и корреляции школьных дисциплин стала учебная система, практиковавшаяся в Бельгии в школе **С. Васконселлоса**.

Поскольку традиционная школа, как правило, не принимала во внимание особенностей развития детской психики, то раздробленность материала по различным учебным предметам и игнорирование необходимости устанавливать межпредметные связи приводили к тому, что знания в сознании учащихся изолировались, между ними не было органической связи. Поэтому была предпринята попытка установить ассоциации между различными предметами. С этой целью во времени концентрировалась группа родственных дисциплин (историко-филологическая, естественно-научная, физико-математическая и др.).

В современной практике это нашло отражение в таких моделях концентрированного обучения, как межпредметное и/или метапредметное «погружение» и «погружение в эпоху», разработанных во многом **А.В. Хуторским** и впервые апробированных в школе **А.Н. Тубельского**.



При этом учебные предметы распределялись по триместрам, что позволяло согласовывать преподавание с условиями оп­ределённого времени года. Например, предметами естественно-научного цикла здесь занимались в течение весеннего и летнего триместров.

Наряду с этим принцип концентрации в бельгийской школе был применён и к каждодневному расписанию. Это выражалось в том, что в течение одного учебного дня здесь занимались не четырьмя разнородными предметами, а одним-двумя, но углублённее, без внезапных переключений внимания с одного предмета на другой.

Эта разновидность концентрации имела свои преимущества. Во-первых, она давала возможность за один раз пройти целый раздел учебной дисциплины, представляющий логическое целое. Во-вторых, изучение целого, логически завершённого отрезка учебного материала возбуждало интерес, а следовательно, и произвольное внимание учащихся. В-третьих, то большое количество времени, по сравнению с обычным уроком, отведённое на изучение того или иного раздела, позволяло освещать изучаемые вопросы с разных сторон, включая учеников в разнообразную учебную деятельность. В-четвёртых, разнообразная учебная деятельность препятствовала утомлению и перегрузке учащихся.

Дальнейший импульс идея концентрации обучения получила в России в 1920-х годах. Направление и содержание работы по разработке организационных форм обучения в эти годы определялись в России новыми целями и принципами обучения, провозглашёнными «Декларацией о единой трудовой школе». Советская школа выдвигала задачу воспитания активной личности, человека нового, социалистического общества. В основу её решения было положено «активное подвижное творческое знакомство с миром».

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

прерывают работу учащихся, уроки растерзывают их внимание».

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

В педагогической литературе тех лет звучал вывод о том, что ни цели, ни задачи, ни новые методы обучения не могут быть реализованы при сохранении классно-урочной системы.

Поиски новых форм организации обучения привели к возникновению студийной системы, впервые теоретически обоснованной П.П. Блонским в 1919 году в работе «Трудовая школа». В том же году в Казани, а затем в Москве эта идея стала осуществляться на практике.

Сущность студийной системы в следующем. Весь круг вопросов, подлежащих изучению, подразделялся на несколько циклов. Каждый отдельный цикл прорабатывался в особой студии группой учащихся. Блонский выделял 5 студий: физико-математическую, биологическую, социально-историческую, литературно-философскую, философско-географическую. Принцип работы студий состоял в том, что подросток половину всего школьного времени, предназначенного для научных занятий, проводит в переходах из одной научной студии в другую, а остальную половину школьного времени, предназначенного для научных занятий, отдаёт своим специальным занятиям в избранной им научной области. Таким образом, студийная система предоставляла возможности для концентрированного изучения взаимосвязанного учебного материала (физико-математического и т. д.).

Обосновывая свою модель форм организации обучения в трудовой школе,



Блонский писал: «Мы высказываемся решительно против современного калейдоскопического метода одновременного занятия различными науками. Для подростка будет гораздо полезнее на время всецело отдаться занятиям данной наукой, с тем чтобы спустя некоторое время также всецело пережить и другую науку». По его мнению, при концентрированном изучении основ наук учащийся переживает несравненно полнее и цельнее метод, основные идеи и характер науки.

Вместе с тем он подчёркивал, что «не надо быть слишком прямолинейным в проведении нашего метода перехода. Не обязательно, чтобы вся данная наука была поглощена сразу вся, без остатка, можно, например, один её отдел пройти в одном возрасте, а другой — в другом». В определённых условиях целесообразнее даже «одновременное занятие несколькими науками». Какие это условия? Прежде всего — органическая связь между науками и возможность их объединить (если «их можно слить»). «Педантом и слишком прямолинейным догматиком всегда нехорошо быть и при калейдоскопическом методе занятий, и при методе меняющихся студий», — писал Блонский.

В 1920-х годах идеи концентрированного обучения перешли в практическую плоскость — они использовались как в школах России, так и других стран (США, Швеция, Германия и др.). В России этот опыт сравнительно широко применялся в вузах.

В конце 20-х годов система концентрированного обучения была применена в преподавании фитопатологии в Саратовском сельскохозяйственном институте на третьем курсе лесомелиоративного отделения и на четвёртом курсе агрономического факультета. В этом институте была принята двухпредметная система концентрированного преподавания, суть которого состояла в том, что ежедневные занятия проходили по двум предметам. На каждый предмет отводился определённый отрезок времени (10–20 дней), в про-

должение которого при ежедневных занятиях должен был быть пройден весь курс. Эту систему чаще называли цикловой, или конвейерной.

В Воронежском сельскохозяйственном институте концентрированная система преподавания сводилась к следующему: на каждом курсе одновременно изучались только две дисциплины, на каждую из которых ежедневно отводилось по 3 часа; предметы каждого курса распределялись в рациональной последовательности (например, математика ранее геодезии, химия ранее физиологии и т.д.); отведённый каждому предмету период делился кафедрой между занятиями разных типов, среди которых выделялось 5 основных: лекции, консультации, конференции, практические и лабораторные занятия, самостоятельная проработка; программный материал распределялся по заданиям, календарно планируемыми, по источникам группы студентов в 3–4 человека занимались под наблюдением преподавателя; усвояемость заданий контролировалась на конференциях профессором, который также излагал ту часть программы, которая не могла быть проработана по источникам и пособиям; студентам, отставшим от проработки курса, устраивались зачёты обычного типа, для студентов, регулярно работающих, старая зачётная система отменялась, учёт же вёлся путём контрольных вопросов на конференции.

В 1930/31 учебном году на концентрированную систему преподавания перешёл педагогический факультет Воронежского госуниверситета. В основу построения системы были положены следующие принципы: одновременное прохождение по плану 3–4 дисциплин; учёт преемственности по содержанию при расположении дисциплин по конвейеру; выделение в особые дни военных дисциплин; распределение во всему семестру физкультуры и иностранных языков. **П. Райский** провёл экспериментальное исследование эффективности концентрированной системы в рамках одного факультета университета. Проверялись два варианта: «лёгкий» конвейер (16 часов в декаду) и «тяжёлый» (6 часов ежедневно). Основными критериями были степень утомляемости студентов и профессорско-преподавательского состава, усвояемость и закрепляемость учебного материала, отношение студентов и педагогов к новой системе организации обучения. В результате П. Райский пришёл к выводу, что «конвейер как система оправдал себя. 90% студентов и 70–90% профессорско-преподавательского состава высказались за конвейер. Важен был также вывод о том, что отрицательное отношение к новому подходу в организации обучения «идёт скорее за счёт внутренних недочётов при построении и проведении конвейера, чем протеста против конвейера как системы».

Итак, конец 20 — начало 30-х годов характерны тем, что идея концентрированного обучения из области теории перешла на уровень практики и доказала свою эффективность, особенно в вузовском учебно-воспитательном процессе. С начала 30-х гг.



в стране были свёрнуты все эксперименты и исследования по новым подходам к организации обучения. Усилия исследователей и практиков сосредоточились на разработке классно-урочной системы организации обучения, на поиске путей совершенствования урока, разработке методических вопросов отдельных видов урока: уроков-лекций, семинаров, зачётов и др. И на этом пути были достигнуты заметные успехи. Вместе с тем не затрагивались основы основ классно-урочной системы организации обучения (поурочная разбивка учебного материала, стандартное время урока, многопредметность учебного дня и др.), что неминуемо вело к возникновению и обострению противоречия между новым содержанием (обновляемый урок) и старой формой его реализации (стандартизированная классно-урочная система организации обучения).

В 80-х годах вновь стали формироваться предпосылки радикальной перестройки организационных основ обучения. Одна из попыток была предпринята профессором **В.Н. Максимовой** (1981). Решая проблему межпредметных связей в обучении школьников, она выявила, что одной из эффективных форм может служить так называемый «интегрированный» учебный день — проведение в одном классе в течение учебного дня нескольких уроков с межпредметными связями, объединённых общей комплексной проблемой. Интегрированный день способствовал синтезу знаний учащихся, достижению единства действий учителей разных предметов. Однако его введение в практику было сопряжено со значительными организационными трудностями.

Свой подход к проблеме применительно к обучению в средней профессиональной школе обосновывал профессор **Н.М. Таланчук** (1983). Особенность его подхода в том, что в течение учебного дня совмещается обучение теории и практике. Уроки спецтехнологии и производственного обучения, которые обычно проводятся в разные дни, предлагается совмещать в одном занятии продолжительностью 6 часов. При всей своей привлекательности и этот подход сохраняет многопредметность учебного дня, поскольку касается, главным образом, специальных дисциплин и производственного обучения.

На преодоление калейдоскопичности учебного дня была направлена концепция циклового обучения, обоснованная в НИИ общего образования взрослых РАО (**В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин, Г.Д. Глейзер**). В соответствии с ней число одновременно изучаемых предметов сокращалось до 3–5. Цикловое обучение, экспериментальная проверка которого прошла в 1981–1985 гг., рассматривалось как новая оптимальная система организации учебно-воспитательного процесса. Она позволила разнообразить методы ведения уроков, сделать более гибкими их структурные формы, в частности, широко применять лекционно-семинарский метод, включающий занятия разных типов: подготовительные, практические, семинарские и др. Внедрение циклового обучения в практику работы вечерних школ способствовало повышению качества знаний, сохранению контингента учащихся, улучшению

степени готовности учащихся к после-школьному образованию.

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

Но к середине 80-х годов были разработаны специфические методы и приёмы преподавания в условиях концентрации учебного материала. Интенсивное обучение иностранным языкам проводилось путём сосредоточения значительного количества часов (12 ч) в неделю на основе учёта особенностей личности взрослого человека (**Г.А. Китайгородская, Г.К. Лозанов**).

Этот опыт и теоретические положения были использованы при разработке концепции интенсивно-циклового обучения русскому языку учащихся старших классов национальной школы (**Е.А. Быстрова**). В её основе лежали идеи концентрации учебного времени, учебного материала и активизации возможностей личности и коллектива. Модель учебного процесса представляет чередование циклов (во время которых идёт интенсивное — по 2 часа в день — изучение предмета) и пауз, заполненных внеклассной работой.

Основная структурная единица при интенсивно-циклового обучения — не отдельный урок, а микроцикл уроков, то есть система методически взаимосвязанных уроков, объединённых итоговой коммуни-





кативной задачей и построенных по внутренней логике формирования навыков и умений в речевом общении. Несколько микроциклов составляют цикл обучения.

Интенсивно-цикловое обучение потребовало существенных изменений во всех компонентах учебного процесса. Новая организация учебного процесса вызвала необходимость иной организации учебного материала — изучения его укрупнёнными блоками. Она изменила и временные характеристики урока — он стал сдвоенным, причём это было не механическое объединение двух самостоятельных уроков, а органическое целое, объединённое темой, целью, структурой, предъявляемым учебным материалом. Наконец, интенсивно-цикловое обучение потребовало и соответствующих средств обучения: укрупнённые дозы учебного материала предъявляются учащимся в виде сводных таблиц, свёртывающих материал в крупные блоки.

С середины 80-х годов радикально перестраивались организационные основы обучения. Достаточно назвать получивший широкую известность и вместе с тем неоднозначное отношение опыт **М.П. Щетинина** (1986) и его сподвижников по организации обучения методом «погружения», опыт Тульской средней школы № 14 и Московской 1208-й, в которых число изучаемых в течение дня дисциплин сокращено до 2–3. В системе профессиональной школы известен опыт средних профтехучилищ № 103 г. Минска (**Г.В. Серкутьев**, 1990) и № 72 г. Ревда Екатеринбургской области (**Г.И. Ибрагимов**, 1992), где используется блочная система организации обучения — уроки объединены в блоки, состоящие из 3–4 «обычных» уроков.

Подобный подход к организации обучения получает распространение и в средней специальной, и в высшей школах. В частности, в вузах России накоплен положительный опыт концентрированного изучения отдельных дисциплин: педагогики (**В.С. Безрукова**, Екатеринбургский инженерно-педагогический

институт, 1991); специальных предметов (**В.М. Гареев и др.** Уфимский авиационный институт, 1987; **А.Т. Попов, Т.В. Давыдова**, Магнитогорский горно-металлургический институт, 1991). С начала 90-х годов эта технология эффективно реализуется в практике средней профессиональной школы. В частности, она успешно апробируется в целом ряде техникумов и колледжей Всероссийской ассоциации учебных заведений лесного комплекса, которой руководит **Б.А. Осипенко** (Каменский целлюлозно-бумажный техникум, директор — **Р.И. Шишигин**; Южно-Сахалинский лесотехнический техникум, директор — **С.Л. Перлов** и др.). Экспериментальное исследование педагогических возможностей концентрированного обучения в целостном учебно-воспитательном процессе ведётся в Абаканском педагогическом колледже (директор — **В.Г. Колесников**), в рамках преподавания отдельных дисциплин или цикла предметов эта технология реализуется в Казанском техникуме лёгкой промышленности (директор — **Л.К. Евдокимов**), Казанском педагогическом колледже (директор — **М.Л. Гайнутдинов**), Ачинском педагогическом училище Красноярского края (директор — **И.И. Барахович**) и других ССУЗах.

В 1994 году под руководством **А.А. Остапенко** была создана модель непрерывного образования, базирующаяся на технологии концентрированного обучения от детского сада до вуза. Эта модель реализована автором в Азовском государственном педагогическом лицее (директор — **В.С. Лукьянова**) Краснодарского края, на базе которого работает представительство Шуйского государственного педагогического университета. Особенность модели в том, что для каждого возраста предложена своя модель концентрированного обучения.

В Усть-Илимском экспериментальном лицее Иркутской области была реализована модель разновозрастного обучения, в основе которого лежит концентрированное обучение (**М.М. Батербиев**, 2002).

Итак, со второй половины 1980-х годов исследователями и практиками, вновь, как на рубеже XIX и XX веков, стал обосновываться «новый» подход к организации учебного процесса, затрагивающий основы классно-урочной и лекционно-семинарской систем обучения. Отличительная особенность разных вариантов нового подхода — нацеленность учебного процесса на формирование у учащихся системы целостных знаний, алгоритмов деятельности, качеств личности, отвечающих требованиям сегодняшнего дня. Обеспечивается это благодаря коренным изменениям организационно-педагогических основ: концентрации учебного материала, предметов и уплотнения времени; варьирования пространственно-временных характеристик урока и других организационных форм обучения; формирования гибкой и динамичной структуры учебного процесса на базе комплекса форм организации обучения.

С 1998 по 2002 год в Краснодаре и Казани проведено несколько диссертационных исследований по проблеме концентрированного обучения, что можно характеризовать как этап обобщающих исследований по этой проблеме.



Развитие концентрированного обучения в истории мировой и отечественной педагогики представим в виде обобщающей таблицы:

1.	Изучение одного основного предмета в течение года	Коменский	1657 г.
2.	Ограничение учебного дня, недели изучением 1–3 предметов	Розанов	1899 г.
3.	Студийная система; сочетание концентрированного учения (один месяц в школе) и концентрированного труда (другой месяц — на фабрике)	Блонский	1919 г.
4.	Концентрированная (цикловая, конвейерная) система преподавания: одновременное и полное изучение 1–3 дисциплин в течение ограниченного (до 1–1,5 месяцев) времени	Вузы России	1929–1931 гг.
5.	Цикловое обучение русскому языку (концентрация годового объёма часов по русскому языку в 4–6-х классах в пределах 1–2 месяцев)	НИИП Грузии	Конец 70-х годов
6.	Интенсивное обучение иностранным языкам в системе непрерывного образования (сосредоточение значительного количества часов (12 ч) в неделю)	Лозанов, Китайгородская	1985 г.
7.	«Погружение» (один основной предмет — одна неделя: концентрирование годового курса в рамках недели)	Щетинин	Середина 80-х гг.
8.	Цикловое обучение в ШРМ	Онушкин, Глейзер, Кулюткин	1984 г.
9.	Бинарное обучение	Таланчук	1984 г.
10.	Интенсивно-цикловое обучение русскому языку в национальной школе (концентрация отдельных тем в определённом временном интервале)	Быстрова	1988 г.
11.	Опыт концентрированного изучения предметов в вузах, ИПК, ПТУ, общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях, колледжах и т.д.		Конец 1980-х — начало 1990-х годов
12.	Концентрированное обучение как система организации учебного процесса	Ибрагимов	1990-е гг.
13.	Модель непрерывного образования, базирующаяся на технологии концентрированного обучения	Лукьянова, Остапенко	1998 г.
14.	Разновозрастное концентрированное обучение	Батербиев	1999 г.
15.	Диссертационные исследования концентрированного обучения	Остапенко, Кит, Ключева, Дунаенко, Гитман	1998–2002 гг.

**От редакции.** В настоящее время в нашей редакции готовится к печати первая коллективная монография «Концентрированное обучение: методология, теория, практика». **НО**