

УДК 37.02

КОЛЛЕКТИВНАЯ организационная форма обучения — базисная или производная?



Владимир Борисович Лебединцев,
кандидат педагогических наук, доцент Центра становления
коллективного способа обучения Красноярского краевого
института повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования, г. Красноярск

• В.К. Дьяченко • дидактика • аксиоматика • базисные организационные
формы обучения • конкретные организационные формы обучения
• коллективная организационная форма обучения • пары сменного состава
• учебное занятие • институциональная система обучения • уровни
структурной организации обучения

Тема организационных форм обучения — одна из главных в дидактике. Особенно в ходе поиска, конструирования таких нефронтальных систем обучения, которые сохраняют и развивают индивидуальность каждого, но не посредством атомизации личности, а благодаря формированию событийных сообществ, в которых эти личности тесно и непосредственно взаимодействуют друг с другом, проявляя высокие образцы человечности.

Сформулируем ряд вводных методологических соображений.

1. Проблема формирования системы базисных форм обучения может быть рассмотрена с нескольких позиций:

- формально-логической (часто сводящейся к терминологии и отрыву её от объясняемой и прогнозируемой образовательной практики);

- формационного подхода (куда идёт образование по естественно-стихийному компоненту, какое будущее можно создавать) и конструкторско-дидактических соображений (что создаём нового);
- системного подхода (представлений о том, что обучение — это многоуровневое явление, включающее ярусы-матрёшки: базисные формы, учебное занятие, институциональная система обучения, сфера образования).

2. Аксиоматика не выводится на основе формальной логики, но обуславливает последующие формально-логические построения. А «вопрос о базисных структурах общения — это вопрос аксиоматики по Дьяченко», — точно подмечает И.Г. Литвинская¹.

3. Важны, ценны не сами по себе некоторые аксиомы, а та система вытекающих из них представлений, которая благодаря им выстраивается. Например, геометрии Евклида и Н. Лобачевского отличаются всего одной аксиомой, а математики имеют в итоге две разные системы геометрических теорем и следствий. Но что ещё важнее — та новая практика, которая конструируется и в которой воплощаются эти представления. В дидактике всегда нужно задаваться вопросом: какую практику я строю, строю ли что-то вообще или просто удовлетворяю умозрительный интерес, каков разрыв между теоретизированием и практическими действиями (включая то, как сам учишь других, воплощая здесь и сейчас свои мыслительные конструкции).

4. Когда выстраиваешь аксиоматику и на её основе систему представлений, то приходится фиксировать их в каких-то знаках, словоформах. Есть опасность этими знаками (словами) подменить саму суть, особенно когда они не однозначны или в культуре отсутствуют адекватные сути знаковые формы.

¹ Литвинская И.Г. Полемиические заметки по поводу основных положений «новой дидактики» // Школьные технологии. — 2014. — № 3. — С. 166.

* * *

В.К. Дьяченко организационные формы обучения делит на две части: общие (т.е. базисные) и конкретные (частные случаи базисных или их сочетание). Базисные оргформы он выделяет исходя из четырёх исходных ситуаций со-бытия участников обучения. Вот краткое изложение его позиции в одной из последних книг.

Обучение может осуществляться с помощью тех же структур общения, которые встречаются в жизни.

Общение между людьми может происходить непосредственно, когда люди слышат и видят друг друга, и опосредованно, когда не слышат и не видят друг друга.

Первая форма обусловлена опосредованным общением, которое осуществляется в основном через письменную речь, — «общение без личного, непосредственного контакта».

Непосредственное общение осуществляется главным образом через устную речь; возможны три формы непосредственного общения:

1) «общение в обособленной паре»;

«непосредственное общение со многими людьми происходит двояко:

2) человек обращается к разным людям одновременно

3) или общается с каждым в отдельности и по очереди».

Эти структуры общения дают четыре общие (базисные) формы обучения: индивидуально-опосредованная, парная, групповая и коллективная².

Полагаем, термин «базисные формы» более точно передаёт смысл, чем «основные формы» — те, что лежат в основе, но из-за многозначности приходится постоянно делать уточнения.

² Дьяченко В.К. Дидактика: в 2 т. Т. 1. — М.: Народное образование, 2006. — С. 37–40.

Часть 1. Почему следует оставить четыре базисных оргформы обучения?

Типичные вопросы: базисная ли коллективная форма? причём здесь сменность участников?

Нельзя сказать, что критики подхода В.К. Дьяченко к выделению базисных оргформ обучения полностью не правы. Если критически относятся, значит, что-то недосказано, каких-то построений не хватает. Другое дело, насколько глубоко критики вникают в суть проблемы. А с другой стороны, насколько их предложения позволяют предсказывать и конструировать новую практику.

Обратимся к типичным критическим замечаниям.

А.А. Остапенко: «Таким образом, следуя логике В.К. Дьяченко, форм непосредственного общения должно быть либо две (парная и групповая), либо четыре (учитывая монологичность и диалогичность), а с учётом опосредованной формы — должно быть три или пять»³.

В.А. Рязанов: «... [речевое] взаимодействие, как бы мы его не крутили, имеет всего лишь три структуры общения: *индивидуально-опосредованную, парную и групповую*. И при этом совершенно не имеет значения, меняется состав пары (группы) или остаётся постоянным, привносят субъекты что-то содержательно новое в пары (группы) или нет и т.д. Структура от этого не меняется. Изменяется не структура общения, а *принцип*, в соответствии с которым организуется это общение»⁴.

Если согласиться с А.А. Остапенко и В.А. Рязановым, то за парной формой в такой трактовке перестаёт видаться собственно структурность — качественно разные ситуации обучения. Это ход на превращение борща в суп-пюре. А ведь сопоставляя, с одной стороны, пары обособленные и сменные, а с другой — ситуации «один говорит одновременно

со многими» и «каждый с каждым по-очередно», начинаем обращать внимание на разные вариации структур взаимодействия внутри групп. Иначе обедняется «конструкторское» мышление, как только сводишь коллективную форму к парной. Да и самому разговору о парных и о групповых вариациях неоткуда было бы взяться:

А.А. Остапенко: «Давайте сравним первую [“общение двух людей, то есть общение в паре”] и третью формы [“общение каждого с каждым по очереди, то есть общение в парах переменного состава”]. Совершенно очевидно, что либо третья форма есть частный случай первой, либо — наоборот. Либо форма парного общения существует в двух вариантах (постоянные пары и переменные пары), либо постоянная пара (ведь временно постоянная, ведь постоянство здесь весьма условно, оно всё равно ограничено во времени) есть элемент (или фрагмент) переменной пары»⁵. (Выделение курсивом — цитаты из книги «Новая дидактика»⁶.)

Уже по этим соображениям мы не можем согласиться ни с первым вариантом рассуждений (что коллективная форма, т.е. общение в группе каждого с каждым по очереди, есть производная от парной), ни с другим (что у парной формы две разновидности — постоянные и сменные пары). При выстраивании своей аксиоматики В.К. Дьяченко напрямую ставил такие вопросы перед собой. Вот что он пишет в своей первой книге: «Стоит ли выделять диалогические сочетания (общение в динамических парах) в особую структуру общения, если есть просто общение в паре? Долгое время никто и нигде диалогические

³ Остапенко А.А. Как «новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? // Школьные технологии. — 2014. — № 2. — С. 162.

⁴ Рязанов В.А. О классификации организационных форм обучения // Школьные технологии. — 2014. — № 3. — С. 170.

⁵ Остапенко А.А. Как «новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? // Школьные технологии. — 2014. — № 2. — С. 162.

⁶ Дьяченко В.К. Новая дидактика. — М.: Народное образование, 2001. — С. 37.

сочетания как особую структуру общения не выделял. ... Нужно ли выделять общение в паре как особую структуру общения между людьми, если мы показываем, что в основном общение между людьми протекает не в паре, а парах и представляет собой диалогические сочетания? ... Мы считаем, что такое выделение ... имеет основания ... так же, как, например, в физике рассматривается покой как частный случай движения»⁷.

Повторимся, что аксиоматика не выводится на основе формальной логики, а в словах, особенно в ходе неизбежного сокращения выражений, не всегда адекватно передаётся суть явлений.

А.А. Остапенко: «Мне кажется, что здесь уважаемых мной КСОшников ввело в заблуждение наличие разных антонимов у слова “постоянный” — “переменный”, “сменный” и “временный”»⁸.

Обратим внимание на два незамеченных момента. Во-первых, Виталий Кузьмич речь ведёт не об общении в парах, в которых меняются или не меняются напарники, а о том, что происходит в группе, связана ли та или иная пара с другими участниками группы или обособлена от них. Во-вторых, при выделении базисных форм В.К. Дьяченко применяет к парам эпитеты «обособленные», «закрытые» и «сменные» (которые указывают на структурность и связи), но не антонимы «постоянные/сменные».

Что интересно, выражение «обособленная пара» (*общение двух людей, то есть общение в паре*) больше, чем другие имеет отношение к структуре, связям — обособленная от кого? среди какого окружения? — но именно на него никто из критиков прак-

тически не обращает внимания, а, следовательно, можно предположить, и на структуру взаимодействия.

Можно утверждать, что термины «статические/постоянные» и «переменные/сменные/динамические» к базисным структурам обучения не имеют отношения, они обретают свою уместность в частных случаях конкретной практики.

Таким образом, проблема оргформ обучения объясняется не терминологической неясностью, а сложностью проникновения в глубину вопроса.

*Является ли парная форма
(общение в обособленной паре)
базисной?*

Можно согласиться с И.Г. Литвинской, остановившись на всего на трёх базисных оргформах обучения — *индивидуально-опосредованной, коллективной и групповой*. В этом подходе обособленная пара (т.е. когда учебное содержание не передаётся другим) есть вырожденный вариант коллективной формы⁹.

Может показаться, что в этом есть согласие с одной из гипотез А.А. Остапенко — общение в паре есть частный случай общения каждого с каждым по очереди. Однако отличие в способе рассуждений — не на основе формальной логики, а в целях выстраивания аксиоматики.

Ход Виталия Кузьмича с выделением коллективной формы в качестве базисной, поддержанный Ириной Геннадьевной, креативен как касательно пар, так и групп: заставляет изобретать частные дидактические конструкции. Например, подсказывает две полярные точки, связанные с парами: коллективную форму и парно-обособленную — и даёт материал для нашего размышления о том, какие

⁷ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1984. — С. 53–54.

⁸ Остапенко А.А. Как «новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? // Школьные технологии. — 2014. — № 2. — С. 162.

⁹ Литвинская И.Г. Полемические заметки по поводу основных положений «новой дидактики» // Школьные технологии. — 2014. — № 3. — С. 165–167.

есть ещё варианты между ними, например, парно-цепная и парно-веерная как конкретные случаи (об этом далее).

Вместе с тем, если не выделить парную форму в качестве базисной, то будет утеряно направление, в котором естественным образом развивается обучение как общественно-историческое явление и для приближения которого важно прилагать искусственные усилия. Может показаться, что коллективная форма в массовом обучении была всегда, пусть и в вырожденном состоянии, и никаких структурно-организационных изменений в практике обучения предпринимать не стоит. Ведь многие, кто использует в классно-урочной системе работу в обособленных парах, всерьёз считают, что у них уже наступил «коллективный способ обучения».

Этот ход позволил выйти на формационный подход — общественно-исторические стадии в развития обучения.

Конструкторско-дидактический аспект

Можно попытаться обосновать коллективную оргформу как одну из базисных исходя из конструкторско-дидактических потребностей. Специально организуемая учебная работа в группе, но в парах сменного состава — достаточно новое явление в масштабах истории человечества. А.Г. Ривин прилагал особые усилия для доказательства, что возможно организовать плодотворное обучение через пары сменного состава («организованный диалог», «содиалог», как называл их Александр Григорьевич¹⁰).

В.К. Дьяченко такую возможность постоянно демонстрировал теоретическими и практически делами. В период формирования им своей дидактической концепции он обращал внимание, что вся жизнь за пределами обучения в основном идёт в парах сменного состава, поэтому и в школе-вузе оно должно осуществ-

ляться в тех же формах. В наши дни эта тенденция стала ярко проявляться в обучении, протекаемом стихийно. Все учат всех. Задача организаторов обучения — расширить оргструктуру учебного процесса.

Может ли индивидуально-опосредованная форма занимать главенствующее место в будущем? Обучение — общественно-исторический процесс воспроизводства культуры, поколений. Воспроизводство осуществляется главным образом благодаря непосредственным взаимодействиям. Индивидуально-опосредованная форма с неизбежностью является дополнением к другим формам.

Если дидакт или управленец ставит цель серьёзно преобразовать практику обучения, то коллективная форма ему подсказывают, в каком направлении двигаться. Если некто действует классно-урочно, то ему тонкости особо и не нужны: в основном использует фронтальную работу (разновидность групповой формы), потом «самостоятельную» (индивидуально-опосредованную форму) и иногда парно-обособленную, до коллективной — дело часто не доходит.

Коллективная форма как холистическое (синергетическое) явление

Формируя аксиоматику дидактики, если бы и стоило считать коллективную форму обучения особой разновидностью парной формы, реализуемой в группе, то при условии её обоснования с позиции синергии и системности.

Группа, организованная посредством пар сменного состава, уникальна — в результате синергии нескольких пар и смены их участников появляется качественно новое состояние, которым не обладает сумма обособленных пар. Даже при небольшом количестве участников даёт многократно больший эффект. Степень включённости участников

¹⁰ Захаров К.П. Истоки коллективного взаимного обучения — Содиалог Александра Григорьевича Ривина. — СПб.: ЭЛВИ-ПРИНТ, 2016. — 57 с.; Захаров К.П. Метод сочатательного диалога А.Г. Ривина как основа коллективного взаимного обучения: дисс. ... кандидата педагогических наук. — СПб.: 2008. — 235 с.

высока. Можно предположить, что В.К. Дьяченко неспроста обратил внимание на эту целостность, непохожую на другие.

Е.Б. Голубев (*из письма*): «Базовых форм обучения, по Дьяченко, всего четыре. Но одна из них — коллективная, в переменных парах — из другого ряда, чем первые три. Так мне кажется. Как будто первые три — в одной плоскости, а эта — уже в пространстве. Это я по своим ощущениям, по опыту работы: видел, что общение в переменных парах происходит иначе, с другой энергией, с другим эффектом».

Правда, для многих такой аргумент будет достаточно умозрительным, т.к. холистический эффект явно виден только в природном мире: горючий водород и поддерживающий горение кислород, соединившись вместе, образуют жидкость, которая тушит огонь. По части социальных процессов много места для спекуляций вида «причина в мотивации учеников», «всё дело в мастерстве учителя».

Взгляд на группы участников, общающихся в сменных парах, и на обособленную пару как на качественно разные целостности плодотворен, но не очевиден тому, кто не мыслит холистически. Может показаться, что между этими формами разница такая же, как и между разновидностями групповой оргформы: фронтально-совместной (общеклассной) и фронтально-разделённой («кучки» внутри коллектива), которые существенно не отличаются друг друга.

Целесообразные терминологические уточнения концепции В.К. Дьяченко

Дидактика как отрасль знаний не появилась бы, если бы не потребность организовывать обучение нескольких человек в общем пространстве. Для поединочного обучения достаточно психологических и методических знаний. Вопрос, как организовать обучение сразу многих людей, задаёт смысл всей дидактической теории. Становится важен контекст того объединения учащихся, которое

каким-то образом внутри упорядочивается. Появляется смысл выделять те или иные организационные формы.

Чем больше углубляешься в тему, приходишь к выводу, что в главном В.К. Дьяченко прав. Если критическое отношение к выделению им базисных форм обучения периодически возникает, значит, следует внести дополнительные обоснования и терминологические уточнения, в частности, рассматривая все оргформы в контексте учебного сообщества.

Базисные оргформы обучения даны объективно, их устройство мы не в силах изменить, можем лишь содержательно усилить или ослабить, а конкретные формы больше обусловлены субъективной стороной нашей деятельности — определёнными намерениями, число которых бесконечно. (Правда, и субъективная сторона становится объективной, когда по традиции действуют в рамках созданной кем-то модели, не задумываясь, что её можно изменить.) И такое разделение оргформ на две стороны — объективную и субъективную — считаем не случайным.

Вводя понятие базисных оргформ обучения, В.К. Дьяченко, по сути, различает тем самым несколько исходных ситуаций со-бытия участников обучения.

Первая ситуация вида «один — группа» сомнений не вызывает (один говорит/показывает/демонстрирует/организует — несколько одновременно слушают; или каждый по очереди вступает в коммуникацию, взаимодействуя одновременно со всеми), это *групповая форма*.

Вторая ситуация — обособленная пара (содержательно не связанная с другими парами, словно Робинзон и Пятница на необитаемом острове). Назовём её *парно-обособленной формой*.

Вопрос с обособленной парой следует несколько прояснить, связав с контекстом

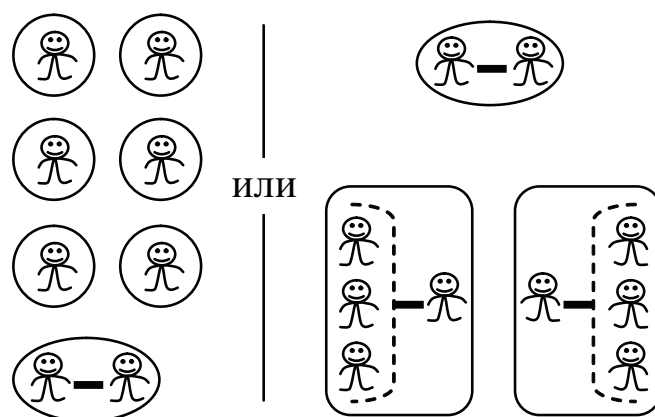


Рис. 1. Парно-обособленная форма наряду, одновременно с другими формами обучения

объемлющей её целостности. Пары-робинзоны встречаются не так часто, большинство обособленных пар (особенно в пределах образовательных учреждений) существуют в учебном сообществе, т.е. в группе.

Как известно, понятие «связи» является ключевым в определении структуры, а философская категория формы используется для описания способа упорядочивания объекта, его внутренней и внешней организации, поэтому обратимся к внешней стороне — как осуществляются взаимодействия с другими участниками учебного сообщества?

Для объяснения особенностей парно-обособленной формы следует привести примеры из принципиально отличающихся систем обучения. Так, в классно-урочной системе она чаще всего представлена двумя вариантами. *Используй-*

зуется одновременно с другими формами: пока ученики самостоятельно выполняют задания по одному или в группах, учитель подходит к отдельным ученикам для проверки, помощи и коррекции, иногда кто-то из учеников консультирует товарища (рис. 1).

Или последовательно чередуется с другими формами: вначале общая установка, затем выполнение заданий в парах, а потом получение обратной связи и коррекция результатов в групповой форме — со всем классом или в малых группах, т.е. порядок следования форм обучения примерно такой: групповая — парно-обособленная — групповая; ряд чередований может продолжаться (рис. 2). Даже если на последующих тактах занятия состав пар

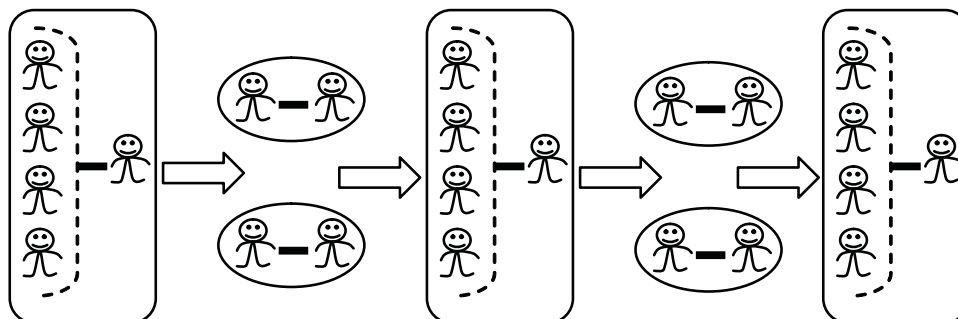


Рис. 2. Чередование парно-обособленной и групповой форм на уроке

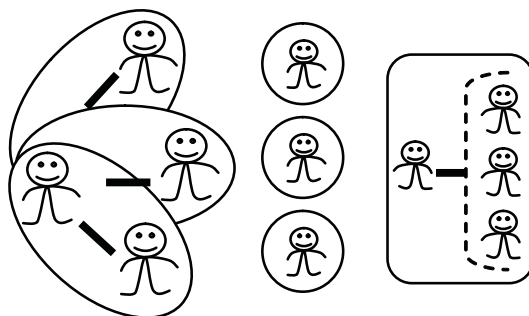


Рис. 3. Парно-всеерная форма как ведущая (используемая одновременно с другими формами обучения)

может измениться, но обособленность одной пары от другой сохраняется, поскольку связь между участниками разных пар устанавливается опосредованно — через групповую форму. Такую организацию парной работы мы не можем назвать коллективной.

Если в классно-урочной системе ведущей формой обучения является групповая, то в Дальтон-плане и Монтессори-педагогике — парно-обособленная форма. Здесь ярко представлена её конкретная разновидность, которую назовём *парно-всеерной формой*. Один человек обучает нескольких учеников по очереди, один на один. Схематично это выглядит как несколько колец, нанизываемых по очереди на одну ось. Учебное общение каждого участника группы с каждым не организуется. Пары похожи на тупики, передача учебного материала следующим участникам не происходит. Но и «осевой» напарник содержательно не связывает других участников друг с другом (рис. 3). Обособленная пара ассоциируется нами с тупиком — движения учебного содержания далее нет.

Сама по себе парно-обособленная форма не плоха и не хороша. Проблема возникает тогда, когда посредством её пытаются решить главные дидактические задачи. В.К. Дьяченко постоянно обращает внимание на неполноценность обучения только лишь в замкнутой паре, как в жизни Robinson: «Содержание общения в паре зависит от того, общались ли партнёры с другими людьми и с кем, что они могли

из этого общения взять, позаимствовать. Чтобы могло состояться общение двух людей и быть содержательным, необходимо каждому из них уже до встречи иметь большое количество контактов с другими людьми»¹¹.

Забегая вперёд, подчеркнём, что в системе коллективного обучения по индивидуальным программам¹² обычно одновременно используются все базисные формы в самых различных их конкретных вариациях и комбинациях — учащиеся (каждый в своё время и согласно своему маршруту) переходят из одной формы в другую (рис. 4). На таких занятиях ведущей формой является не парно-обособленная (в парно-всеерном виде) как в Дальтон-плане и Монтессори-педагогике и не групповая как в классно-урочной системе, а коллективная — взаимодействие в парах сменного состава. Именно на основе неё обеспечиваются индивидуальный темп, способ, маршрут для каждого учащегося, а обучение приобретает коллективный характер. Многообразие и переплетение ситуаций на коллективных занятиях ухватываются понятием «сводные отряды», взятым М.А. Мкртчяном¹³ у А.С. Макаренко. Сводные отряды могут быть организованы на основе любой формы или их комбинаций.

¹¹ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1984. — 185 с.

¹² Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец. — М.: Национальный книжный центр; Сентябрь, 2013. — 240 с.

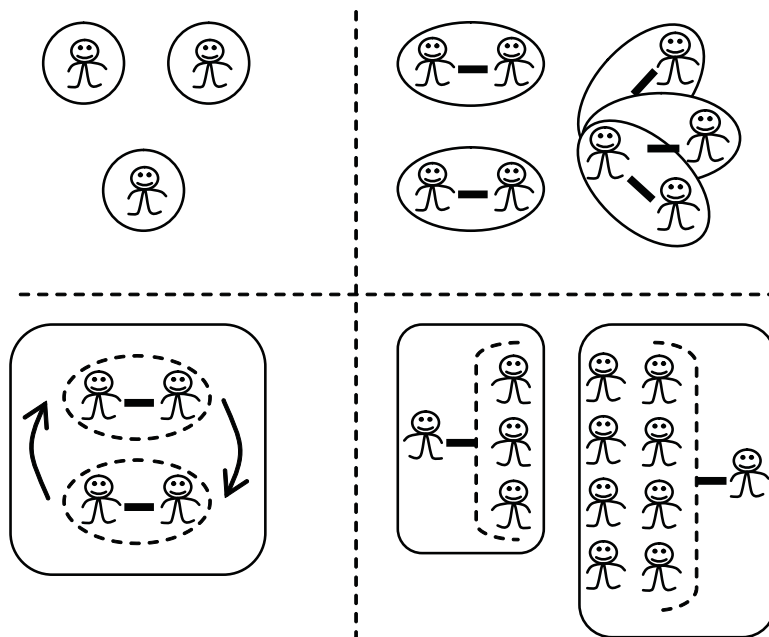


Рис. 4. Формы обучения, одновременно используемые на коллективных занятиях

Третья ситуация. Как только между одними парами устанавливаются связи через другие пары, то тут же меняется организационная структура общения, а следовательно, имеем дело не с парно-обособленной, а с *коллективной формой* — каждый с каждым взаимодействует в группе. Если изобразить пары как кольца, то в коллективной форме все кольца будут непосредственно связаны друг с другом. Для большей точности мы бы назвали такую структуру обучения *парно-коллективной формой*.

Повторимся, выделяя коллективную форму, Виталий Кузьмич речь ведёт не об общении в парах, в которых меняются напарники, а о таком взаимодействии *в группе*, когда каждый общается с каждым. Выражение «общение в парах сменного состава» в данном случае лишь одно-сторонне передаёт смысл, на что неоднократно обращал внимание великий дидакт.

Есть редуцированные варианты коллективной формы, например, *парно-цепная форма* — цепочка из пар (кольца поочередно зацепляются

друг за друга — за предыдущее и последующее, рис. 5). Это не базисная форма, а конкретная, полученная на основе коллективной. Например, на её базе строится методика непрерывной передачи знаний («лесенка»), создатель которой В.К. Дьяченко.

Вообще-то в полноценном виде коллективная форма представляет систему цепочек, если посмотреть на движение фрагментов учебного содержания между участниками группы. При этом не следует думать, что если вокруг каждого члена группы выстраивается свой «веер» участников, то в этом виде мы тоже имеем дело с коллективной формой. Во-первых, в этом случае полученный материал далее не передаётся другому — «тупик»; во-вторых, все остальные члены веера связываются (объединяются) по данной теме только посредством одного партнёра, «осевого». Известен с древности принцип: пока кого-то не научил — ещё не научился. В парно-обособленной форме (и в её частном случае — парно-верной) в отличие от коллективной формы отсутствует важный момент, касающийся

¹³ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. — Красноярск, 2010. — 220 с.

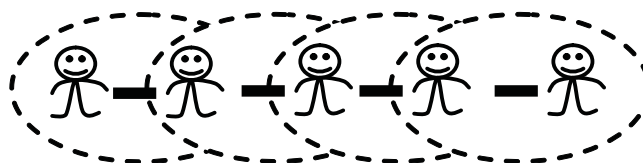


Рис. 5. Структура парно-цепной формы

каждого, а не отдельных участников: «тебя научили этой теме — передай её другому».

Если учебная работа в обособленной паре имеет определённые предельные возможности и ограничения, например, в части обеспечения завершённости обучения, то парно-коллективная форма обеспечивает качественно иные возможности — для индивидуализации, завершённости обучения, мобильности, сотрудничества и т.п.

Замечание про постоянную пару. Ситуация, называемая как «постоянная пара», является частным случаем парно-обособленной формы и по смыслу относится к фронтальному обучению (когда работа в парах является дополнением к общегрупповой, т.е. групповая форма чередуется с парной). На уроке состав пар в буквальном смысле постоянен (рис. 2). Но уже на индивидуальных занятиях (когда учитель поочерёдно работает с каждым учащимся, в то время как остальные учащиеся действуют одиночно) смысл размывается — с позиции конкретного ученика его пара с учителем постоянна, а с позиции учителя — уже нет (рис. 3). Таким образом, выражение «автономная/обособленная пара» более точно передаёт смысл, чем «пара постоянного состава», т.к. ухватывает и другие случаи.

Замечание про группы сменного состава. Такую форму многие пытаются выделить. Например, К.П. Захаров называет её коллективно-динамической и возводит в разряд базисных¹⁴. Ни с тем, ни с другим мы не можем

¹⁴ Захаров К.П., Гулк Е.Б. Этапы становления метода содиалога Александра Григорьевича Ривина // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. — 2017. — Т. 8. — № 1. — С. 55–64.

согласиться. При рассмотрении базисных оргформ В.К. Дьяченко задаётся вопросом, какова структура взаимодействия участников в группе? Не между группами. Предлог «между» явно намекает на составную конструкцию — несколько групп. Ещё нюанс: группы, сменные по составу, могут быть организованы на основе любой базисной формы. Понятие же «сводные отряды» снимает вопрос о группах сменного состава.

Часть 2. В каком случае коллективную форму можно причислить к производным?

Полагаем, что рассуждения В.К. Дьяченко уже имеют историко-педагогическое значение и важен сам итоговый результат (имеющий объяснительную и прогностическую силу), а не столько то, как он к нему пришёл.

Согласиться с тем, что парно-коллективная форма является производной от парной, есть смысл в том случае, если первая займёт достойное место, позволяющее ей быть инструментом преобразования образовательной практики и конструирования новых вариантов обучения. Это можно позволить, если взять за основу методологию уровней структурной организации обучения. Представим наш вариант построения аксиоматики организационных форм обучения с позиции системного подхода.

При рассмотрении обучения как многоуровневой системы важны следующие её характеристики: *целостность* — в результате взаимоотношения элементов системы возникают новые качества и свойства и, наоборот, характеристики целого меняют свойства

элементов; *структурность* — зависимость особенностей системы от свойств её структуры; *иерархичность* — совокупность и переплетение вложенных друг в друга целостностей.

В.К. Дьяченко, с одной стороны, разделил оргформы обучения на базисные и конкретные (частные случаи базисных или их сочетания), с другой — выделил базисные оргформы. Это позволило М.А. Мкртчяну типологизировать следующий уровень — учебные занятия. Вместе взятое подтолкнуло нас к следующим уровням — институциональным системам обучения, к созданию теории структурной организации обучения¹⁵.

Рассмотрение обучения с позиции системного подхода позволило нам выделить несколько его уровней, ярусов, «матрёшек»: 1) со-бытийная ситуация взаимодействия участников — базисная оргформа, 2) учебное занятие, 3) институциональная система обучения, 4) сфера образования. В соответствии с этой методологией можно обозначить несколько эшелонов организационных форм обучения.

Базисные формы: групповая (когда один обращается ко многим одновременно), парно-обособленная, индивидуально-опосредованная. Они далее неделимы.

Оргформы следующих уровней строятся на сочетании базисных. Их не следует путать с конкретными разновидностями базисных форм, например, групповая форма может проявляться как фронтально-совместная (общеклассная) и фронтально-разделённая («малые» группы внутри коллектива, действующие фронтально).

Простые конкретные (составные) формы — сочетание нескольких ситуаций одной и той же базисной формы. К этому уровню относятся:

- парно-коллективная форма — общение в группе каждого с каждым по очереди — уникальная высокоэнергетическая целостность, обладающая качественной определённой, резко выделяющейся среди других форм обуче-

ния (такими качествами не обладает никакая другая простая конкретная форма);

- сменные по составу группы (в рамках групповой структуры общения);
- организация группы на основе индивидуально-обособленной формы. Члены группы связаны опосредованно, например, через электронно-информационную платформу, к которой каждый обращается, чтобы обменяться с другими учебными заданиями и провериться у них.

Сложные конкретные формы — учебные занятия. М.А. Мкртчян разделил всё многообразие учебных занятий в детском саду, школе и вузе на три типа: индивидуальные, групповые, коллективные¹⁶.

Сущность определённого учебного занятия, в организационном аспекте, зависит от определённой комбинации базисных форм и связей между ними. Если учебные ситуации индивидуально-обособленной формы содержательно связываются посредством групповой формы, то это уже не простая конкретная форма, это групповое занятие. А если посредством парно-обособленной, то индивидуальное занятие. Если посредством парно-коллективной — это сводная группа на коллективных занятиях (или вариант целостного коллективного занятия). Коллективное учебное занятие — новое системное образование, получаемое в результате особого сочетания базисных форм — ведущей становится парная работа. Все взаимодействуют со всеми — в результате отсутствует общей фронт, есть возможность продвигаться учащимся по индивидуальным маршрутам (каждому — по своему) и включаться в разнообразные сводные группы.

Сложные конкретные формы — институциональные системы обучения: классно-урочная система, Дальтон-план,

¹⁵ Лебединцев В.Б. Обучение как многоуровневое явление // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2015. — № 1. — С. 81–93.

¹⁶ Мкртчян М.А. Концепция коллективных учебных занятий // Школьные технологии. — 2011. — № 2. — С. 65–72.

Монтессори-педагогика, Йена-план, система коллективного обучения по индивидуальным программам и др.

Система более высокого уровня структурной организации обучения, являющаяся объемлющей целостностью, обуславливают особенности ниже лежащих систем. Так, в разных институциональных системах, например, в классно-предметной системе¹⁷ и системе коллективного обучения по индивидуальным программам, коллективные занятия выстраиваются по-разному, отличаются своими возможностями и ограничениями. Другой пример — занятия, описанные К.П. Захаровым¹⁸ в рамках лекционно-семинарской системы: несмотря на то, что парно-коллективная форма занимает на них львиную долю времени, они ближе к групповым, чем к коллективным. Они «пограничные» — однотемные, одночасовые, однометодные. Иными словами, набор базисных форм обучения на занятии может меняться, но его тип оставаться тем же.

С другой стороны, используемые базисные формы ограничивают или усиливают возможности большей системы. Так, нефронтальное занятие, основанное на сотрудничестве всех участников, не построешь на парно-обособленной форме.

Определяющее значение имеет место базисных или простых конкретных форм обучения в структуре занятия, тип связей их друг с другом. Так, Йена-план построен на основе групповой формы. Но поскольку состав групп мобильно меняется исходя из уровня освоения учащимися учебного материала, это обеспечивает другой характер обучения, чем в классно-урочной системе, тоже основанной на групповой форме¹⁹.

¹⁷ Карпович Д.И., Бондаренко Л.В. Практика становления классно-предметной системы обучения. — Красноярск. — 2005. — 151 с.

¹⁸ Захаров К.П. Педагогика высшего образования. Диалоговые интерактивные формы обучения: учеб. пособие. 2-е изд. — СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2016. — 140 с.

¹⁹ Йена-план школы: в 3 т. Т. 1: Петерсон П. Малый Йена-план / пер. с нем. Е.С. Новгородовой, Н.А. Проскуриной. — СПб.: Изд-во МЦ «Европа», 1997. — 75 с.

Вместо заключения — о терминологии

В книге видного немецкого педагога Петера Петерсена одна из глав называется «Коллективная жизнь группы»²⁰. Это очень тонкое замечание. Жизнь учебной группы может быть построена вовсе и не коллективно.

Терминология Виталия Кузьмича (групповые и коллективные занятия, групповой и коллективный способ обучения) в какой-то степени может показаться некорректный, но своей остротой позволяет обратить внимание, что есть «собранная» группа как некоторый субъект-объект, с которой взаимодействует преподаватель, а есть особое состояние, устройство и деятельность группы, которые носят подлинно коллективный характер. При рассмотрении групповых учебных занятий, групповой оргформы обучения имеем дело просто с группой, а коллективных учебных занятий и коллективной оргформы обучения — со специально устроенной жизнью группы — коллективного типа.

Типология учебных занятий по М.А. Мкртчяну — про разные ситуации организации групп. Групповые занятия — разделяются учитель и группа учеников; учитель работает с группой как с одним учеником; сам учитель вне состава группы. Индивидуальные занятия — учитель работает с каждым учеником по очереди, а пока учитель занят, каждый действует одиночно. Коллективные занятия — группа организована коллективно (сложная кооперация участников); учитель внутри её, её часть.

Конечно, какие-то терминологические обозначения могут не понравиться. Допустим, их переименуем. Теперь другую сторону новым термином не ухватим. Это как полосатые брюки сменить на однотонные — сущность человека от того не меняется. Беда учёных и практиков — пытаться по словам, т.е. по отражению действительности и достаточно кривоватому, быстро судить о её существовании. А это невозможно. Хотя и очень хочется. **НО**

²⁰ Там же.

Collective Organizational Form Of Training-Basic Or Derivative

V.B. Lebedintsev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Center for the Formation of a Collective Method of Education of the Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers, Krasnoyarsk

Abstract. Continuation of the discussion started in «School Technologies» in No. 2–3 of 2014, Can the new didactics of V.K. Dyachenko and M.A. Mkrtchyan be included in the loose body of scientific pedagogy? Analysis of typical arguments for and against the classification of organizational forms of training proposed by V.K. Dyachenko. Methods of distinguishing the collective organizational form of training in the status of the basic one: formal-logical, axiomatic, system (synergetic), design-didactic. Axiomatics of organizational forms of training (basic and specific) from the point of view of the system approach.

Keywords: V.K. Dyachenko, didactics, Axiomatics, basic organizational forms of training, specific organizational forms of training, collective organizational form of training, pairs of shift personnel, training session, institutional system of training, levels of structural organization of training.

Spisok ispol'zovannykh istochnikov:

1. Litvinskaya I.G. Polemicheskiye zametki po povodu osnovnykh polozheniy «novoy didaktiki» // Shkol'nyye tekhnologii. — 2014. — № 3. — S. 166.
2. D'yachenko V.K. Didaktika: v 2 t. T. 1. — M.: Narodnoye obrazovaniye, 2006. — S. 37–40.
3. Ostapenko A.A. Kak «novuyu didaktiku» V.K. D'yachenko i M.A. Mkrtchyan vpisat' v rykhloye telo nauchnoy pedagogiki? // Shkol'nyye tekhnologii. — 2014. — № 2. — S. 162.
4. Ryazanov V.A. O klassifikatsii organizatsionnykh form obucheniya // Shkol'nyye tekhnologii. — 2014. — № 3. — S. 170.
5. Ostapenko A.A. Kak «novuyu didaktiku» V.K. D'yachenko i M.A. Mkrtchyan vpisat' v rykhloye telo nauchnoy pedagogiki? // Shkol'nyye tekhnologii. — 2014. — № 2. — S. 162.
6. D'yachenko V.K. Novaya didaktika. — M.: Narodnoye obrazovaniye, 2001. — S. 37.
7. D'yachenko V.K. Obshchiye formy organizatsii protsessa obucheniya. — Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyarskogo un-ta, 1984. — S. 53–54.
8. Ostapenko A.A. Kak «novuyu didaktiku» V.K. D'yachenko i M.A. Mkrtchyan vpisat' v rykhloye telo nauchnoy pedagogiki? // Shkol'nyye tekhnologii. — 2014. — № 2. — S. 162.
9. Litvinskaya I.G. Polemicheskiye zametki po povodu osnovnykh polozheniy «novoy didaktiki» // Shkol'nyye tekhnologii. — 2014. — № 3. — S. 165–167.
10. Zakharov K.P. Istoki kollektivnogo vzaimnogo obucheniya — Sodialog Aleksandra Grigor'yevicha Rivina. — SPb.: ELVI-PRINT, 2016. — 57 s.; Zakharov K.P. Metod sochetatel'nogo dialoga A.G. Rivina kak osnova kollektivnogo vzaimnogo obucheniya: diss. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. — SPb.: 2008. — 235 s.
11. D'yachenko V.K. Obshchiye formy organizatsii protsessa obucheniya. — Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyarskogo un-ta, 1984. — 185 s.
12. Individual'nyye marshruty i programmy kak osnova obucheniya v shkole / V.B. Lebedintsev, N.M. Gorlenko, O.V. Zapyataya, G.V. Klepets. — M.: Natsional'nyy knizhnyy tsentr; Sentyabr', 2013. — 240 s.
13. Mkrtchyan M.A. Stanovleniye kollektivnogo sposoba obucheniya: monografiya. — Krasnoyarsk, 2010. — 220 s.
14. Zakharov K.P., Gulk Ye.B. Etapy stanovleniya metoda sodialoga Aleksandra Grigor'yevicha Rivina // Nauchno-tekhnikheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki. — 2017. — T. 8. — № 1. — S. 55–64.
15. Lebedintsev V.B. Obucheniye kak mnogourovnevnoye yavleniye // Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2015. — № 1. — S. 81–93.
16. Mkrtchyan M.A. Kontseptsiya kollektivnykh uchebnykh zanyatiy // Shkol'nyye tekhnologii. — 2011. — № 2. — S. 65–72.
17. Karpovich D.I., Bondarenko L.V. Praktika stanovleniya klassno-predmetnoy sistemy obucheniya. — Krasnoyarsk. — 2005. — 151 s.
18. Zakharov K.P. Pedagogika vysshego obrazovaniya. Dialogovyye interaktivnyye formy obucheniya: ucheb. posobiye. 2-ye izd. — SPb.: Izd-vo Politekhnicheskogo un-ta, 2016. — 140 s.
19. Yyena-plan shkola: v 3 t. T. 1: Peterson P. Malyy Yyena-plan / per. s nem. Ye.S. Novgorodovoy, N.A. Proskurinoy. — SPb.: Izd-vo MTS «Yevropa», 1997. — 75 s.
20. Tam zhe.