

УДК 37.02

К ДИСКУССИИ О КЛАССИФИКАЦИИ организационных форм обучения по структурам общения



Вячеслав Александрович Рязанов,
*учитель русского языка и литературы,
г. Кемерово*

Статья продолжает дискуссию вокруг классификации организационных форм обучения по структурам общения, предложенной В.К. Дьяченко. Признавая её сущностные достоинства, автор статьи тем не менее считает, что В.К. Дьяченко, классифицируя организационные формы обучения, не учёл многоаспектности общения, что привело к излишнему упрощению и логической уязвимости разработанной им классификации. При анализе организационной структуры обучения в контексте концепции «обучение — общение» очень важно удерживать во взаимосвязи и в то же время чётко различать интегративный и коммуникативный аспекты общения, и потому деление организационных форм обучения, по мнению автора, необходимо осуществлять по двум основаниям: форме кооперации и типу коммуникации обучающихся и обучаемых.

• обучение • сущность обучения • классификация организационных форм обучения • структуры общения • формы кооперации • типы коммуникации
• В.К. Дьяченко

Поводом для написания данной статьи стала публикация В.Б. Лебединцева¹, посвящённая одному из важнейших вопросов дидактики — организационным формам обучения (далее — оргформы обучения) и их классификации. По мнению В.Б. Лебединцева, классификация оргформ обучения, разработанная В.К. Дьяченко, является достоверной и даже аксиоматичной, а если какое-то критическое отношение к ней периодически возникает, то достаточно «внести дополнительные обоснования и терминологические уточнения».

Безусловно, вклад В.К. Дьяченко в становление дидактики как науки ещё предстоит оценить по достоинству, однако кажется преждевременным аксиоматизировать теоретические положения, которые пока остаются дискуссионными, даже при всей их очевидной практической пользе. К тому же сам В.К. Дьяченко в своих исследованиях подчёркнуто опирался на логику и естественнонаучный подход, а наука, как известно, базируется не на догмах и авторитетах, а на доказанных фактах и всегда готова пересмотреть любую теорию, какой бы безупречной она ни казалась. По мере накопления знаний пересмотр принятых ранее понятий и теорий представляется вполне естественным процессом. В науке подобный ревизионизм тем более оправдан, если подвергаемые проверке понятия и теории касаются фундаментальных основ, от которых зависят прочность и устойчивость всей возводимой научной конструкции.

В классификации оргформ обучения, разработанной В.К. Дьяченко, несмотря на всю её стройность и последовательность, есть несколько уязвимых мест, которые существенно ослабляют всю теоретическую конструкцию. На эти уязвимости ранее уже указывалось²,

¹ Лебединцев В.Б. Коллективная организационная форма обучения — базисная или производная? // Народное образование. — № 1. — 2021. — С. 127–139.

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

однако некоторые из них я хочу всё же напомнить. Кроме того, в порядке дополнения приведу ещё несколько доводов, которые, во-первых, лишний раз подтверждают, что классификация В.К. Дьяченко не является «полной и исчерпывающей, охватывающей все случаи существования обучения», как заявлял её автор, а потому нуждается в уточнении, и, во-вторых, объясняют причины появления этих изъянов.

Но, прежде чем приступить к анализу классификации В.К. Дьяченко, вернёмся к исходным позициям и проследим, каким образом учёный на неё выходил.

Итак, исходным положением теории В.К. Дьяченко является понимание сущности обучения как речевого (звуко-знакового), коммуникативного взаимодействия, или общения, учителя и ученика. Из такого понимания сущности обучения следовало логическое утверждение: «Если обучение — общение, то оно (обучение) может осуществляться так и только так, как происходит общение между людьми»³.

Далее В.К. Дьяченко анализирует общение и устанавливает, что существует только четыре варианта общения между людьми, которые он назвал «структурами общения». К этим структурам общения, по мнению учёного, относятся опосредованное общение, которое осуществляется в основном через письменную речь, а также три формы непосредственного общения, осуществляемого главным образом через устную речь: 1) общение двух людей, пары; 2) общение группы как единого целого по принципу «один говорит — остальные слушают»; 3) общение каждого

С. 158–168; Рязанов В.А. К вопросу о классификации организационных форм обучения // Первые Всероссийские дидактические чтения памяти В.К. Дьяченко: сборник научно-методических материалов / Под ред. Л.В. Бондаренко, О.В. Заплатой. — Красноярск: КК ИПК, 2013. — С. 26–33.

³ Дьяченко В.К. Новая дидактика. — М.: Народное образование, 2001. — С. 31.

Таблица 1

Соответствие организационных форм обучения структурам общения (по В.К. Дьяченко)

Структуры общения	опосредованное общение	непосредственное общение		
		в паре	в группе	в парах сменного состава
Организационные формы обучения	индивидуально-обособленная	парная	групповая	коллективная

с каждым по очереди, то есть общение в парах сменного состава.

Следующим закономерным логическим шагом у В.К. Дьяченко был вывод: «Так как обучение — это общение, то оно может осуществляться с помощью тех же структур, которые характерны для общения между людьми. <...> Поэтому есть все основания считать, что формы организации процесса обучения — **это структуры общения, применяемые в учебном процессе**. Естественно, что **форм организации процесса обучения столько, сколько структур общения между людьми: четыре структуры общения — четыре организационные формы обучения**» (выделено в первоисточнике — В.Р.)⁴.

Таким образом, классификация оргформ обучения по структурам общения состояла всего из четырёх рядоположных элементов (см. табл. 1).

Что же в этой классификации не так?

В первую очередь одна из серьёзных ошибок В.К. Дьяченко, на мой взгляд, заключается в том, что в ходе деления понятия «структура общения» выбранный им изначально дифференцирующий признак, а именно: *соотношение количества говорящих и количества слушающих в момент времени*, — не сохраняется до конца деления, как того требует одно из главных правил классификации, а подменяется другим (*состав участников речевого взаимодействия*), вследствие чего становится возможным неправомерное выделение наряду с парным и групповым общени-

ем такой «структуры», как *пары сменного состава*.

Кроме того, нарушено ещё одно правило деления. Так, согласно принципу альтернативности или взаимоисключения выделяемых групп, которым следует руководствоваться при разработке классификации, члены деления должны исключать друг друга, то есть их объёмы не должны иметь общих элементов или общих частей. А у В.К. Дьяченко в *одном ряду* поставлены такие явления, которые друг друга вовсе не исключают. Ведь и в паре обособленной, где состав коммуникантов постоянен, и в парах сменного состава основой является одна и та же схема взаимодействия субъектов общения, когда один говорит, один слушает. Да и сам В.К. Дьяченко отмечал, что «общение в отдельной паре есть частный случай общения в парах»⁵.

Одна из причин этих ошибок кроется, на мой взгляд, в том, что В.К. Дьяченко в ходе деления структур общения отступает от тех правил (принципов), которые изначально были выбраны им в качестве методологических оснований создаваемой классификации.

О каких принципах идёт речь?

Первый методологический принцип (правило) В.К. Дьяченко формулирует следующим образом: «Чтобы увидеть, понять структуру общения, нужно брать

⁴ Дьяченко В.К. Новая дидактика. — М.: Народное образование, 2001. — С. 33.

⁵ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1984. — С. 53.

момент общения. Нужен мгновенный срез. Тогда мы можем увидеть *структуру* общения...»⁶ (Разрядка в первоисточнике — В.Р.)

Действительно, при различении парной и групповой структур общения В.К. Дьяченко не устаёт повторять, что данные варианты речевого взаимодействия должны рассматриваться исключительно *в момент времени*.

В качестве иллюстрации приведу цитату из его первой монографии «Общие формы организации процесса обучения»: «Структура общения, — читаем на с. 38–40, — зависит от количества участников общения, от числа одновременно говорящих и слушающих... Если взять речевое общение в паре, то **в каждый момент** такого общения один его участник говорит и один слушает. Существенно для этой структуры общения: одного говорящего слушает также один человек. Иными словами, число говорящих и число слушающих равно: “один — один”. <...> Если участников общения три человека, то **в каждый момент** общения одного говорящего слушают (или должны слушать) два человека. Соотношение слушающих и говорящих **в каждый момент** общения уже неравное: “один говорящий — двое слушающих”. <...> Объективное несоответствие числа говорящих и числа одновременно слушающих **в каждый момент** общения с возрастанием численности группы возрастает»⁷ (разрядка в первоисточнике, выделено мной — В.Р.).

Как видим, дифференцирующий признак, по которому производится деление структур общения, — это **соотношение числа говорящих и числа слушающих в один момент времени**. В.К. Дьяченко об этом пишет практически везде и сразу, как только речь заходит о структурах общения. Пропустить это просто невозможно. К тому же в его теории

это один из ключевых моментов и, на мой взгляд, достаточно убедительный.

Однако В.К. Дьяченко неожиданно отказывается от выбранного подхода и на полпути продолжает рассматривать общение почему-то уже не в статике («*в момент времени*»), как это им делалось первоначально при различении парного и группового общения, а в динамике, то есть **в разные моменты времени**, благодаря чему оказывается возможным появление в одном ряду с парным и групповым общением новой структуры общения — *пар сменного состава*.

Обосновывая *пары сменного состава* как самостоятельную структуру общения, В.К. Дьяченко демонстрирует различные примеры из жизни и старается убедить читателя в том, что для общения между людьми типичным является не постоянство состава пар, вступающих в общение, а их *сменяемость*: «Жизнь человека в обществе, — пишет он в той же монографии, — очень часто протекает как последовательная цепь встреч, разговоров, бесед с различными людьми... Типичным, наиболее распространённым, является сменяемость состава пар, вступающих в общение. Один человек только на протяжении одного дня вступает в общение с несколькими десятками разных людей, а иногда даже с несколькими сотнями. В силу такого динамизма, постоянной текучести общение между людьми приобретает в основном характер *диалогических сочетаний*, т.е. характер огромного множества диалогов каждого человека с различными людьми»⁸ (разрядка в первоисточнике — В.Р.).

Всё сказанное, конечно, само по себе верно. Но не в случае, когда осуществляется структурный анализ общения.

Ведь В.К. Дьяченко сам двумя страницами ранее утверждал, что в рассмотрении структуры общения очень важно учитывать момент времени. Тогда как

⁶ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1984. — С. 42.

⁷ Там же, с. 38–40.

⁸ Там же, с. 44.

при обосновании *пар сменного состава*, наоборот, подчёркивается *динамизм и текучесть* общения, благодаря которым и становится возможной сменяемость состава пар. Смена речевых субъектов потому только и возможна, что общение между людьми рассматривается не в один момент времени, а в разные моменты. Здесь-то как раз и происходит подмена основания деления создаваемой классификации.

Также нужно учитывать, что состав участников группового общения тоже может в разное время быть разным. А раз так, то уместно говорить не только о парах сменного состава, но и о группах сменного состава. Но такую структуру общения В.К. Дьяченко почему-то вообще не рассматривает, что и позволяет нам сомневаться в полноте и исчерпанности его классификации.

Второй методологический принцип (правило), которым предлагал руководствоваться В.К. Дьяченко при разработке классификации оргформ обучения, обозначен в уже названной монографии следующим образом: «Нам необходимо структуру общения абстрагировать от всех других сторон и моментов, связанных с деятельностью людей: от конкретного содержания общения, от мотивов или целей, от национальных особенностей языка, от переживаний и всякого рода привходящих факторов, которые так или иначе могут влиять на процесс общения между людьми»⁹.

А между тем Виталий Кузьмич, похоже, сам того не замечая, отходит от заранее выбранной методологии и начинает подбирать подходящие аргументы для обоснования *диалогических сочетаний (пар сменного состава)* как особой структуры общения. При этом структура общения почему-то уже крепко связывается с содержательным компонентом, чего В.К. Дьяченко предлагал всячески избегать. Вот что он пишет: «Общение между людьми в обществе, в жизни представляет собой сложнейшую динамическую систему, в которой общение в парах выступает только как отдельные звенья, кирпичики, из которых построено огромное здание... Общение в отдельно взятой

паре приобретает такое значение потому, что каждый из участников общения в данной паре общается ещё и с другими людьми. *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 диалогов с другими людьми»¹⁰ (подчёркнуто мной — В.Р.).

Как видим, сначала В.К. Дьяченко утверждает, что структуру общения необходимо абстрагировать от «всякого рода привходящих факторов», в том числе и от конкретного содержания общения, а потом сам же этому утверждению противоречит.

Если действительно, как предлагал В.К. Дьяченко, абстрагировать структуры общения от всего прочего надстроечного материала, который составляет человеческое общение, и рассматривать его исключительно в момент времени, то существенным окажется только само речевое взаимодействие, имеющее всего лишь две структуры: **парную** и **групповую**. И при этом совершенно не имеет значения, меняется состав пары (группы) или остаётся постоянным, привносят субъекты что-то содержательно новое в новые пары (группы) или нет и т.д. Структура от этого не меняется.

Поскольку общение может быть опосредованным, т.е. при котором для преодоления каких-либо пространственно-временных барьеров, затрудняющих общение, используются те или иные средства (книга, компьютер и др.), то парная и групповая структуры общения также могут быть двух видов.

В разных сферах человеческой жизнедеятельности парная и групповая структуры

⁹ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1984. — С. 37.

¹⁰ Там же, с. 48–49.

общения имеют свои конкретные формы проявления. В сфере образования, где взаимодействуют те, кто имеет знания и опыт, и те, кто эти знания и опыт осваивает, общение становится *обучением* и представляет собой специально организованный процесс. Все оргформы обучения, которые может воспроизводить образовательная практика, представляют собой конкретные проявления двух указанных структур общения.

Если на концептуальном уровне абстракции общение представлялось нам как бы в застывшем виде, в статике, и имело всего две структуры, то на технологическом (процессуальном) уровне общение приобретает совершенно конкретные пространственно-временные очертания и зависит от определённых условий общественной жизни. Здесь общение уже представляет собой процесс динамический, протекающий во времени, а потому более разнообразный по формам. Полагаю, именно этого и не учёл В.К. Дьяченко, расположив в один ряд понятия, относящиеся к разным уровням абстракции, — структуры общения (общее) и формы организации обучения (конкретное).

Кроме того, есть ещё одна немаловажная причина тех неточностей, которые были допущены В.К. Дьяченко при построении классификации оргформ обучения. Она связана с недостаточной, на мой взгляд, проработкой самого понятия «*структура общения*» и её составляющих.

Остановимся на этом моменте подробнее.

«При характеристике структуры общения, — пишут В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, — в ней выделяют три взаимосвязанные стороны: **коммуникативную, интерактивную и перцептивную**. Эти стороны общения определяются в качестве функций, которые общение реализует в совместной жизнедеятельности людей.

Коммуникативная сторона общения, или коммуникация, состоит в обмене информацией

между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнёрами по общению и установления на этой основе взаимопонимания»¹¹ (выделено в первоисточнике — В.Р.).

В науке имеются и другие подходы к определению разных сторон общения, но все они сходятся в едином понимании многоплановости общения, его несводимости к какой-то одной из сторон.

В анализе обучения как особого вида общения очень важно удерживать во взаимосвязи и в то же время чётко различать следующие три момента, характеризующие общение. Во-первых, общение как всякий социальный процесс имеет своих **субъектов и формы их объединения**. Как не существует физиологических процессов без того или иного анатомического строения организма, так и не может быть никакой коммуникации, если нет самих носителей, объединённых в некоторые социальные организмовности. «Исходной предпосылкой общения является прежде всего факт наличия индивидов, которые оказываются в состоянии наладить между собой какой-то контакт»¹². В социальной психологии эту функцию объединения людей называют *синдикативной*, или *интегративной*, функцией общения. Поэтому этот аспект общения будем условно называть *интегративным*.

Во-вторых, всякое общение осуществляется по какому-то поводу. Общающихся субъектов всегда объединяет какое-то **содержание**. Данный аспект общения можно назвать *содержательным*.

¹¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С. 139–140.

¹² Там же, с. 141.

В-третьих, общение может осуществляться по-разному. Выбор того или иного **типа коммуникативной связи** (соединения) субъектов во многом зависит от конкретной ситуации общения (количества субъектов общения, места, времени и других факторов). Этот аспект общения будем называть *коммуникативным*.

Соответственно, и обучение, коль скоро мы согласились понимать его как разновидность общения, должно иметь те же грани, что и общение: интегративную, коммуникативную и содержательную. Рассмотрим каждую из этих сторон.

1. Интегративная сторона обучения

Очевидно, что никакое обучение не может состояться, если обучающие и обучаемые не объединены каким-то образом организационно. Обучение как социальное взаимодействие может происходить только тогда, когда оно организовано и имеет определённые *формы объединения* (кооперации). Формы объединения обучающихся и обучаемых представляют собой определённые общности индивидов и образуют каркас, организационную основу процесса обучения.

Формами объединения субъектов обучения являются: 1) пара, 2) малая группа (бригада, звено, отряд, команда, подгруппа), 3) большая группа (класс).

Если понятие *пара* имеет точное значение, равное двум единицам, то *малая группа* и *большая группа* являются понятиями относительными. Например, в стандартной ситуации, которая сложилась в современной массовой школе, большой группой можно считать *класс* как некую целостность, характерными чертами которой являются постоянный одно-возрастный и одноуровневый (в смысле изучения программы) состав учащихся и одно на всех учебное расписание занятий (а значит — общие для всех начало и конец занятий, их количество, длительность и время перерывов). Малая группа в данном случае — это какая-то часть класса ($1/2$, $1/3$ и т.д.). При этом нужно иметь в виду, что численность малой группы не должна быть меньше трёх человек, поскольку двое — это уже пара,

или диада. Пара является минимальной единицей социального объединения.

2. Коммуникативная сторона обучения

Обучение — это не просто объединение обучающих и обучаемых, но и соответствующим образом организованная коммуникация между ними. Если интегративная сторона обучения даёт нам представление об обучении как некоторой целостности с её основными структурными элементами, то коммуникативная сторона обучения показывает нам, каким образом эти элементы (субъекты) в данной целостности соединяются, взаимодействуют друг с другом.

По характеру взаимодействия субъектов общения можно выделить три типа коммуникативной связи.

Первый тип коммуникативной связи (соединения) — *индивидуальное общение*, когда работает одноадресный принцип сообщения — «один — одному». Это означает, что у сообщения есть только один источник и один адресат (см. рис. 1).

Второй тип коммуникативной связи (соединения) — *дифференцированное, селективное (выборочное) общение*. Это такая разновидность группового общения, когда работает многоадресный принцип сообщения — «один — нескольким». Данная схема предусматривает одновременную отправку одного

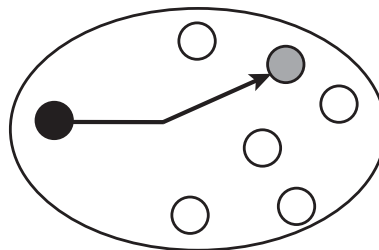


Рис. 1. Схема индивидуального общения

и того же сообщения из одного источника выбранной группе адресатов (см. рис. 2).

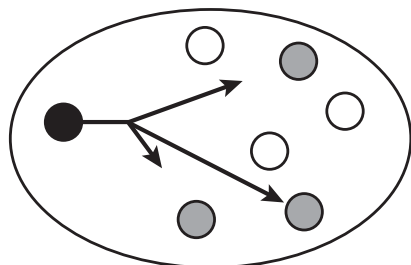


Рис. 2. Схема дифференцированного общения

Третий тип коммуникативной связи (соединения) — фронтальное общение. Это такая разновидность группового общения, когда работает широковежательный, полномасштабный принцип сообщения — «один — всем». Данная схема предусматривает одновременную отправку одного и того же сообщения из одного источника всем, кто находится в данной социальной организованности (см. рис. 3). При этом количество адресатов не имеет принципиального значения, поскольку фронтальное общение индифферентно к количеству элементов в структуре.

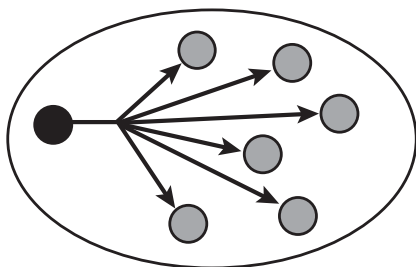


Рис. 3. Схема фронтального общения

Различая дифференцированное (селективное) и фронтальное общение, следует иметь в виду, что в основе этих типов коммуникации лежит одна и та же — групповая — структура общения, поскольку и в том, и в другом случае сохраняется принцип многоадресного сообщения, согласно которому в каж-

дый момент времени один говорит, а двое или более — слушают.

3. Содержательная сторона обучения

Обучение как коммуникативное взаимодействие обучающихся и обучаемых невозможно представить без определённого содержания, то есть без того, что, собственно, составляет предмет этого взаимодействия. Пока нет содержания, то есть определённых знаний и опыта, которые нужно воспроизводить и осваивать, то нет и обучения.

Таким образом, первые две стороны обучения — интегративная и коммуникативная — раскрывают «анатомическое» строение обучения, его организационную структуру и внутренние связи элементов, тогда как содержательная сторона обучения показывает нам саму плоть и кровь обучения, то есть то, для чего вообще эта кооперация-коммуникация предназначена.

Отсюда следует, что форма организации обучения (оргформа обучения) — это сложная дидактическая категория, включающая в себя интегративный и коммуникативный аспекты, то есть форму объединения (кооперации) обучающихся и обучаемых и тип их коммуникативной связи. Исходя из этого, **форму организации обучения** можно определить как кооперативно-коммуникативный способ взаимодействия обучающихся и обучаемых, а **обучение** в целом — как особым образом организованный процесс кооперации и коммуникации между теми, кто имеет определённые знания и опыт, и теми, кто к этим знаниям и опыту приобщается.

Интересно, что Л. Клингберг в своей статье о типологии дидактических социальных структур даёт похожее определение обучению: «Обучение является социальным отношением, особым процессом коммуникации и кооперации между обучающим и обучаемым»¹³. Отдавая должное

¹³ Клингберг Л. Проблемы теории обучения. — М.: Педагогика, 1984. — С. 116.

проницательности Л. Клингберга, всё же замечу, что его определение не лишено некоторой табулогичности, а кроме того, в отличие от В.К. Дьяченко, который на своём определении сущности обучения выстроил целостную дидактическую теорию, Л. Клингберг сделал всего лишь первый шаг в этом направлении.

Итак, организационную структуру общения, состоящую из форм кооперации и типов коммуникации людей, можно представить в виде таблицы (см. табл. 2), из которой видно, что каждой форме кооперации соответствует тот или иной тип коммуникации и наоборот.

Таким образом, по форме кооперации обучение может быть парным и групповым (при этом групповая форма имеет две разновидности: малогрупповую и общеклассную), а по типу коммуникации — индивидуальным и групповым (при этом групповая форма также имеет две разновидности: дифференцированную и фронтальную).

Малогрупповая форма организации обучения может быть названа бригадной, звеньевой, командной, отрядной. Название дифференцированной оргформы обучения можно встретить, например, у Х.И. Лийметса¹⁴. Данная форма может быть названа селективной («селективный — относящийся не ко всем; основанный на свойстве производить отбор, избирательный»¹⁵).

Если учесть, что состав организованных пар и малых групп в ходе учебного занятия может меняться, то правомерно выделить такие разно-

видности парной и групповой оргформ обучения, как пары постоянного и сменного составов и группы постоянного и сменного составов (см. табл. 3). Говоря о последних, сама собой напрашивается аналогия с постоянными и сводными отрядами из педагогической системы А.С. Макаренко.

При этом нужно учесть, что обучение, как и общение, может быть непосредственным и опосредованным. Это означает, что каждая из указанных оргформ обучения имеет две разновидности.

Предлагаемый вариант классификации оргформ обучения во многом объясняет, почему в учебниках по дидактике фронтальная форма обучения, как правило, имеет при себе второе название — общеклассная, а индивидуальная форма обучения — парная.

В.К. Дьяченко в своих работах такие пояснения тоже делал не раз. Например: «Непосредственная работа учителя с учеником — это парная структура общения, или индивидуальное обучение учителем одного-единственного ученика: в каждый момент работы учитель общался непосредственно только с одним-единственным учеником, а следовательно, и обучал только одного человека. Поэтому такое обучение и называется индивидуальным»¹⁶.

Таблица 2

Организационная структура общения

№	Формы кооперации	Типы коммуникации
1.	Пара	Индивидуальное (одноадресное) общение
2.	Группа	Групповое (многоадресное) общение
2.1.	Малая группа	Дифференцированное (выборочное) общение
2.2.	Большая группа	Фронтальное (полномасштабное) общение

¹⁴ Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975. — С. 16.

¹⁵ Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

¹⁶ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1984. — С. 125.

Таблица 3
Организационные формы обучения

	По форме кооперации	По типу коммуникации
1.	Парная	Индивидуальная
	1.1. Пары постоянного состава	
	1.2. Пары сменного состава	
2.	Групповая	Групповая
	2.1. Малогрупповая	Дифференцированная
	2.1.1. Малые группы постоянного состава	
	2.1.2. Малые группы сменного состава	
	2.2. Общеклассная	Фронтальная

Как видим, В.К. Дьяченко здесь отождествляет индивидуальное и парное обучение. Однако, называя обучение одного ученика индивидуальным, а не парным, что тоже было возможным, он тем самым делает акцент на типе коммуникации обучающего и обучаемого. Сама же коллизия, которую разрешает учёный в пользу одного слова, подтверждает правильность выводов о неоднородности обучения, согласно которым одно и то же обучение может по-разному называться в зависимости от того, что является основанием деления — форма кооперации или тип коммуникации людей. Так, в данном случае одно и то же обучение по форме кооперации может называться парным, а по типу коммуникации — индивидуальным. Никакого противоречия здесь нет.

В этой связи обращает на себя внимание тот факт, что до выхода первой своей монографии «Общие формы организации процесса обучения» (1984) в классификации В.К. Дьяченко парная оргформа обучения вообще не значилась, она называлась *индивидуальной*. В своей статье 1979 г. В.К. Дьяченко писал: «Все ныне известные организационные формы обучения могут рассматриваться как разновидности или случаи, варианты приведённых выше четырёх форм

организации учебной работы: индивидуально обособленной, индивидуальной, групповой и коллективной, а также их сочетаний»¹⁷.

А вот в предлагаемом мною варианте классификации оргформ обучения (см. табл. 3), увы, не нашлось места слову «*коллективная*», хотя пары сменного состава, с которыми В.К. Дьяченко всецело связывал коллективную оргформу обучения, в классификации представлены. Конечно, можно договориться условно называть пары сменного состава коллективной оргформой — вот только зачем? Этим же вопросом задаётся и А.А. Остапенко: «Вдвойне неясно, — недоумевает он, — зачем автор, столь страстно до этого момента формализовавший дидактику (по количеству участников, по типу общения) вводит столь неоднозначное понятие *коллектива*, зная, что любое определение этого понятия начинается со слов “*коллектив — это группа людей...*” <...> Глядя на полный перечень форм существования обучения, по В.К. Дьяченко (индивидуальная, парная, групповая, коллективная), так и хочется спросить: можно ли в один ряд ставить слова “один”, “два”, “много” и “дружно”? Совершенно ясно, что первые три слова (в обоих случаях) определяют количество, а четвёртое слово — что-то другое (отнюдь не количественное)»¹⁸. По-моему, справедливое замечание, к которому нельзя не прислушаться.

Однако если слово «*коллективная*» кажется неудачным применительно к категории оргформы обучения, то это вовсе не означает, что оно является неуместным, лишним в общем понятийном поле дидактики.

¹⁷ Дьяченко В.К. Об одном из подходов к проблеме организационных форм обучения в школе // Новые исследования в педагогических науках / Академия пед. наук СССР; отв. ред. М.Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1979. — № 2 (34). — С. 35.

¹⁸ Остапенко А.А. Можно ли «новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? // Школьные технологии. — № 2. — 2014. — С. 163–164.

тики. В.Б. Лебединцев верно указывает на возможность рассмотрения обучения в разных масштабах, начиная с уровня оргформы обучения и заканчивая сферой образования в целом. На мой взгляд, рассматривать с дидактической позиции такие понятия, как *коллектив*, *коллективность*, имеет смысл в более широких контекстах, чем оргформа обуче-

ния. Кстати, В.К. Дьяченко в этом отношении сделал уже довольно много, введя, например, в научный обиход такие понятия, как *коллективные учебные занятия* и *коллективный способ обучения*. **НО**

To The Discussion On The Classification Of Organizational Forms Of Learning By Communication Structures

Vyacheslav A. Ryazanov, teacher of Russian language and literature, Kemerovo

Abstract: The article continues the discussion around the classification of organizational forms of learning by communication structures, proposed by V.K. D'yachenko. Recognizing its essential advantages, the author of the article nevertheless believes that V.K. D'yachenko, classifying organizational forms of training, did not take into account the multidimensional nature of communication, which led to an excessive simplification and logical vulnerability of the classification developed by him. When analyzing the organizational structure of training in the context of the concept of «learning-communication», it is very important to keep in connection and at the same time clearly distinguish the integrative and communicative aspects of communication, and therefore, according to the author, the division of organizational forms of training should be carried out on two grounds: the form of cooperation and the type of communication of teachers and trainees.

Keywords: training, the essence of training, classification of organizational forms of training, communication structures, forms of cooperation, types of communication, V.K. D'yachenko.

Spisok ispol'zovannykh istochnikov

1. Lebedincev V.B. Kollektivnaya organizatsionnaya forma obucheniya — bazisnaya ili proizvodnaya? // Narodnoe obrazovanie. — № 1. — 2021. — S. 127–139.
2. Ostapenko A.A. Mozhno li «novuyu didaktiku» V.K. D'yachenko i M.A. Mkrtchyan vpiyat' v rykhloe telo nauchnoy pedagogiki? // Shkol'nye tekhnologii. — № 2. — 2014. — S. 158–168; Ryazanov V.A. K voprosu o klassifikatsii organizatsionnykh form obucheniya // Pervye Vserossiyskie didakticheskie chteniya pamyati V.K. D'yachenko: sbornik nauchno-metodicheskikh materialov / Pod red. L.V. Bondarenko, O.V. Zapyatoy. — Krasnoyarsk: KK IPK, 2013. — S. 26–33.
3. D'yachenko V.K. Novaya didaktika. — M.: Narodnoe obrazovanie, 2001. — S. 31.
4. Tam zhe, s. 33.
5. D'yachenko V.K. Obshchie formy organizatsii processa obucheniya. — Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyarsk. un-ta, 1984. — S. 53.
6. D'yachenko V.K. Obshchie formy organizatsii processa obucheniya. — Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyarsk. un-ta, 1984. — S. 42.
7. Tam zhe, s. 38–40.
8. Tam zhe, s. 44.
9. D'yachenko V.K. Obshchie formy organizatsii processa obucheniya. — Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyarsk. un-ta, 1984. — S. 37.
10. Tam zhe, s. 48–49.
11. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti. — M.: Shkola-Press, 1995. — S. 139–140.
12. Tam zhe, s. 141.
13. Klingberg L. Problemy teorii obucheniya. — M.: Pedagogika, 1984. — S. 116.
14. Lijmets H.J. Gruppovaya rabota na uroke. — M.: Znanie, 1975. — S. 16.
15. Slovar' russkogo yazyka: V 4-h. / RAN, In-t lingvistich. issledovaniy; Pod red. A.P. Evgen'evoy. — 4-e izd., ster. — M.: Rus. yaz.; Poligrafresursy, 1999.
16. D'yachenko V.K. Obshchie formy organizatsii processa obucheniya. — Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyarsk. un-ta, 1984. — S. 125.
17. D'yachenko V.K. Ob odnom iz podhodov k probleme organizatsionnykh form obucheniya v shkole // Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah / Akademiya ped. nauk SSSR; otv. red. M.N. Skatkin. — M.: Pedagogika, 1979. — № 2 (34). — S. 35.
18. Ostapenko A.A. Mozhno li «novuyu didaktiku» V.K. D'yachenko i M.A. Mkrtchyan vpiyat' v rykhloe telo nauchnoy pedagogiki? // Shkol'nye tekhnologii. — № 2. — 2014. — S. 163–164.