

Диалоги об образовательных технологиях

Дьяченко В.К.

Убегают ли современные педагоги от коменского?

Оппонент. Известный педагог, обозреватель газеты “Первое сентября” А.И.Адамский в статье “Бегство от Коменского” (Первое сентября”, № 17, 14.02.1998) писал, что образовательная политика в России строится на поддержке и развитии школы, созданной по системе Коменского, и что в последнее время учителя предпринимают попытки бежать из традиционной школы, обвиняя её в том, что невозможно сотрудничество с ребёнком, невозможно развитие личности. А четыреста лет тому назад реформатор Ян Амос Коменский хотел создать школу-рай. Как могло случиться, что многие педагоги готовы бежать из этой школы (из этого рая)?

Автор. Если понимать буквально, то педагоги убегают из нынешней школы прежде всего потому, что в последние годы они сильно обнищали. Многие бросили школу и перешли на работу в другие места, где их труд лучше оплачивается. Теперь не редкость встретить учителей, занятых торговлей, работающих на фабриках, заводах, в редакциях, на строительстве, т.е. почти везде. Некоторые из них так и говорят: “Только не в школе”.

Оппонент. Речь не об этом. Причина бегства кроется не в материальных условиях. Как-то встретил я учительницу, работающую на химзаводе. Я её спросил: “Вы вернулись бы в школу, если бы зарплату повысили и выдавали своевременно и регулярно?” Она ответила, не раздумывая: “Конечно, вернулась бы”.

Автор. Мне знакома позиция А.И.Адамского.

Оппонент. Я могу её уточнить. Многие, писал он и даже подчёркивал — **очень многие учителя**, отчаявшись что-либо изменить в классной комнате, пока там будет царствовать класс-урок-предмет, пытались спастись педагогическим бегством, при этом бежать куда глаза глядят. “Попалась случайно газетная статья о Л.Занкове — возникло ощущение, что это другое, и сразу же как головой в омут, лишь бы подальше от постылой традиционной методики. Послали на семинар, а там прочитали лекцию про М.Монтессори — совсем другая школа, ничем не похожая на ту, которая уже стала ненавистной, значит, буду работать по М.Монтессори”.

Автор. Вы считаете, что обучение по Л.Занкову или по М.Монтессори — это уже совсем другая школа?

Оппонент. Так считают сами учителя, которые стремятся “совершить побег из классно-урочно-предметной школы, школы Я.А.Коменского. Бежать, как из тюрьмы”.

Автор. Сказано резко, вызывающе. Но чья это позиция? Учителей или А.И.Адамского?

Оппонент. Скорее всего А.И.Адамского.

Автор. Массовый учитель ещё не осознаёт, что кризисное состояние школы во всём мире — не только в России (и даже не столько в России), а во всех странах мира — вызвано именно системой обучения, к созданию которой Я.А.Коменский имеет самое прямое отношение.

Оппонент. Вы, вероятно, считаете, что сторонники коллективного способа обучения (КСО), были первыми, кто осознал, что кризис вызван классно-урочной системой, и пока эта система сохраняется, преодолеть школьный кризис невозможно?

Автор. Приходится сотни и тысячи раз повторять, что причина кризиса современной школы кроется не в самой по себе классно-урочной системе. Можно от классно-урочной системы отказаться, но при этом кризис сохранится и, может быть, даже усилится.

Оппонент. Я Вас не понимаю.

Автор. Например, как мы уже говорили, вместо классно-урочного и лекционно-семинарского обучения пытались ввести бригадно-лабораторный метод и Дальтон-план. Разве

от этого в школах и вузах становилось лучше? Или, может быть, белл-ланкастерская система исправила положение в массовой школе?

Оппонент. Так в чём же подлинная причина кризиса современной школы?

Автор. Такой непосредственной и всеобщей причиной школьного кризиса во всём мире является, как я уже говорил и многократно объяснял, групповой способ обучения (ГСО). Такова наша позиция на протяжении многих и многих лет. Раньше её понимали единицы, только самые близкие мне люди. Её нельзя было изложить в печати. Теперь многое изменилось. Появились книги, большое количество статей, проводятся специальные курсы. Число педагогов, понимающих истинную причину современного кризиса и представляющих стратегический путь его преодоления, значительно возросло.

Оппонент. Вы не хотите признать, что А.Белл, Д.Ланкастер были Вашими предшественниками и, может быть, для Вашего педагогического движения учителями?

Автор. Мы их не считали и не считаем своими учителями и даже предшественниками. Высказывание Г.А.Цукерман, что коллективный способ обучения (КСО), его теория и практика есть “хорошо забытое старое”, я считаю ошибочным, неверным, искажающим действительность. КСО — это исторически новый этап в развитии школы и всей системы образования. Изображать КСО как “хорошо забытое старое” — это попытка дискредитировать и даже опозлить нашу идею. Возможно, Г.А.Цукерман этого даже не осознаёт. КСО ей представляется как то, что уже давным-давно делали А.Белл и Д.Ланкастер, но вот А.Г.Ривин, З.А.Вихман, В.К.Дьяченко, М.А.Мкртчян, В.В.Архипова, Ю.Е.Васильев, Т.В.Яловец, Н.Ф.Карявина, Д.И.Карпович, Л.Н.Миронова и многие другие — уже наши ученики и последователи — ничего не знали о белл-ланкастерской системе, её сути и истории, а поэтому увлеклись взаимным обучением и стали считать его “педагогической панацеей”. А она, Г.А.Цукерман, прекрасно разобралась в белл-ланкастерской системе взаимного обучения, правильно поняла её бесперспективность и ошибочность и сочла своим долгом наставить всех сторонников КСО на путь истинный: не увлекаться тем, что уже в далёком прошлом в школах вводилось и доказало свою непригодность, хотя взаимное обучение содержит и положительные моменты.

Оппонент. Кого же в таком случае Вы считаете своим учителем и предшественником? Этот вопрос очень важный, ибо Вы убеждены, что реформа современной школы без отказа от классно-урочной системы и перехода на КСО — это прожектёрство, утопия.

Автор. Теперь это можно рассматривать как констатацию факта. Не только последняя, но и все предыдущие реформы последних 4–5 десятилетий одна за другой, по сути, провалились, а проекты очередного этапа реформирования системы образования 1997 года оказались чистейшим прожектёрством, очевидным не только для меня, но и для многих педагогов, руководителей школ и даже журналистов. И здесь уже напрасно главный автор “Основных положений очередного этапа реформирования системы образования” Э.Д.Днепров старался убедить всех и вся в том, что проект реформы был составлен правильно, но его не поддержало правительство, не оказалось достаточно средств для реализации и к тому же был выбран неподходящий момент для проведения реформы. Словом, не поняли, не оценили, не было средств, возникли подводные течения, усиливалось противодействие антиреформистов, ценное и перспективное утопили в бесплодных спорах и откладываниях...

Оппонент. Всё-таки на мой вопрос Вы не ответили.

Автор. Если брать всё наше педагогическое движение, направленное на переход от ГСО к КСО и от школы классно-урочной к интернациональной трудовой школе (ИТШ), то нашим главным учителем и реформатором-предшественником был не кто иной, как Ян Амос Коменский.

Оппонент. Почему? Как это могло произойти? Я.А.Коменский — один из главных создателей классно-урочной школы, против которой Вы выступаете на протяжении почти шести десятилетий, и вдруг он — Ваш главный учитель и Ваш предшественник как реформатор школы? В этом нет логики.

Автор. Представьте, это действительно так. Я уже привык, что многие педагоги и руководители образования либо совсем не читают классическую литературу по педагогике, либо читают её только, чтобы сдать экзамены, процитировать какую-то нужную в данный момент фразу, защитить диссертацию.

Я имею в виду дидактическую теорию Я.А.Коменского в целом и, прежде всего, главу XVIII из “Великой дидактики”, которая называется так: “Основы прочности (основательности) обучения и учения”. В этой главе речь идёт о качестве образования. Начинается она словами: “Часто раздаются жалобы, да и факты это подтверждают, что только немногие ученики выносят из школ основательное (читай: качественное, полноценное. — В.Д.) образование, а большинство — только поверхностное образование и даже только намёк на образование”. Как это походит на нашу нынешнюю школу.

Оппонент. И это всё?

Автор. Чтобы достигнуть основательного (качественного) образования, Я.А.Коменский рекомендует рассматривать, изучать только те вещи, которые приносят пользу, они должны изучаться основательно и без всякого изъятия, в дальнейшем опираться только на эти основания, которые закладываются прочно и глубоко, последующее должно опираться на предыдущее, всё, что связано между собой, должно быть связываемо постоянно, что нужно различать, должно быть различимо с полной определённой, всё должно закрепляться постоянными упражнениями и распределяемо пропорционально между разумом, памятью и языком.

Оппонент. Всё перечисленное скорее относится к педагогической психологии и логике, чем к классно-урочной системе и КСО.

Автор. Коменский считает, что обучение нельзя довести до основательности (прочного и глубокого усвоения изучаемого) без возможно более частых и особенно искусно поставленных упражнений. Какой должна быть система упражнений, нужно искать в самой природе обучения. Она только и может раскрыть тайну великой учёности, которая выражена ещё древними в следующем латинском стихе. Я приведу это место полностью, хотя оно сегодня известно всем, но, как сказал бы сам Коменский, поверхностно, не связывая со всей системой образования в целом: **“Как можно больше спрашивать, спрошенное — усваивать, тому, что усвоил, обучать других — эти три правила дают возможность побеждать учителя”**.

Оппонент. Мне кажется, что Вы здесь пытаетесь открыть Америку.

Автор. Возможно. Коменский указывал, что два первых приёма — как можно больше спрашивать и то, что новое узнал, запоминать, усваивать — школам известны, а вот третий — обучать других — пока почти не реализуется, хотя было бы чрезвычайно полезно его ввести в школьную практику, ибо известно: “Кто учит других, учится сам”. Это важно не только для прочного запоминания, но и для лучшего, более глубокого понимания изучаемого. Всё дальнейшее изложение главы посвящено тому, как следует реализовать третье правило, т.е. как поставить ученика в положение обучающего других. Для Коменского эта задача и её успешное решение на практике стало главным условием реформирования урока, т.е. всего педагогического процесса в школе.

Оппонент. Вы считаете, что Коменскому удалось реализовать это правило: поставить каждого ученика в положение учителя? Или не удалось?

Автор. Между теорией и практикой у Коменского возникло противоречие: в принципе правильное творческое решение проблемы и неверное её практическое воплощение, подхваченное массовой школьной практикой, приводящее к тому, что многие заканчивают школу, получая поверхностное образование.

Оппонент. Пока я не вижу никакого противоречия.

Автор. Чтобы материал изучался основательно, прочно и глубоко, Коменский рекомендует поставить каждого ученика в положение обучающего других учеников. Это означает, что в школах содержание изучаемого материала уже пересмотрено в сторону его полезности и важности. А если всё содержание (учебные предметы) от всего лишнего, пустого,

малозначимого освобождено, то, следовательно, всё должно изучаться с особой тщательностью, но, конечно, не путём зубрёжки, механического повторения, а путём всестороннего обсуждения, расспрашивания с последующим запоминанием. Такая основательность, прочное запоминание с глубоким пониманием возможны только тогда, когда всё изучаемое ученик тут же будет излагать другим, обучать других тому, что он сам изучил или изучает. И это относится к каждому ученику и ко всему содержанию учебных предметов.

Оппонент. Нельзя не согласиться с Вашим комментарием.

Автор. Такова принципиальная позиция Я.А. Коменского. Но что же он рекомендует, чтобы эту свою главную установку всего педагогического процесса реализовать?

Оппонент. Да, что?

Автор. Чтобы достигнуть великой учёности (основательности), ученик должен много спрашивать, усваивать и учить других. Таков главный постулат. “Каким образом это нужно вводить в школы?” — вопрос, на который Коменский отвечает: “На каждом уроке, после краткого изложения изучаемого материала и толкового объяснения смысла слов, наглядно показав применение изучаемого, тотчас нужно предложить встать одному из учеников, который всё сказанное учителем должен повторить в том же порядке (как будто бы он сам уже был учителем других), объяснить правила теми же самыми примерами. Если он в чём-то ошибается, его нужно исправить. Затем нужно предложить встать другому и сделать то же самое, причём все остальные слушают: затем — третьему, четвёртому... пока не станет ясно, что все правильно поняли и могут передать усвоенное и сами учить других”. Потом Я.А. Коменский объясняет, какова будет польза от таким образом поставленного занятия, и даёт совет ученикам упражняться в обучении других... вне школы.

Оппонент. Уроки учителей сегодня в основном так и строятся: сначала учитель изложит новый материал, а потом предлагает некоторым ученикам ответить на вопросы, чтобы убедиться, что ученики новый материал поняли правильно и могут продолжать над ним работать самостоятельно.

Автор. Не обучая других?

Оппонент. Это условие успешного, основательного обучения действительно выпало.

Автор. О нём “забыли” не только в массовой школьной практике, но его “потерял” и сам великий Я.А. Коменский. Как в басне Крылова: не заметили, как потеряли слона.

Оппонент. Что Вы имеете в виду?

Автор. В следующей, XIX главе “Основы кратчайшего пути обучения” Я.А. Коменский рекомендует то, что полностью устраняет возможность основательного (качественного, глубокого и прочного) обучения. Он настоятельно требует, чтобы один учитель руководил, одновременно обучал несколько сотен учеников. И это будет, по его убеждению, “наиболее целесообразно для учащего и для учащихся”. В результате возникает противоречие: “основы основательности обучения” противоречат и даже исключают “основы кратчайшего пути обучения” и наоборот. Если учитель обучает одновременно много учеников, то он не может каждого ученика поставить в положение обучающего. Если же учитель обучает мало учеников, то трещит по всем швам вся дидактика Я.А. Коменского, согласно которой школа должна “учить всех всему”.

Оппонент. Не обязательно, чтобы учитель сразу, одновременно учил несколько сотен учеников. В обычном классе в среднем 20–30 учеников и совсем редко — 40 и больше.

Автор. Педагогический процесс на уроке практически всюду строится так, что половину времени учитель излагает новый материал или даёт объяснения по выполнению упражнений, отвечает на вопросы учеников, а оставшиеся 20–22 минуты могут выступать ученики, отвечать на вопросы учителя, давать объяснения по задачам и т.д. Если в классе 30 человек, то в среднем на каждого ученика остаётся 2/3 минуты, т.е. 20 секунд. Практически никто из класса объективно не имеет возможности по каждой изучаемой теме выполнять полностью функцию обучающего. Да в этом нет надобности, так как учитель — квалифицированный педагог — обязан систематически излагать преподаваемый им учебный предмет. Следовательно, высокое качество, основательность знаний при классно-урочной

системе могут быть достигнуты сравнительно немногими, т.е. скорее в порядке исключения, а поверхностные, неполные знания — это норма. **Главная и неотъемлемая черта классно-урочного обучения — недоученность.** Недоученность, полузнайство и даже полное незнание учебного предмета в старших классах давно уже стали закономерностью. Именно отсюда истоки поиска таких государственных образовательных стандартов, при которых объём содержания образования по всем предметам был предельно минимизированным.

Оппонент. По-Вашему, у Я.А. Коменского, с одной стороны, требование поставить каждого ученика в положение обучающего по всем темам изучаемого предмета, так как это главное условие качества (основательности) обучения, а с другой — учитель должен обучать одновременно большое количество учащихся, но это вообще исключает возможность каждому ученику быть учителем не только по всем темам изучаемого курса, но даже и по одной-единственной теме. Это, конечно, противоречие. Вы считаете, что оно неразрешимо?

Автор. В рамках классно-урочного обучения это противоречие неразрешимо, но о нём ничего не писали и не говорили.

Оппонент. А если выйти за рамки классно-урочной системы?

Автор. Это мы и делаем.

Оппонент. Поэтому Вы вводите в учебно-воспитательный процесс пары сменного состава (коллективную форму) и считаете, что реформируете не только классно-урочную школу, но и всю систему образования?

Автор. Я.А. Коменский, как мне представляется, пошёл по пути, который в XVII веке казался наиболее лёгким, доступным и очевидным, он разрабатывает теорию и практику одновременного обучения большой группы учащихся, даже запрещая учителю работать с отдельными учениками.

Оппонент. Коменский предписывал учителю никогда ни вне школы, ни в самой школе не обучать какого-нибудь ученика или часть учеников отдельно от прочих, а обучать только всех вместе и сразу, ни к кому не подходить порознь и не позволять кому-либо подходить к себе в одиночку.

Автор. В этом проявилась какая-то фанатическая вера в общеклассную, фронтальную работу одновременно со всеми учащимися класса. Учитель, по словам Коменского, стоя на кафедре — откуда все его могут видеть и слышать — подобно солнцу, должен распространять свои лучи знаний на всех. Такая вера в общеклассные учебные занятия приводила его к последствиям, прямо противоположным тому, к чему он должен был стремиться, чтобы обеспечить качество, основательность образования: в классе только один профессиональный педагог становился учителем, преподавателем, а все учащиеся превращались в его слушателей и исполнителей его указаний. Никто из учащихся класса, работая по системе Коменского, не мог выполнять функции учителя (преподавателя) систематически, а эпизодическое выполнение функций обучающего систему в целом изменить не могло.

Оппонент. Вы полагаете, что Коменский должен был последовательно реализовать задачу, которую он поставил: превратить каждого ученика в обучающего и притом по всем темам изучаемых учебных предметов, чтобы в конечном счёте школа смогла всем своим выпускникам дать не поверхностное, а основательное образование? Если бы он даже попытался это сделать, то из этого не могло ничего получиться.

Автор. Чтобы всех учащихся поставить в положение обучающихся и чтобы каждый ученик мог систематически по всем темам изучаемого учебного предмета становиться реальным (а не воображаемым) учителем, преподавателем, нужен другой ход рассуждений и соответственно организация обучения.

Первое условие для решения этой задачи: наличие у каждого ученика класса разных тем, разных упражнений. Это не только условие, но и принцип — принцип разнообразия тем, заданий. Если у двух учеников разные темы, то они могут обучать друг друга.

Второе объективное условие: работа учащихся в парах. Если идёт общеклассная

фронтальная работа, то там всех обучает, проверяет и оценивает только один человек — квалифицированный педагог-профессионал. Нужно отступить от классного обучения.

Следующее условие: необходимо, чтобы каждый ученик имел возможность поочередно работать с разными учениками и по разным темам, так как без этого нельзя наладить систематическое преподавание по каждой теме изучаемого учебного предмета. Если учитель систематически излагает весь курс своим ученикам, то они уже не могут преподавать этот курс друг другу. Если пары работают только вдвоём, без смены партнёра, то их образовательный потенциал очень беден, они обогащать друг друга долго не могут. Объяснив друг другу новую тему, они вынуждены прекратить работу и либо слушать преподавателя, либо браться за новую тему и изучать её самостоятельно. Возникает потребность в принципиально новой организационной форме. Занятия в малых группах, бригадах могут предоставить возможность систематически преподавать, консультировать и обучать других только одному ученику — бригадиру. Остальные, как правило, оказываются постоянными слушателями. Выход: вводить в учебный процесс **пары сменного состава**, т.е. проводить коллективные учебные занятия. Если такие занятия проводятся редко, от случая к случаю, то они лишены смысла. Обучение остаётся классно-урочным, и задача превращения каждого ученика в учителя, преподающего другим систематически, регулярно и по каждой теме, не осуществляется. Следовательно, удельный вес коллективных учебных занятий должен быть высоким. Возможно, 50–60% от общего времени урока. А это неизбежно приводит к изменению всей его структуры. Прежде всего отпадает, уходит навсегда систематическое изложение учителем каждой темы учебного предмета. Новый материал учащиеся в основном изучают в парах сменного состава или самостоятельно. Изменяются и временные рамки урока. Урок протяжённостью в 45 минут с переменной в 10–15 минут должен исчезнуть. Изучение каждой новой темы и её преподавание другим, особенно в старших классах, требует гораздо большего количества времени. Приходится рано или поздно отказываться от прежнего, традиционного расписания, вводится так называемое погружение.

Оппонент. Я понимаю ход Ваших мыслей. Но это же не рассуждения Я.А. Коменского?

Автор. Рассуждения в данном случае мои. Моё мышление отражает объективное положение, которое складывается в классе и в школе, если мы решили добиваться качественного образования для всех, т.е. реализовать основную педагогическую идею Я.А. Коменского.

Оппонент. Вы считаете достижение основательности обучения и учения через включение каждого школьника (студента) в преподавательскую деятельность основной педагогической идеей Я.А. Коменского?

Автор. Разве может быть что-то важнее основательности (высокого качества) в обучении школьников? Конечно, это не единственное средство достижения основательных знаний, — поэтому Я.А. Коменский называет его приёмом, но среди других приёмов и методов он, пожалуй, наиважнейший. Введение его в учебный процесс действительно преобразует весь педагогический процесс классно-урочной школы.

Оппонент. Вы всё-таки считаете, что должны измениться структура школы и вся система управления образованием? Неужели столь огромны последствия, казалось бы, такого пустяка: все ученики, чтобы добиться качественного, основательного усвоения содержания учебных предметов, включаются в регулярную, систематическую преподавательскую деятельность? А может быть, этого вовсе и не нужно делать?

Автор. Я.А. Коменский — гений. Задолго до того, как мы с Вами появились на свет божий, он уже считал, что дорога к великой учёности для каждого ученика лежит через спрашивание (обсуждение), запоминание новых знаний (усвоение) и обучение других тому, что познал или познаёшь сам. Это понимали и до Коменского, но осуществить в широких масштабах не могли. Коменский расширил возможности учащихся идти по этому пути, но только частично. Нам предстоит это сделать для всех, т.е. каждого ученика поставить в положение преподающего, а это, кроме прочего, создаёт условия для интенсивного

умственного развития учащихся.

Оппонент. Выходит, что мы все вышли из Я.А. Коменского? Г.А. Цукерман говорит об этом, излагая систему А. Белля и Д.Ланкастера: “В поисках выхода из кризиса Белл в точности **по рецепту Коменского** (произведений которого он, впрочем, мог и не знать: идея “носила в воздухе”) разбил мальчиков на десятки, назначил себе помощников из старших учеников, те в свою очередь выбрали себе помощников среди семи — десятилетних, а они надзирали за пяти — шестилетними... Иерархия групповых (!) отношений была налажена. Белл занимался со старшими мальчиками и объяснял им, как и чему они должны научить средних; средние, выполнив задание старших, учили малышей азбуке и началам счёта”.

Автор. Идея превращения учащихся в помощников учителя, обучающих других детей или подростков, идёт не от Я.А. Коменского. Она более древняя. Мы даже не исключаем, что кто-то из учителей мог на своих занятиях с учениками применять и пары сменного состава. Такой случай мог произойти в любой исторический период. Но обратите внимание: у Белля — “групповые отношения”, а не пары сменного состава. Белл обучает своих учеников, как затем и Д. Ланкастер, создавая большой класс из старших учеников. А это уже “рецепт Коменского”.

Оппонент. Об этом писал и историк педагогики К. Шмидт (История педагогики. М., 1879, ч.1), сообщая, что Белл не изобрёл, а заимствовал свою систему у индийской общинной школы, где старшие ученики привлекались к выполнению учительских функций с незапамятных времён. Упоминание о “групповом методе обучения” у индусов встречается в “Рамаяне”. Поэтому, объясняет Г.А. Цукерман¹, слово “новая” она берёт в кавычки, “ибо в педагогике редко что бывает “новым”. Вы, конечно, с этим не согласны и считаете (даже постоянно подчёркиваете!) работу учащихся в парах сменного состава (свои коллективные учебные занятия) принципиально и исторически новой формой организации учебных занятий? А также и свой КСО?

Автор. Коллективные учебные занятия, т.е. систематическая работа учащихся в парах сменного состава по определённой методике, есть явление по своей структуре в истории школы новое. Такой организации и таких методик, какие используются у нас и даже в своё время у А.Г. Ривина, по моим данным, в школах никогда не было. Что же касается каких-нибудь редчайших случаев, эпизодов, то в средние века и даже раньше кто-то из педагогов мог в своей работе нечто подобное применять. Этого я не исключаю, но и не придаю таким фактам, если бы с ними столкнулся, какого-то особого значения. В XX веке, начиная с А.Г. Ривина, был поставлен вопрос о коренном преобразовании учебно-воспитательного процесса путем введения диалогических сочетаний (пар сменного состава). По словам А.Г.Ривина, у него на занятиях в Корнине в 1918 году дети и подростки с 11 до 16 лет, объединённые в одной группе, работали в парах сменного состава (т.е. коллективно), затрачивая в день иногда до 80% учебного времени. Если же брать современный урок, то на нём пар сменного состава (оргдиалога) нет вовсе, а 80–90% времени (иногда и все 100%) затрачивается на групповую (общеклассную, фронтальную) работу. Видите, разница в организации огромная.

Оппонент. Но не всегда же была классно-урочная система. Это только последние 350 — 400 лет. А до этого был средневековый метод.

Автор. Вы, ссылаясь на А.И. Адамского, поставили вопрос о том, что современный учитель не хочет работать по Коменскому, бежит из традиционной, классно-урочной школы, считает, что в такой школе невозможно наладить “сотрудничество с ребёнком, невозможно развитие личности”, что “Коменский создал совершенную (!) машину для обучения огромного количества людей, но она за 400 лет своей безупречной работы превратилась в инструмент подавления человеческого духа”, что при классно-урочном обучении альтернативы авторитарному учителю нет.

Оппонент. Если ученики массовой школы не хотят учиться, не понимают, для чего они учатся, то приходится их заставлять. Классно-урочная система — это и есть наиболее

совершенная машина массового и принудительного (обязательного) обучения. В условиях тоталитарного государства образовательная политика строилась на системе Коменского.

Автор. Разве в демократических странах образовательная политика строится не на классно-урочной системе? Возьмите школы Англии, Франции, США. Там ведь те же три кита: класс-урок-предмет. Выходит, что во всём мире царствует одна и та же образовательная машина. Её мы находим и в профессиональной школе: средней и высшей. Чем Вы недовольны? Вам не нравится то, что педагоги и учащиеся бегут из классно-урочной тюрьмы, что Коменский в своих произведениях обещал школу-рай, а на деле получилась школа-ад?

Оппонент. Недовольство классно-урочной школой выражают современные учителя.

Автор. Верно, отношение современного учителя к классно-урочной школе, к классно-урочной системе обучения за последние годы резко изменилось. Если брать 40–60-е годы и даже 70–80-е годы, то вера учителей массовой общеобразовательной школы в урок и классно-урочную систему была ещё сильна. Кстати, тот же А.И.Адамский, как и все его “эвриканы”, ещё не высказывали такого осуждения классно-урочной школе, какое он выразил в своей статье “Бегство от Коменского”.

Оппонент. Раньше он искал выход во всевозможных находках, в мелком, частичном новаторстве. Всё это у него направлено на поддержание и совершенствование урока, на повышение его эффективности. Любыми путями добиться интереса учащихся к учению, не пренебрегая даже, как бы помягче выразиться, педагогическим трюкачеством.

Автор. Сегодня А.И. Адамского классно-урочная школа уже не устраивает, он жаждет другой школы. Какой? Может быть, такой же, к какой на протяжении шести десятилетий стремимся мы — противники ГСО, сторонники и подвижники коллективного способа обучения? Мы считаем, что идея КСО, идея интернациональной трудовой школы (ИТШ) — это великая педагогическая идея XX века, значение которой мировая педагогическая общественность пока по достоинству не оценила, что отчасти объясняется непубликацией наших книг, статей, исследований по этим вопросам в условиях тоталитарного режима в Советском Союзе, засильем некомпетентных чиновников в органах образования.

Оппонент. В своей критике классно-урочной школы А.И.Адамский высказывает Ваши мысли. Можно сказать, что теперь Вы с ним единомышленники.

Автор. В критической части. Только в критической, но и то совпадение взглядов неполное. Он весь огонь критики обрушивает на классно-урочную систему. А она является только одной из разновидностей группового способа обучения (ГСО).

Оппонент. Вероятно, критический анализ ГСО будет следующим этапом в его педагогическом развитии.

Автор. Нам только остается пожелать ему дальнейшего педагогического роста. Попробуем высказать предположение: возможно, идеи КСО в скором времени станут в его многочисленных публикациях главными, доминирующими. Это гораздо больше способствовало бы реформированию школы, чем все прожекты очередного этапа реформирования системы образования 1997 года, в подготовке которых он принимал самое деятельное участие.

Оппонент. Свою позицию А.И.Адамский выразил в конце статьи “Бегство от Коменского” на самой грустной ноте: “Сейчас можно видеть только неясные (т.е. мелкие, незначительные. — В.Д.) перемены в образовании. Для того чтобы предложить другую, но такую же эффективную систему образования (т.е. как классно-урочная. — В.Д.), надо быть гением (!). Поэтому трудности реформирования образования **не в том, что нет денег. Беда в том, что нет идей. И людей с идеями. Нет Коменского.** Вот в чём беда”. Словом, нет среди современных педагогов гениев, нет нового Коменского. А если так, то реформирование школы в ближайшем будущем произойти не может. Адамский, судя по его выводу, считает, что не было идей и у авторов концепций провалившейся реформы. Великолепное признание! Э.Д.Днепров в статьях 1998 года пытался этот факт скрыть от педагогической общественности.

Оппонент. Вы так думаете?

Автор. Конечно. Однако вернёмся к КСО. Сама по себе идея коллективного способа обучения (КСО) является исторически новой, но это не повторение “хорошо забытого старого”, по своей значимости она, пожалуй, превосходит все великие педагогические идеи в прошлом.

Оппонент. Включая и идею классно-урочной школы, то есть в совокупности все идеи Я.А. Коменского?

Автор. В этом у меня сомнений нет.

Оппонент. А как быть с Вашей идеей интернациональной трудовой школы (ИТШ)? Это какая-то другая идея?

Автор. КСО и ИТШ рассматриваются в единстве, как некое целое.

Оппонент. Однако Вы и Ваши ученики-последователи и единомышленники, выступая в печати и на конференциях, ограничиваетесь только изложением своих взглядов по вопросам, связанным с КСО, а об ИТШ можно кое-что узнать только из Ваших книг. Получается, что Ваша основная идея педагогических преобразований в школе — это КСО, а что касается ИТШ, то это уже особая идея?

Автор. *Идея КСО носит всеобщий характер.* Это коренное преобразование всего учебно-воспитательного процесса на основах коллективизма и самостоятельности. Сначала нужно, чтобы педагогическая общественность хорошо, глубоко и всесторонне разобралась с теорией и практикой КСО. Чтобы это произошло, нужна развёрнутая научная теория и практическое освоение технологии и методик КСО. Мы считаем, что такая теория в основном существует, хотя необходимо и дальше её развивать и конкретизировать. Имеются значительные продвижения в практическом освоении методик коллективных учебных занятий и КСО в целом. Наши выступления в печати, конференции, расширение экспериментальных площадок по КСО, неуклонное увеличение числа наших сторонников среди учителей-практиков в школах России и СНГ — всё это свидетельствует, что происходит педагогическое движение по освоению КСО в школах и других учебных заведениях.

Оппонент. Однако оно происходит на уровне освоения теории — дидактики КСО и практической работы нескольких сотен школьных учителей. А между тем учителей только в Красноярском крае больше сорока тысяч, в России — около двух миллионов, если брать всех, включая и преподавателей средних специальных и высших учебных заведений. Если даже считать, что такое педагогическое движение по освоению теории и практики КСО среди работников системы образования в России и СНГ происходит, то оно пока не коснулось создания интернациональных трудовых школ.

Автор. Разумеется. Создание ИТШ — это следующий этап в развитии кэсэошного движения. Создание ИТШ предполагает теоретическую и практическую подготовленность учителей и руководителей школ по проблемам КСО. Возможно, даже **массовую подготовленность**.

Оппонент. Что Вы скажете по поводу утверждения А.И. Адамского, будто сегодня в педагогике нет идей, что нужен Коменский, чтобы создать более эффективную систему обучения по сравнению с классно-урочной?

Автор. Это его личное мнение. Вероятно, это его оценка всех тех идей и методик, которые вчера и сегодня популярны, скорее, модны. Его можно понять: в вопросах КСО и ИТШ он некомпетентен и от оценки, высказывания своего личного отношения к ним он воздерживается.

Оппонент. Вы полагаете, что приведённое выше его высказывание свидетельствует об ограниченности его компетентности?

Автор. Возможно. Всё-таки, как я думаю, это разочарование во всём том, что было предложено в концепциях реформирования школы и системы образования, опубликованных в 1997 году и отвергнутых правительством и педагогической общественностью.

Основная реформаторская идея современной школы

Оппонент. Знакомство с историей “Дикого вуза” (см.: ШТ, 2000, № 2) и корнинского опыта А.Г. Ривина может служить основанием думать об оргдиалоге (конвейерном методе обучения) как о величайшем педагогическом начинании XX века, которое в своё время — в 20–30-е годы — не было по достоинству оценено и не получило того распространения, которого оно заслуживает. В Корнине, если верить очевидцам, произошло настоящее педагогическое чудо: около 40 мальчишек и девчонок 11–16 лет за каких-то 9–10 месяцев смогли овладеть программой 3–4-х лет обучения традиционной, классно-урочной школы. Не так ли? Это я вычитал у Вас.

Автор. Допустим. Следует только добавить, что и в своём развитии они за этот короткий период времени продвинулись весьма значительно.

Оппонент. Студенты ОГВТО (“Дикого вуза”) учились без отрыва от производства. Можно сказать, что это был самый дешёвый вуз в России и, очевидно, во всём мире. Успешная сдача экзаменов учащимися “Дикого вуза” послужила основанием для решения Наркомпроса о переводе его на государственное финансирование. На его базе был создан Второй вечерний инженерно-машиностроительный институт им. Лепсе, который в дальнейшем стал носить имя Бубнова. Корнин и “Дикий вуз”, несомненно, выдающиеся события в педагогическом мире, но о них нельзя было положительно высказываться на протяжении многих десятилетий советской власти, так как использование “оргдиалога” (работы учащихся в парах сменного состава) рассматривалось как возрождение бригадно-лабораторного метода и Дальтон-плана, которые в Постановлениях ЦК ВКП(б) были осуждены как вредные для советской школы методические прожектёрства. Такова Ваша и Ваших единомышленников версия.

Автор. Предположим, что так. Что бы Вы хотели узнать от меня?

Оппонент. Коменского считают великим реформатором школы. Об этом, кстати, пишет и А.И. Адамский: “До Коменского никто не видел в образовании средства изменения жизни и улучшения нравов. Он же видел именно в образовании возможность “исправления дел человеческих”. Главная цель учёного была: улучшить общественную жизнь и жизнь каждого человека через реформирование образования. Не изобретение машинки для начуения схоластике или книжным премудростям, а улучшение человеческой жизни как цель реформы образования... Коменский предлагал то, чего раньше никто предложить не мог. Его главная идея — учить всех всему...”

Автор. Доказывать, что идеи Коменского помогали в XVII–XVIII столетиях реформировать школу, не нужно. Это общеизвестно.

Оппонент. Если Вы считаете, что идеи КСО и ИТШ принадлежат к числу великих педагогических идей, то это должно быть показано в сравнении с той реформой школы, которая была произведена Я.А. Коменским и его сторонниками. В чём, собственно, состояла реформа школы по Коменскому? Может быть, ему вообще слишком много приписывают, а реформировали школу совсем другие люди?

Автор. Естественно, непосредственно в школах реформированием занимались многие педагоги и руководители школ, не только он. Это было целое педагогическое движение по реформированию школы, которое продолжалось на протяжении столетий. Разумеется, роль Я.А. Коменского в этом движении была самая выдающаяся. Для него главным вопросом реформирования школы, чтобы “учить всех всему”, был вопрос метода. Каким должен быть метод обучения? Как обучали в школах раньше, в средние века и на протяжении многих столетий до Коменского? По этому поводу в “Великой дидактике” он пишет: “Отсутствовал способ (метод. — В.Д.) обучать всех учеников одного и того же класса одновременно; он (учитель) работал с отдельными учениками, а если в классе было много учеников, то это должно было требовать от учителей бессмысленного труда, а ученикам либо предоставлялся бесполезный досуг, либо если и предлагалось чем-либо заниматься, то не чем иным, как изнуряюще скучным делом” (Великая дидактика, гл. XIX, п. 3).

Оппонент. О том, что до введения в школах классно-урочной системы учителя занима-

лись с каждым учеником отдельно и по очереди, что при этом одновременной работы со всеми учащимися класса не было, известно всем учителям и руководителям школ.

Автор. Да, известно. Парадоксально, однако, что именно к работе учителя с отдельными учениками пытаются то и дело вернуться. Это особенность не только Дальтон-плана. К индивидуальной работе с отдельными учениками призывают всегда и почти везде. И эти призывы особенно усиливаются во времена реформ.

Оппонент. Вы считаете эти призывы бесполезными? Может быть, даже вредными?

Автор. Работа учителя с отдельными учениками, как правило, эффективна. Она даёт возможность учителю добиться от ученика качественных, глубоких и прочных знаний. Она эффективна и в смысле стимулирования интеллектуального развития учащихся.

Оппонент. Почему же Вы против индивидуального обучения?

Автор. Почему Вы решили, что я против индивидуализации обучения? Я за то, чтобы учитель имел возможность поработать с каждым своим учеником в отдельности. Не только для видимости, но основательно. Конечно, это почти всегда гарантия качественного овладения изучаемым материалом. За такую работу репетиторам платят немалые деньги.

Оппонент. В чём же дело?

Автор. В том, что в массовой школе в каждом классе учатся по 15–20–30 и больше учеников и у учителя нет времени работать с каждым индивидуально. Вот это Я.А. Коменский прекрасно понимал. Это понимали и многие педагоги до него и особенно его современники. Платить педагогам за индивидуальную работу с учеником — слишком дорогое удовольствие, и позволить себе это могут только самые зажиточные родители, а Коменский стремился обучать всех и всему. Чтобы обучать всех, ему понадобилось в учебный процесс вводить новую организационную форму — одновременное обучение большой группы учеников, т.е. учащихся целого класса. Вот он и мечтал о том, чтобы в таком классе было хотя бы сто учеников. Ему даже казалось, что если обучать одновременно больше ста учеников, это будет даже лучше.

Оппонент. Вы хотите обратить внимание на то, что Я.А.Коменский ошибался, преувеличивал возможности учителя в одновременном обучении столь большого количества учащихся? Я правильно угадал Ваш ход мыслей?

Автор. Нет, неправильно, хотя с этим обстоятельством действительно связано очень многое: почти вся реформа школы и системы образования, проведённая Я.А. Коменским, его почитателями и единомышленниками.

Оппонент. Идея Коменского обучать всех была близка и социалистам-утопистам (Томасу Морю, Кампанелле), но в отличие от них он дал ей практическое решение: обучать в школах не каждого ученика в отдельности, а одновременно всех — весь класс. А реально это означало обучение в среднем 20–40 учеников одновременно. Один учитель должен, — рассуждал Коменский, — стоять во главе всей школы или, по крайней мере, одного класса. При работе с классом все ученики должны внимательно слушать учителя и выполнять одну и ту же работу, одно и то же задание. Поэтому все ученики класса должны работать по одинаковым учебникам, а не по разным. Все ученики класса должны переходить от одной темы к следующей одновременно, т.е. только тогда, когда предыдущая тема усвоена. Следовательно, к изучению каждой новой темы все ученики класса приступают вместе, в одно и то же время: вместе начинают изучение какого-то учебного предмета и вместе заканчивают.

Оппонент. А кто этого не знает? Это, извините, банальность, известная первоклашкам.

Автор. Сегодня банальность, а в XVI–XVII столетиях именно в этом состояла основная реформаторская идея Коменского, его ближайших предшественников и последователей.

Оппонент. Кого Вы имеете в виду?

Автор. Прежде всего Вольфганга Ратке (1571–1635), который был одним из первых, кто объединял учащихся в большую группу и всех обучал как один класс. В те времена обычно у учителя были помощники и обучение происходило индивидуально и в малых

группах. В. Ратке освободился от помощников и обучал сразу всех учеников класса. Он установил правила: “*Omnis labor ad praeseporum* — весь труд на учителя”; по каждому предмету — особый наставник, во время обучения (урока) ученики хранят пифагорейское молчание, без разрешения учителя не говорят; ученики все уроки должны сидеть на виду у учителя на своих постоянных местах, в одном и том же ряду; все выполняют одну и ту же работу, из-за слабых успехов в учении учеников избивать нельзя. Уже у В. Ратке работа учителя со всеми учениками класса одновременно вытесняет индивидуальную работу с каждым в отдельности, а также работу учителя или его помощников с малыми группами.

Оппонент. По-Вашему, переход от средневекового метода, при котором учитель обучал каждого ученика в отдельности, а всех по очереди, к обучению классами произошёл не сразу, и он совершался уже задолго до Коменского?

Автор. Переход от средневековой школы к классно-урочной происходил долго, так как необходимо было изменять всю структуру педагогического процесса и управление школой. Самым трудным оказалось переучивать учителей. Кстати, по моему мнению, период перехода от школы средневековой к классно-урочной в истории педагогики был одним из самых интересных. В это время рождалась современная школа.

Оппонент. Вы хотите сказать, рождалась традиционная классно-урочная школа?

Автор. Я сказал то, что хотел сказать: формировались вся структура и основные методы современной (нынешней) школы. Разумеется, классно-урочной. Пока другой нет.

Оппонент. Вы же создаёте другую школу — школу неклассно-урочную?

Автор. Верно. Это должна быть совершенно другая школа: школа с демократической системой обучения по способностям.

Оппонент. Что же было таким интересным, как Вы говорите, в период перехода от индивидуального способа обучения (ИСО) к классно-урочному обучению?

Автор. В 1446 году был составлен “любопытный устав — устав Венской городской школы св. Стефана, в котором можно видеть первые опыты организации учащихся по однородным классам”². В нём рекомендовалось: “Всех учеников надо разделить на три равные части так, чтобы старшие и самые понятливые сидели друг с другом, потом средние, потом младшие. Таким образом одинаковые подбираются к одинаковым и растут вместе. Их этих трёх частей первая должна сидеть от большого окна, что на церковь от печки; другая часть, средняя, от другого окна, на левой руке, до кафедры; третья часть, младшие, от кафедры до заднего угла. После того каждую такую часть надо опять разделить на три части и опять таким порядком, чтобы равные по пониманию сидели друг с другом. Так будет в школе девять отделений, девять классов (все они размещены в одном классном помещении. — В.Д.), и у каждого старшего учительского помощника окажутся под началом ученики всего лишь тройкого рода. Он будет учить их с большей лёгкостью и с большей пользой, чем по старому обычаю, когда каждый учитель учил 10 учеников, которые часто бывали шести разных степеней понимания”.

Оппонент. Вы думаете, что в Венской школе им. св. Стефана уже была классно-урочная система?

Автор. Классно-урочной не было, но деление по группам уже производилось. В классе, кроме учителя, работали как минимум три “учительских помощника”. Они-то и выполняли в классе всю учительскую работу, обучая учеников своего отделения. В одном классном помещении работали несколько “классов” и несколько учителей. Ещё не было твёрдого расписания, не было единого порядка приёма учащихся в школу, но каждый “учительский помощник” имел своё отделение, которое в свою очередь делилось на небольшие группы. Понадобилось почти два столетия, чтобы маленькие “классы” численностью в 3–5 учеников (иногда до 10, отсюда название учительских помощников — “декурионы”) превратились в большие классы численностью в 40–50 учеников, которых стали обучать уже не старшие ученики-локаты (*obrister locat*), а профессиональный оплачиваемый учитель.

Оппонент. Вы хотите сказать, что классно-урочная система обучения — это не открытие Я.А. Коменского, как полагают А.И. Адамский и многие педагоги?

Автор. Да. Однако важнее показать общую тенденцию развития организационной структуры учебного процесса: от “системы одиночной работы с каждым учеником” (С.В. Иванов) к работе с малыми группами и только потом к классно-урочной системе. Если число учащихся возрастало, то учитель вынужден был иметь помощников и объединять учеников в небольшие группы, к каждой прикрепляя своего помощника — старшего ученика. Это была ещё не классно-урочная система, но уже и не индивидуальный способ обучения в чистом виде. Обучение, как выразился крупнейший специалист по средневековой школе Н.Сперанский, до конца XV века представляло собой “смесь лекционного способа преподавания с индивидуальным репетиторством”³.

Оппонент. Это очень похоже на наше индивидуально и личностно ориентированное обучение.

Автор. Современный Дальтон-план также представляет собой сочетание (“смесь”) “лекционного преподавания с индивидуальным репетиторством”.

Оппонент. “Новое — хорошо забытое старое”.

Автор. Не всегда, хотя часто бывает и так: старое, устаревшее перекрашивают или перелицовывают и выдают за новое.

Оппонент. Вы, вероятно, намекаете на проекты “Очередного этапа реформирования системы образования” 1997 года, которые даже по признанию самого А.И.Адамского не содержали новых идей.

Автор. Он, конечно, прав: новых идей не было не только в проектах реформирования 1997 года, они отсутствовали и в более ранний период днепровского и кинелевского правления, не говоря уже обо всём советском периоде, начиная с “исторических” постановлений ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года “О начальной и средней школе” и от 25 августа 1932 года “Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе”, которые наглухо законсервировали развитие педагогического процесса и школы на многие годы и десятилетия, зажав всё в прокрустово ложе классно-урочного обучения и воспитания.

Оппонент. Ваши-то идеи КСО и ИТШ были в любом отношении новыми: по содержанию, в исторической перспективе и по их практической реализации.

Автор. Поэтому мы и говорим, что период от Коменского до нынешнего времени, то есть с XVII по XX век, — это период классно-урочной школы.

Оппонент. В таком случае непонятно, почему Вы стараетесь доказать, что Коменский не единоличный автор классно-урочной школы, что теория и практика такой школы создавалась на протяжении почти трёх столетий, а может быть, и больше?

Автор. Я объясняю, что в XV–XVII столетиях в школах Западной Европы, а также в школах Западной Украины и Западной Белоруссии происходит реформирование учебно-воспитательного процесса. Школы медленно, постепенно начинают переходить от старой организационной основы обучения, при которой учитель обучал каждого ученика в отдельности, к объединению учеников сначала в малые группы, поручая вести их своим помощникам, а затем и в большие группы — классы. Всё это происходило не только во времена Я.А. Коменского, но и задолго до него. Здесь важна тенденция, общая закономерность, которая в трудах Я.А.Коменского сформулирована как идея и даже как развёрнутая теория.

Оппонент. Вы говорите об идее и теории классно-урочного обучения?

Автор. Полагаю, что в данном случае целесообразно выделить основную реформаторскую идею, которой ещё неосознанно руководствовались предшественники Я.А. Коменского, и разработанную в деталях теорию, изложенную в “Великой дидактике” Я.А. Коменского.

Оппонент. О какой реформаторской педагогической идее XV—XVII веков Вы говорите?

Автор. В этот период в школах происходит прежде всего количественный рост учащихся. Не столько увеличивается количество школ, сколько число учащихся в школах. Если до XV века преобладали школы, в которых учились 5–12 учеников и сравнительно редко больше, то в XV веках число учащихся в одной школе часто стало достигать 30, 40, 60 и даже гораздо больше.

Оппонент. Как мог с ними работать один учитель?

Автор. Обучать такое количество учеников, работая с каждым в отдельности, было невозможно.

Оппонент. Но их нельзя было обучать всех сразу, одновременно, вместе, так как все они поступали в школу в разное время и изучали разный материал.

Автор. Вот именно. По-старому их уже обучать нельзя, а по-новому, всех сразу — к этому ещё были не готовы школа и сам учитель.

Оппонент. Если в школе, которая в средние века — и даже в эпоху Возрождения — представляла собой один класс с одним учителем, и в ней учились 3 процента — 40–60 учеников разного возраста и разной подготовки, то без помощников, конечно, не обойдёшься.

Автор. Нужны были помощники учителя.

Оппонент. А где их мог взять бедный учитель, если он сам едва-едва сводил концы с концами?

Автор. Поэтому учитель принимал в свою школу не только учеников, которые вносили плату за обучение. Значительная часть за обучение не платила. По Нюрнбергскому школьному уставу 1522 года ректоры (учителя — хозяева школы) трёх городских школ могли принять в общей сложности до 200 состоятельных и не более 110 нищих учеников. В других городах процент нищих учеников был ещё выше. В Страсбурге в 1500 году примерно половина учащихся — беднота, в Бреславле, по свидетельству Ф.Платтера, таких было подавляющее большинство. Привлечение учащихся к обучению других учеников в школах Западной Европы было явлением весьма распространённым, что весьма красочно описал Н. Сперанский: “Теперь нам понятно, почему ректор школы всегда так охотно принимал в неё бедняков. Без этих педагогов, локатов, бакалавров и канторов школа не могла существовать, а где бы ректору было взять учителей по 3 флоринта в год, если бы у него под рукой не было “*interanei medicantes*”⁴.

Оппонент. Выходит, что привлечение учеников, школьников к преподаванию, обучению других учеников — явление самое распространённое в школах всего мира. В этом смысле Белл и Ланкастер не были первыми. Тем более это можно сказать о А.Г. Ривине и “Диком вузе”.

Автор. Принципиальное различие есть во всех трёх случаях.

Оппонент. Почему трёх?

Автор. В средние века и в эпоху Возрождения учитель (ректор) принимал в свою школу бедных учеников, отбирая более способных, чтобы они, так же, как и он, работали с отдельными учениками. В основном они проверяли других учеников, натаскивали их, выполняя роль репетиторов. Позже бесплатные ученики стали выполнять более ответственные учительские функции: обучать и проверять небольшие группы учеников.

Оппонент. Когда это произошло?

Автор. По моим данным, в XV–XVII веках, о чём свидетельствует и Устав Венской

школы св. Стефана.

Оппонент. В чём же смысл и значение реформаторской педагогической идеи? Почему Вы выделяете её среди других идей того времени?

Автор. Потому что осуществить переход к массовому образованию было невозможно без этой главной реформаторской идеи XV–XVII веков.

Сама по себе идея простая: как обучать детей, школьников вместе, то есть группами, всем классом одновременно. Для того времени это была великая педагогическая идея. С её реализацией связано реформирование всех сторон жизнедеятельности школы. Кстати, и появление белл-ланкастерской системы.

Оппонент. Прежде всего, конечно, урока.

Автор. Можно сказать больше. Благодаря тому, что учитель стал обучать сразу всех учащихся класса, появляется современный урок.

Оппонент. Чтобы появился урок, нужно было отобрать учеников одной и той же подготовки, а они при средневековом методе имели разную подготовку. Лишь изредка одинаковую.

Автор. Следовательно, нужно было набирать детей примерно одного и того же возраста и начинать с азов, с нуля, обучая всех в дальнейшем по одной и той же программе. В средневековую школу принимали ребёнка в любое время года. В новую, классно-урочную школу начали принимать детей в основном с 8 лет.

Оппонент. У нас с 7 лет. На Западе с 6 и даже с 5 лет.

Автор. Что означал в те времена, когда формировалась современная, то есть классно-урочная школа, приём детей с одного и того же возраста? Это означало, что всех детей этого возраста объединяли в один класс и обучали по одной и той же программе и по одинаковому учебнику. Старые учебники были для этого не приспособлены. Нужно было готовить новые учебники, составлять для всей школы единый учебный план, а для всех классов и по всем учебным предметам — программы. Учебные планы, программы и учебники необходимо было согласовывать, делать общими для всех школ, так как с миграцией населения многие ученики переходили из одной школы в другую. С распространением образования усиливалась необходимость преемственности между классами, между начальной школой и средней школой, между средней и высшей школой.

Оппонент. Вы во всём этом многостороннем педагогическом движении усматриваете какое-то всеислие единой реформаторской образовательной идеи?

Автор. Да, конечно. Во всём этом гигантском педагогическом движении, которое постепенно охватило школы всех стран, лежала внутренняя пружина, объективная закономерность, необходимость перехода от индивидуального способа обучения (ИСО) к групповому (ГСО). Идея массового, всеобщего — сначала начального, а затем и всеобщего среднего — образования.

Оппонент. В XX веке высшее образование тоже стало массовым.

Автор. В связи с переходом на КСО высшее образование может стать и всеобщим.

Оппонент. Вы хотите сказать, что в основе всех реформаторских преобразований в прошлом, то есть в XV–XVII столетиях, лежала объективная необходимость в групповом способе обучения (ГСО)?

Автор. Да! Это была эпоха реализации объективных возможностей ГСО. Они (эти возможности) открывались не сразу и не только в работах Я.А.Коменского. Как это происходило — можно узнать из трудов по истории школы и педагогики⁵.

Оппонент. Всё же я попрошу, чтобы некоторые стороны педагогического движения по освоению технологии группового способа обучения Вы раскрыли.

Автор. История классно-урочной системы — это и есть история раскрытия объективных возможностей ГСО в начальной и средней школе. Чтобы обеспечить массовость образования, необходимо было ввести (внедрить) в учебно-воспитательный процесс групповую форму организации обучения, точнее, общеклассные учебные занятия. Если на уроках общеклассные учебные занятия доминируют, то происходит отказ от малых групп.

Учитель каждый раз объясняет новый материал всему классу и тут же его закрепляет. Так как это не обеспечивает качественного усвоения нового материала, то даётся определённая порция заданий домой по каждому учебному предмету. Я.А.Коменский считал, что каждому ученику нужно четыре часа заниматься в школе и четыре часа дома. Получается восьмичасовой рабочий (учебный) день.

Оппонент. Как Вы представляете педагогическое движение, связанное с переходом на классно-урочную систему?

Автор. В XV–XVII столетиях школы имели свои уставы. По этим уставам видно, как средневековый хаос в школьных делах приобретает чёткие контуры в основе своей современной классно-урочной школы.

Оппонент. Почему именно современной? Просто классно-урочной, но, по-видимому, не современной?

Автор. Профессор С.В. Иванов писал, что составители устава Венской городской школы св. Стефана “были озабочены подбором таких групп, которые состояли бы из учащихся более или менее одинаковых по возрасту (старшие, средние, младшие) и равных по пониманию”. “При этом, — подчёркивает С.В.Иванов, — принцип группировки “по пониманию” является доминирующим, так как внутри каждой возрастной группы учащихся распределяют на подгруппы по этому последнему признаку”. Именно этот определяющий момент общения учителя с учащимися — одинаковая подготовленность учеников, входящих в каждую группу, их “равная степень понимания” — диктует необходимость и целесообразность перехода от обучения одного-единственного ученика к одновременному обучению группы.

Оппонент. Одна городская школа св. Стефана — это ещё не педагогическое движение за реформирование всей системы образования.

Автор. Интенсивные поиски новой формы организации учебной работы и нового метода обучения связаны с общественными движениями: гуманизмом и реформацией. Кипучую деятельность в церковных и школьных преобразованиях развернул М. Лютер и его единомышленники. М. Лютер требовал учреждать школы, объявляя, что обучение в школах должно быть всеобщим, так как оно нужно всем. Нужно обучать не только мальчиков, но и девочек. В первой половине XVI века в ряде городов Германии учреждаются лютеранские школы, в которых, как правило, со всей твёрдостью, как показывают исследования С.В. Иванова, Н. Сперанского, К. Шмидта, проводилась поклассная организация учебной работы. В лютеранских школах для каждого класса устанавливался определённый объём учебного материала, утверждались учебники, разрабатывались методы обучения, направленные на работу со всем классом, “складывались определённые элементы урока” (С.В. Иванов). В Эйслебене в 1525 году М. Лютером были основаны две школы — высшая и низшая. По поручению М. Лютера был составлен устав для высшей школы, который в дальнейшем получил название Эйслебенского школьного устава. “План этот, — писал К. Шмидт, — короток, сжат и ясно высказывает, что именно требуется от новой школы. Избранные трёхклассная система”. “Мы, — говорится в уставе, в котором даётся и учебный план школы, — разделяем школы на классы с тем, чтобы удерживать ещё слабый возраст как бы в известного рода изгоях и заставлять их постепенно переходить от более лёгкого к более трудному. В учреждённых классах мы будем до тех пор учить детей первым основам грамматики, пока не окрепнут их способности и силы не окажутся достаточными для более трудных занятий... Детям в занятиях необходимо показать, что они до времени не приступали к наукам, к которым ещё не подготовлены”⁶. Каждый класс работает по определённой программе. Устав рекомендовал преподавать не только словесность, также и математику, полный курс наук. Но при этом нужно соотноситься с возрастом.

Оппонент. Если по образцу одного устава стали составляться другие уставы школьной жизни, то это уже движение.

Автор. Так оно и было. Соратник М. Лютера Меланхтон в 1528 году составил “Саксонский учебный план”. Этот учебный план был популярен до конца XVI века, под его

влиянием создаются школьные планы в городах Брауншвейге (1528 г.), Гамбурге (1529 г.), Любеке (1530 г.), Марбурге (1531 г.), в Бауцене и Эйзенахе (1532 г.) и т.д. Эти школьные уставы, по словам К. Шмидта, стали “образцами для всех дальнейших учебных уставов и основанием для школ в течение почти двух веков”⁷.

Оппонент. Чему же обучали школьников согласно названным Вами планам?

Автор. Согласно Саксонскому и Эйсlebenскому школьным уставам предусматривалось трёхклассное обучение. В первом классе — обучение чтению, письму, музыке, пению. Затем Донат — для чтения, Катон — для толкования. Методика: на одном уроке учитель объясняет один или два стиха, на другом уроке ученики “воспроизводят их наизусть, затверживая таким образом кучу латинских слов и запасаясь ими для разговоров”⁸. Определяется также содержание работы во втором и третьем классах. В третий класс отбираются самые способные дети, хорошо изучившие грамматику. До обеда рекомендуется заниматься грамматикой, риторикой, диалектикой (тривиум); после обеда — музыкой, толкованием сочинений Вергилия, чтением “Метаморфоз” Овидия, а по вечерам — чтением Цицерона.

Оппонент. Обучение проводилось на латинском языке?

Автор. Естественно. Подведём некоторые итоги. По Саксонскому и Эйсlebenскому учебным планам устанавливаются группы (классы); определяется время занятий; предусматривается конкретный объём знаний и навыков; указываются авторы и их произведения, которые подлежат изучению; уточняются методы учебной работы в классе — объяснение учителя, проверка усвоенного, повторение, задание на дом. “Поскольку учитель в каждом классе имел дело с определённым составом учащихся и определённым образовательным материалом, он наталкивался (!) на работу со всем классом и подходом к организации урока”⁹.

Оппонент. Так происходило во многих школах ещё до рождения Я.А. Коменского.

Автор. Это закономерное и всеобщее явление. *Происходит унификация организационной структуры учебных занятий.* Процесс выработки единой организационной структуры особенно наглядно и убедительно проявляется в Люттихской и Страсбургской школах, связанных с деятельностью Иоганна Штурма (1507–1589), и ещё больше в уставе Вюртембергской школы (1559), который был составлен под влиянием его идей. Как писал С.В. Иванов: “Этот устав представлял собой дальнейший шаг по организационному упрочению школы, по водворению в ней единства и цельности всех учебно-воспитательных мероприятий. По Вюртембергскому уставу устанавливался однообразный во всей стране школьный порядок, проводилось настойчивое требование, чтобы все преподаватели сообразовались с ним, “ничего не изменяя по своему желанию, так, чтобы все школы соответствовали одна другой”. Вместе с тем в этом уставе впервые со всей определённой подчёркивалась идея государственного регламентирования школы, мысль о сосредоточении заведывания школой в руках государства”¹⁰.

Оппонент. Школа перестала быть частным учебным заведением?

Автор. Появилось государственное централизованное управление, но школы могли быть как частные, так и государственные. Многие школы находились в ведении церкви.

Оппонент. В Англии, США и других государствах много частных школ, которые открываются и содержатся за счёт родителей.

Автор. Частные школы — явление весьма распространённое в мире частной собственности. Их уже немало открылось и в сегодняшней России, но мы имеем в виду содержание и организационную структуру: введение во всех школах классно-урочной формы организации учебно-воспитательного процесса.

Оппонент. Вы хотите подчеркнуть, что в XVI–XVII вв. во всех школах Западной Европы учеников стали объединять в однородные группы — классы, учитывая их возраст и подготовку, а с каждым классом учителя стали проводить учебные занятия на уроках (die Stunden).

Автор. Этот процесс унификации организационной структуры учебного процесса

происходил как в частных, так и в государственных школах. Однако пока школы работали по “системе одиночного обучения” (по индивидуальному способу обучения), можно было обходиться без государственного управления. Родители, церковь или городские власти договаривались с учителем, ставили перед ним определённые условия относительно содержания обучения, материального обеспечения и нравственности, а всё остальное учитель решал сам, подбирая себе по необходимости помощников. Государство долгое время не вмешивалось в жизнь школы, в вопросы содержания и методов обучения в ней.

Оппонент. Вы думаете, что укрепление государственной власти в XVI–XVIII столетиях и формирование классно-урочной системы — это два параллельных процесса? Или же это два взаимосвязанных, взаимообусловленных процесса, происходящих в один и тот же период? Государству нужна была легко управляемая чиновниками школа, а школа готовила государству послушных, легко управляемых людей-исполнителей, чиновничий аппарат? Лучше всего такой государственный заказ школа могла выполнить в условиях классно-урочного обучения.

Автор. Таковы были назначение и функции скорее школы, которая давала среднее и высшее образование. Начальная школа ограничивалась элементарной грамотностью. Её чаще всего и называли “народная”.

Оппонент. Во Франции управление школами в такой степени было централизовано, что, как говорили, министр просвещения мог точно сказать, какой в школе в данный момент идёт урок.

Автор. В Советском Союзе централизованное управление школами было поставлено довольно жёстко, хотя не доходило до такой степени, чтобы все школы страны работали по одному и тому же расписанию. Это, конечно, преувеличение. Однако в школах ряда стран могло и не быть такой жёсткой централизации управления системой образования (школами), но общая тенденция всюду была одна и та же: учитель-профессионал обучает одновременно весь класс учащихся, все ученики работают над одним и тем же программным материалом, продвигаясь вперёд в одном и том же темпе, рассчитанном в основном на средних и отчасти слабых, нерадивых учащихся; в конце учебного года школьники сдают экзамены (иногда по полугодиям), и решается вопрос об их переводе в старший класс или же о выпуске из школы. Продвижение всех учащихся одного и того же класса происходит в массовой школе, как правило, по утверждённым программам и в одни и те же календарные сроки. Исключение допускается в спецшколах для одарённых и умственно отсталых детей. Начальная, средняя общеобразовательная (средняя специальная) и высшая школа представляют собой как бы разные этажи одного и того же здания. Первый этаж (начальная школа) проходят все дети школьного возраста, второй этаж — половина и даже меньше. Большинство получает документы о среднем образовании, но не имеет ни соответствующих знаний, ни соответствующего интеллектуального развития. И только незначительная часть молодёжи (населения) взбирается на вершину этой огромной пирамиды. Документ о среднем и высшем образовании не свидетельствует о том, что его обладатель действительно имеет высокий уровень образования, нравственности и умственного развития.

Оппонент. Вы нарисовали пирамидальное здание ГСО, которое создано и всячески поддерживается государственными органами.

Автор. Не только государственными органами, но также частными лицами, родителями, огромным преподавательским корпусом, педагогической наукой.

Оппонент. Что же вызвало кризис всей этой огромной образовательной машины, так идеально, по выражению А.И.Адамского, построенной Я.А. Коменским и его последователями, в частности и педагогами Советского Союза? Почему групповой способ обучения стал пробуксовывать и нуждаться в капитальном ремонте или даже его замене, как Вы доказываете, исторически и педагогически новым способом: коллективным способом обучения (КСО)?

Автор. Назовём важнейшие особенности современного школьного кризиса. Они от-

части были указаны Ф. Кумбсом в книге “Кризис образования в современном мире”. Во-первых, это кризис не местный, не региональный, а международный, всеобщий, охватывающий системы образования всего мира. Если считать международное образовательное пространство единым и всеобщим, как своеобразную машину, состоящую из бесчисленного множества деталей, частей, то нужно сказать, что забуксовала вся эта грандиозная машина, стала работать с надрывами и перебоями. Во-вторых, это не кризис, обусловленный голодом, нищетой, болезнями, войнами и разрушениями, экономической, политической и культурной отсталостью той или другой страны. Скорее наоборот: кризис, охвативший прежде всего школы, учебные заведения промышленно развитых стран. Разумеется, этот кризис не обошёл и страны со слабо развитой экономикой. Но он проявляется гораздо ярче, рельефнее в школах тех стран, где нет отсталости в экономике и культуре, где школа, система образования не испытывают недостатка в финансировании. В-третьих, современный школьный кризис иногда выдаётся за кризис управления и организации системы образования, хотя подлинные его корни в самом педагогическом процессе, в его организации, технологии и методиках. Его можно рассматривать как несоответствие и даже разрыв между высокими темпами развития общества в целом (его производства, науки, техники, культуры, быта, международных отношений) и слишком медленными темпами развития школы, её педагогического процесса, технологии обучения и воспитания. Это несоответствие особенно проявляется в противоречии между неуклонно увеличивающимся объёмом содержания образования и почти неизменной организационной структурой учебно-воспитательного процесса, которая состоит из традиционных форм организации и методов обучения. Это противоречие есть противоречие между количественным ростом полезной информации, которой должны овладевать подрастающие поколения, и формой организации учебно-воспитательного процесса, которая остаётся неизменной на протяжении нескольких столетий.

Оппонент. По-Вашему выходит, что местные проблемы системы образования никакого отношения к современному международному школьному кризису не имеют? Есть только некоторые всеобщие причины, обусловившие этот кризис?

Автор. Ф. Кумбс не смог раскрыть подлинную, т.е. непосредственную и всеобщую причину современного школьного кризиса. Он вместо этой причины указал на некоторые, впрочем, очень важные обстоятельства или факторы, которые оказывают влияние на возникновение и протекание современного кризиса образования, но ни одно из этих обстоятельств (или факторов) непосредственной и всеобщей причиной кризиса не является.

Оппонент. В таком случае, какова же непосредственная и всеобщая причина, вызвавшая современный кризис школы и всей системы образования?

Автор. Наши исследования показывают, что причина одна-единственная.

Оппонент. В чём же она состоит?

Автор. Мы уже её указали, но, по-видимому, необходимы дополнительные объяснения. Такой причиной является устаревшая технология группового способа обучения, прежде всего технология классно-урочного и лекционно-семинарского обучения. Причина кроется в основном механизме обучения и воспитания, который сложился на протяжении столетий и который сегодня уже не в состоянии успешно решать новые, усложнившиеся задачи обучения, воспитания и развития подрастающих поколений. Механизм учебно-воспитательного процесса, ещё в XVIII и даже в XIX веках бывший прогрессивным и справлявшийся с задачами, которые общество ставило перед школами, системой образования, уже не годится, даёт всё чаще и чаще брак, приводит к выпуску всё большего и большего количества недоученных, малообразованных и нравственно неполноценных молодых людей.

Оппонент. Как это всё могло произойти? Во все предыдущие годы и десятилетия сотни тысяч и даже миллионы учителей-практиков, методистов, учёных совершенствовали все стороны учебно-воспитательного процесса: его содержание (учебные планы, программы, учебники), методы и средства обучения и воспитания, квалификацию педагогов, их

подготовку в педвузах и педучилищах, управленческий аппарат на всех его уровнях и тут вдруг... кризис?! Весь этот учебно-воспитательный механизм оказался устаревшим, неэффективным, не способным решать новые задачи обучения и воспитания, тормозящим развитие школы, системы образования и всего общества!.. Как-то это не укладывается в голове.

Автор. Мы с Вами рассмотрели основную реформаторскую идею Я.А. Коменского и его последователей. Её суть заключается в том, что в отличие от средневековья учитель в школах и других учебных заведениях стал обучать уже на каждого учащегося отдельно и по очереди, а одновременно целыми группами — классами. В обществе наступил новый период в развитии школы — период группового способа обучения (ГСО). Роль учителя при ГСО решающая и определяющая. Он в классе непосредственно всех обучает, проверяет, оценивает и воспитывает.

Оппонент. Да, мы — управленцы, руководители школ, учёные — стали говорить, что от учителя все зависит, что его возможности обучать и воспитывать не ограничены.

Автор. Каковы же объективные возможности учителя обучать, воспитывать и развивать в условиях классно-урочной системы?

Оппонент. По-моему, эту проблему никто из учёных еще не исследовал. Но я думаю, эти возможности огромны, не ошибусь, если скажу, что они не ограниченные.

Автор. В том-то и дело, что они — эти объективные возможности — ограничены и даже очень.

Оппонент. Почему? Конечно, если плохие учителя, то они не в состоянии обучать и тем более воспитывать...

Автор. Нет. Я имею в виду прежде всего хороших, квалифицированных и добросовестных учителей.

Оппонент. Этого не может быть.

Автор. Начнём с положительного. Что учитель, работая с классом в 20–30–40 учащихся, может сделать квалифицированно, качественно, в достаточной мере и даже с избытком?

Оппонент. Что?

Автор. Думаю, Вы не станете возражать, если я скажу: он может квалифицированно, достаточно на высоком уровне, качественно изложить новый материал по своему учебному предмету, если он знаток этого учебного предмета, мастер. В процессе изложения и объяснений он может использовать наглядные и технические средства.

Оппонент. И это всё? А контроль? Разве он не проверяет знаний и умений своих учащихся?

Автор. Проверяет. Но в деле контроля его объективные возможности весьма и весьма ограничены.

Оппонент. Почему? Я не согласен. Учитель, если он мастер, может проверить всех наилучшим образом.

Автор. Вот этого-то в действительности и не получается. Возьмём любой учебный предмет. Например, учитель изложил новую тему по истории или по математике. Что дальше следует?

Оппонент. Закрепление.

Автор. На закрепление почти всегда остаётся мало времени. Учитель может спросить двух, трёх, редко четырёх учеников, предложив им воспроизвести какую-то часть изложенного им нового материала. Спросить и проверить понимание и знание каждого по новой теме он не может.

Оппонент. Этого делать и не нужно. Пусть доучивают дома. Для того и существуют домашние задания.

Автор. Согласен. Если дома каждый поработает над новой темой, выполнит все упражнения и будет основательно, всесторонне проверен. Такую проверку проводят некоторые родители в начальных классах. Есть добросовестные и очень требовательные к себе уче-

ники, которые стремятся добиться высокого качества знаний дома. Но с возрастом их становится всё меньше и меньше.

Оппонент. Почему?

Автор. Во-первых, потому что в классе во время опроса, проверки домашнего задания учитель снова не может каждого проверить, и проверить полностью, по всей изучаемой теме. Во-вторых, если при опросе, проверке домашнего задания обнаруживаются пробелы или полное незнание, то, как правило, учитель оказывается бессилён. Он ставит “2” и вынужден переходить к изучению следующей темы. Этого требует программа, календарный план по её выполнению. И дальше цикл повторяется, но при этом из года в год число учеников, которые недоучивают программный материал дома и в классе, возрастает. Особенно в старших классах, где появляется многопредметность и можно учить одни предметы, а другие не учить. Часть учеников вообще перестаёт выполнять домашние задания. В таких условиях добиться качественного усвоения программного материала всеми учениками класса в обычной массовой школе становится делом нереальным. Если отдельные учителя этого добиваются, то в ущерб другим учебным предметам. Итак, постоянный, своевременный и полный контроль по всем учебным предметам — это фикция. Скорее, всё наоборот: постоянное, систематическое недоучивание, приводящее к тому, что уже в начальных классах приходится половину учеников переводить в средние, хотя они к дальнейшему обучению по программе пятого класса не подготовлены.

Оппонент. Выходит, что вся проблема успешного, качественного обучения только в постановке контроля?

Автор. Реальность оказывается более мрачной. Представим себе урок, на котором сидят 20–30 учеников любого класса, но особенно старшего. Обычная школа. Учитель каким-то чудом получает от каждого ученика полную информацию о состоянии его знаний, умений, навыков и даже уровня развития на данный момент. Информация, конечно, обширная и очень разная. У кого-то запущены одна-две темы и всего лишь мелкие недостатки, у других пробелы за несколько недель, но неуклонно растёт число таких учеников, у которых пробелы исчисляются месяцами и даже годами: в простом диктанте делают по 15–20 ошибок, в 6–7-х классах не знают табличного умножения и деления, всё ещё читают по слогам и т.д. Как тут быть учителю? Зачем ему такая полная информация? Он всё равно не может исправить положение в классе (а таких классов много). А если попытается, то ему придётся с каждым работать индивидуально и в основном после уроков.

Оппонент. Многие учителя так и делают.

Автор. Может быть, поэтому им месяцами не выплачивают заработную плату: они привыкли работать бесплатно.

Оппонент. Надеюсь, что это всё?

Автор. Если бы... Возьмём учеников, которые учатся успешно и хотели бы знать по каким-то учебным предметам гораздо больше, чем положено по программе. Они, если мы разберёмся, поставлены в самые худшие условия: учитель им не может уделить на уроке больше внимания, чтобы удовлетворить их повышенные интересы к его учебному предмету. С такими учениками работать на уроке у учителя возможности нет. Для этого классно-урочная система не приспособлена. Учитель — хочет того или нет — вынужден работать больше всего с отстающими и ещё средними учениками и снижать уровень преподавания для успевающих и одарённых детей.

Оппонент. Для них есть предметные кружки, факультативы, специальные школы для одарённых.

Автор. Следовательно, технология классно-урочного обучения в массовой школе не для них. Предметные кружки, факультативы, спецшколы для одарённых — это, может быть, самое лучшее свидетельство непригодности классно-урочной системы, её нелепости, уродливости: ребёнок хочет и может учиться, хочет и может познавать, усваивать больше, чем предусмотрено программой, а учитель, чтобы удовлетворить его повышенные познавательные интересы, должен его изолировать от его сверстников, изгнать из класса,

загружать дополнительной работой, отправлять в особую школу. Конечно, всё это выдаётся за благо. Вроде так и должно быть.

Оппонент. В спецшколах для одарённых создаются наиболее благоприятные условия для обучения и развития.

Автор. Почему эти “благоприятные условия” отсутствуют в любой нормальной, обычной школе? Опять из-за прекрасной классно-урочной системы или есть ещё другие причины?

Оппонент. Любая нормальная школа предоставляет всем детям условия обучаться и развиваться по их способностям.

Автор. Да, такова наша позиция.

Оппонент. Наши позиции совпадают. В таком случае при сохранении технологии классно-урочного обучения (КСО) не может школа быть нормальной?

Автор. Судите сами. Возьмём ещё одну особенность классно-урочной школы. Школа должна готовить не только к дальнейшему обучению в вузах и ссузах, но и к самообразованию. Это, кстати, её важнейшая задача. Может быть, важнее первой, так как те, кто поступает в вуз или ссуз, продолжают своё образование. Но готовит ли школа к самообразованию? Формирует ли способность у каждого ученика, школьника изучать новый материал самостоятельно, без помощи учителя-профессионала? Скажем твёрдо: нет, не готовит.

Оппонент. Это Ваше личное мнение.

Автор. Посмотрим, что делается в классно-урочной школе. Каждую новую тему учитель должен изложить и дать необходимые объяснения так, чтобы её смог понять любой, даже самый слабый и отстающий ученик.

Оппонент. Ну и что же?

Автор. А результат самый плачевный: оканчивают среднюю школу, и почти все не готовы к самостоятельному изучению наук, техники, политической и философской литературы. Выпускники средней школы не могут самостоятельно разобраться в книге научного содержания, составить конспект, выступить с докладом. Вообще боятся, избегают книг с серьёзным, научным содержанием. Начиная с первого и до последнего класса их приучили новый материал брать только с подачи учителя. Если учитель новую тему не объяснил, то её можно не рассматривать: “Всё равно не разберусь, не пойму”. Такова действительность: после окончания средней школы миллионы её выпускников к дальнейшему самообразованию не подготовлены.

Оппонент. А при Вашей технологии всё происходит иначе?

Автор. Конечно. По методикам коллективных учебных занятий и в целом по КСО ученики почти все новые темы (новые тексты) изучают самостоятельно. Постепенно у них вырабатывается уверенность: нет такой новой темы, в которой они не могут разобраться самостоятельно, без помощи учителя.

Оппонент. Почему же они работают в коллективе, пользуются помощью других учеников и обращаются за помощью к учителю?

Автор. Уверенность, убеждённость в способности разобраться в каждой новой изучаемой теме вырабатывается у всех, но у кого-то это свойство формируется раньше, у кого-то позже. В то же время наши ученики понимают, что обращаться за помощью, консультироваться и даже слушать изложение целых тем тоже нужно и полезно.

Оппонент. Почему? Для чего, если каждый уверен, что с любым новым материалом он может разобраться и без посторонней помощи?

Автор. Потому что, получая необходимую помощь от других, наши ученики, работающие по технологии КСО, могут быстрее продвигаться вперёд, а обсуждая изучаемый материал, добиваться более качественного усвоения.

Оппонент. Вы перечислили и даже подробно разобрали объективные возможности учителя обучать учеников по своему учебному предмету в условиях классно-урочной системы. И оказывается, учитель объективно поставлен в такие условия, при которых он почти ничего не может: он не может своевременно и полностью проверить каждого ученика,

не может восполнить проблемы и исправить недостатки, искажения, которые накапливаются у учащихся за время длительного их учения, не может удовлетворить повышенные интересы и потребности преуспевающей части школьников, которые проявляются по отношению к учебным предметам, изучаемым в школе, он не может готовить своих учеников к самообразованию. Получается, что учитель в условиях классно-урочной школы в лучшем случае может только качественно, квалифицированно излагать, объяснять, отвечать на вопросы по преподаваемому им учебному предмету. Поэтому школа и выпускает в основном недоучек, не развитых умственно и нравственно.

Автор. Возможности нравственного воспитания в условиях классно-урочной школы ещё более ограничены. Учитель может формировать нравственность своих подопечных в основном на основе содержания учебных предметов. Но это происходит тогда, когда содержание учебных предметов качественно усваивается. Если оно усваивается плохо или совсем не усваивается, тогда как? Формируются в таких случаях скорее отрицательные качества, чем положительные. Теряется интерес к учению, желание учиться и следовать тем нравственным принципам и идеалам, которые учителя хотели бы привить учащимся посредством содержания.

Оппонент. Учитель воздействует на учащихся своим примером, личность воспитывает личность.

Автор. Так иногда получается. Но получается тогда, когда школьники учатся успешно. А таких в старших классах меньшинство. Многие вообще бросают школу или посещают её, но перестают учиться. Личный пример учителя давно уже не действует так, как в былые годы. Учитель, к сожалению, уже не образец для многих современных школьников. Это отмечают все.

Оппонент. Значит, в школах сложилось катастрофическое положение?

Автор. Положение кризисное, однако не будем его считать катастрофически безвыходным.

Оппонент. Да, Вы предлагаете реформировать школу в соответствии с Вашей технологией коллективного способа обучения и воспитания (КСОВ).

- 1 *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993, С. 120.
- 2 *Иванов С.В.* Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий в школе.// В кн.: Учёные записки. 1946. Т. VIII, Воронежский пединститут. С.5–6.
- 3 *Сперанский Н.* Очерки по истории народной школы в Западной Европе. М.: 1896. С.232.
- 4 *Сперанский Н.* Очерки по истории народной школы в Западной Европе. М.: 1896. С.234.
- 5 См. *Сперанский Н.* Очерки истории народной школы в Западной Европе. М., 1896; *Шмидт К.* История педагогики. М.: тип. Мартынов и К, 1879, ч.П; *Циглер Т.* Руководство по истории педагогики. Петроград-Киев, 1911; *Монро П.* История педагогики. М., Мир, 1911; *Дьяченко В.К.* Общие формы организации процесса обучения. Красноярск, ун-т, 1984. С.124–158; *Дьяченко В.К.* Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. С.98–106 и др.
- 6 *Шмидт К.* История педагогики. М.: 1879. Т. 3. С.104.
- 7 Там же. С. 111.
- 8 Там же. С. 112.
- 9 *Иванов С.В.* Указатель сочинений. С. 11.
- 10 *Иванов С.В.* Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий. Воронеж, Учёные записки пединститута. 1946. Т. VIII. С.13.