Лебединцев В.Б. Коллективные учебные занятия и коллективный способ обучения // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 93-98.

**Коллективные учебные занятия и коллективный способ обучения**

*Лебединцев Владимир Борисович,
 старший научный сотрудник лаборатории методологии и новых образовательных технологий Красноярского ИПК работников образования*

Коллективная организационная форма обучения, коллективные учебные занятия, коллективный способ обучения – понятия сопряженные, но не тождественные. С одной стороны, разный объем охвата образовательной действительности. Если первое понятие фиксирует единицу организации обучения (работу в парах сменного состава), то последнее общественно-историческое состояние всей сферы образования. С другой – содержание понятия КСО гораздо шире, чем понятие коллективного занятия и обширнее коллективной формы обучения.

Коллективные занятия в полной мере раскрывают свои объективные возможности в разновозрастных учебных коллективах, когда меньше всего барьеров на пути индивидуализации: отсутствуют рамки классов, одни и те же последовательности изучения предмета для всех и для каждого, программа не делится на отдельные временн***ы***е фрагменты (годы обучения), к которым нельзя ни приступить раньше, ни возвратиться позже, – масштаб отсутствия общего фронта охватывает как минимум содержание ступени.

На практике концепция коллективных занятий имеет разные степени усечения. На переходе к школе разновозрастного обучения существует несколько неполных, промежуточных вариантов реализации концепции. Они расположены в порядке уменьшения возможностей обеспечить индивидуализацию обучения и использовать богатство всего спектра разных взаимодействий между учащимися:

а) в школе одни дети обучаются в классах, другие в разновозрастных группах;

б) классно-предметная система обучения: в рамках всей школы нет уроков, коллективные занятия организуются в классах; деление программы на классы (годы обучения) еще сохраняется;

в) более усеченный вариант – в школе выделяются только отдельные классы и/или предметы, где организуются коллективные занятия;

г) эпизодическое проведение коллективных занятий (работа в парах сменного состава сочетается с другими формами и является ведущей) еще не влечет исчезновения классно-урочной системы. Во многих школах наблюдаются отдельные эпизоды проведения коллективных занятий, см., например, рекомендации Н.П. Воскобойниковой [3]. Масштаб отсутствия общего фронта в этом случае охватывает содержание от одной темы и до раздела. Все основные характеристики классно-урочной системы остаются.

Тема данной статьи – описание педагогической действительности на разных уровнях обобщения

**Дидактические системы обучения**

Используя понятия общего фронта, учебной последовательности, сводного отряда, мы сможем различить типы учебных занятий: индивидуальные, групповые и коллективные. При этом в большем охвате образовательной действительности сами занятия оказываются немаловажным компонентов дидактической системы.

А.В. Хуторской выявляет следующие элементы дидактической системы: смыслы образования – философские, методологические, психолого-педагогические основания; цели, содержание, средства и результат обучения; образовательные технологии (формы, методы обучения). Автор особое значение уделяет аксиологическому аспекту: «Суть дидактической системы определяется той ролью, которую она отводит учителю и ученику в определении смысла и цели обучения. Чем большую степень влияния ученика на образовательный процесс допускает дидактическая система, тем в большей степени она личностно-ориентированна и природосообразна» [13, с. 22].

Очевидно, взятые в комплексе элементы позволяют дать конкретную характеристику системы обучения. Однако для сопоставления разных систем требуются несколько иные характеристики, отражающие по преимуществу функциональные связи между элементами и генезис происхождения системы. Поэтому мы солидарны с А.М. Кушниром, который системой обучения называет «устойчивый организационно-технологический комплекс… Система обучения заключает в себе функциональную составляющую образования, причем в неё входит только та часть процессуальности, которая остается неизменной при любой степени вариативности содержания. При этом само существование системы подвергается сомнению всякий раз, когда появляется более эффективный организационно-технологический комплекс» [7, с. 22].

Чтобы отличить одну дидактическую систему от другой, в частности классно-урочную и систему обучения в разновозрастных коллективах (коллективное обучение по индивидуальным программам), предлагаем следующие показатели. Во-первых, тип учебного процесса: индивидуальные, коллективные или групповые учебные занятия. Во-вторых, масштаб отсутствия общего фронта. В-третьих, специфика учебного объединения – класс, студенческая группа, разновозрастный коллектив и др.

Масштаб отсутствия общего фронта определяется объёмом фрагмента учебной программы и временем, отведённым на его изучение. Этот фрагмент может охватывать одну тему или же конкретный раздел, либо программу учебной четверти, года, ступени, всего учебного предмета и даже программу обучения по всем предметам в целом. Например, в течение одного урока весь класс изучает одну и ту же тему, но в ходе её освоения разные обучающиеся выполняют различные виды работ. Или же в самом предельном случае – общим для всех участников разновозрастного коллектива является программа по всем предметам основной школы в течение пяти лет, а последовательности и методы её освоения у разных школьников самые разнообразные.

Что такое класс? Это учебная группа закрытого типа, существующая в относительно постоянном составе на протяжении нескольких лет обучения; осваивающая очередной фрагмент учебной программы курса, равный одному учебному году. Кроме того, класс выявляется как особая структурная единица среди других классов: первого, второго … десятого. Бытует оборот: «Программа такого-то года обучения». Таким образом, сущностной характеристикой класса является программа, построенная по типу лестницы: ученики все вместе осваивают одинаковый материал и в предыдущем году, и в текущем, и в будущем, отличаются только фрагменты содержания. Что значит, дети осваивают программу 3 класса? Они знают *все вместе* программу за 1 и 2 классы, осваивают программу за 3 класс. Часто эту группу условно называют коллективом – по количественным особенностям, а не качественным.

Теперь рассмотрим специфику разновозрастного коллектива. Возраст – явление многостороннее. Говорят о паспортном возрасте, биологическом, психологическом. Даже у программы есть возраст. Является ли возраст обучающихся сущностной характеристикой разновозрастного коллектива? В строгом смысле слова любой класс разновозрастный, только диапазон разброса, как правило, малый. Понятно, что этот физический параметр несет эмпирическую нагрузку. Разновозрастный учебный коллектив – это учебная группа открытого типа, в которой обучающиеся по разным последовательностям, за разные промежутки времени, в разных сводных отрядах осваивают разные фрагменты содержания образования в пределах ступени или всей предметной области. А причем здесь возраст? Дело в том, что «возраст программы» – существенная характеристика класса. При сопоставлении РВК с классом, слово разновозрастный указывает на масштаб изучаемой в группе программы: содержание обучения соответствует программе, осваиваемой в классно-урочной системе на протяжении нескольких (т.е. разных) лет обучения. При этом программа оформляется не линейно, а таким образом, чтобы содержание было обозримо, представлено структурно, ухватывалась его целостность, легко выбирались и корректировались маршруты его освоения *с учетом имеющихся зависимостей между компонентами*.

Важный смысл вносит термин коллектив. Он ориентирует на уровень развития учебной группы как социально-психологического феномена, к которому следует стремиться для обеспечения плодотворного обучения всех и каждого. Исторически классы появились как следствие работы общим фронтом, проведения групповых занятий. Объективно смотрим на всех как на одинаковых. В РВК между субъектами специально перераспределяются дидактические позиции, функции и осваиваемое содержание, сохраняем их уникальность – смотрим на всех как на разных. Здесь есть место для продуктивного обучения любому ребёнку: любого возраста и уровня. Возможна даже такая ситуация, что в РВК могут оказаться обучающиеся одного паспортного возраста.

Используя понятия масштаба отсутствия общего фронта, класса и РВК, отразим качественные особенности разных систем обучения. В классно-урочной общий фронт бывает либо абсолютным (в каждый конкретный момент времени все ученики класса делают одно и то же), либо может отсутствовать максимально в пределах раздела, четверти.[[1]](#footnote-1) При этом коллективные занятия могут проводиться наравне с уроками или иметь подчиненное положение. При нарушении общего фронта на значительной части предметов в масштабе, превышающем четвертной, появляется переходный, неустойчивый вариант между классно-урочной и классно-предметной системами.

Если же вместо уроков ведутся коллективные занятия, общий фронт разрушается в масштабе учебного года, а деление школьников и программы на классы сохраняются, то речь идет о классно-предметной системе обучения.

В Красноярском крае активно строится система коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам. Большие продвижения удалось сделать в малочисленных сельских школах. На их базе разработано несколько моделей под отличающиеся условия школ. Общий фронт отсутствует в масштабе ступени, а в отдельных учреждениях программа объединяет содержание даже нескольких ступеней. Разумеется, содержание программы не делится по годам обучения. Вместо уроков проводятся коллективные занятия, вместо классов действуют разновозрастный коллектив (либо несколько – в каждой ступени свой, либо один, объединяющий всю школу) [5]. Важно уточнить, что здесь требуются программы двух видов: рабочая программа разновозрастного коллектива по предмету как некоторая вариативная матрица и индивидуальная образовательная программа каждого школьника по её реализации. Такая система является антиподом классно-урочной.

Теоретический подход позволяет не только описать имеющиеся системы обучения, но и сконструировать новые. Вначале внесем изменения в условия задачи, акцентируя значимое обстоятельство: рассмотренные системы имеют общий признак, в них обучающийся осваивает некоторую программу, корреспондирующую с одной учебной группой (классом, РВК) и с одним образовательным учреждением. Предположим, что учебных групп несколько, каждая из них обеспечивает реализацию одного фрагмента-модуля содержания из многих имеющихся в той же образовательной области(-ях). Причем часть групп может даже действовать в других учреждениях. Обеспечить удержание целостности содержания образования позволит индивидуальная программа обучающегося. Ясно, что учебные группы в таком случае вряд ли будут постоянными по составу, а модули относительно независимыми. Обучающийся каждый раз входит в какую-либо группу, чтобы решить свою очередную образовательную задачу.

Таким образом, можно допустить дидактическую систему, основанную на разных непостоянных по составу учебных группах и индивидуальных образовательных программах каждого участника. Явно, что охват отсутствия общего фронта в рамках всей системы должен быть весьма большой. Но если в рамках каждого объединения-модуля будут проводиться групповые учебные занятия (т.е. внутри модульной учебной группы сохраняется общий фронт), то такую систему назовем «модульной системой индивидуализированного обучения». Если же в объединениях будут проводиться коллективные учебные занятия, то систему можно назвать «модульной системой коллективного обучения». В ней, кроме принципа индивидуализации, реализуется принцип всеобщего сотрудничества.

Тенденции подобного устройства сферы образования можно обнаружить в очагах сетевой соорганизации учреждений, а также в части, выходящей за пределы традиционных образовательных учреждений, где заказчиком образовательных услуг является сам человек. Идеология за тенденциями стоит разная. Мы выносим их обсуждение за пределы статьи, поскольку в основном обсуждаем онтологический вопрос и нас интересует инженерная постановка задачи. Известный методолог П.Г. Щедровицкий пишет, что «если раньше в ядре сферы образования было образовательное учреждение, то начиная со Второй мировой войны возникает вторая зона образования, ядром которой является индивидуальная образовательная программа». Как придется действовать человеку, имея индивидуальную программу? Он говорит: «В этом учебном заведении, в городе Владивостоке, я слушаю этот курс. И в диплом, пожалуйста, напишите “Менеджмент”, фамилию преподавателя и оценку. А во втором семестре я в Амстердаме слушаю курс по дисциплинам, которые там преподаются. А потом я прохожу практику в Париже, а потом я… А если я не могу поехать в Амстердам или Париж, то я смогу по Интернету связаться с Амстердамом и стать там реальным студентом» [14].

В.П. Беспалько предлагает выход из кризисного состояния современного образования, обсуждая принципиальные моменты предлагаемого им персонифицирован­ного обучения, предполагающего: 1) педагогическую систему с корректно поставленной и диагностичной дидактической задачей и педагогической технологией, способной ее решить. 2) Включение каждого ребенка в группы гомогенного состава в соответствии с присущей ему направленностью на опре­деленные виды деятельности. 3) Открытость педагогической системы, которая позволяет учащемуся выходить из нее и входить обратно на любом этапе учения [1, с.15-16].

К сожалению, при всей ценности выдвинутых идей, способ преодоления кризиса обладает рядом недостатков. Во-первых, обеспечение индивидуализации при минимальном уровне коллективности – шаг назад. Во-вторых, состав групп должен определяться не направленностью ребенка на определенные виды деятельности (скорее, эта характеристика должна быть на последнем месте, т.к. есть много опасностей поставить ошибочный «диагноз»). В-третьих, распределение школьников в группы гомогенного состава означает сохранение классов как основных структурных единиц школы, а постоянный состав класса более всего способствует сохранению общего фронта, что с индивидуализацией несовместимо. А что касается групп временного состава, то дело вовсе не в гомогенном или гетерогенном их составе; определяющим их состав должно быть иное: если обучающийся включен в какую-то группу, то это должно быть вызвано необходимостью и возможностью реализовать фрагмент своей индивидуальной программы, свою задачу. Группа должна быть под общую задачу, распадающуюся, как правило, на несколько относительно самостоятельных!

Прообразы модульной системы коллективного обучения на практике уже появились. Под руководством лидера красноярской научно-методологической школы КСОшников М.А. Мкртчяна в 2005-2006 годах прошло четыре организационно-деятельностных игры, моделирующих и по ходу действия исследующих такую систему организации образования. Конечно, это еще игровой вариант, локализованный на сотне участников, много что еще предстоит понять, исследовать, чтобы получить приемлемый вариант. Участниками моделирования были взрослые: директора школ, руководители муниципальных управлений образования, педагоги, сотрудники учреждений повышения квалификации края и других регионов России, ближнего зарубежья. Однако этот факт вовсе не означает, что модульная система коллективного обучения может жить только на взрослых. Вспоминается, что когда пять лет назад сотрудники Красноярского ИПК с директорами и учителями моделировали школу разновозрастного обучения, многие участники выражали опасение, что она не приживется в школьной среде, мол, большая разница между детьми и взрослыми. Но уже в течение трех лет более десятка школ работают в подобном режиме. И модель вышла за пределы Красноярского края. Главное – поставить цель, коллективно выстроить такой вариант желаемого уклада своей школы, чтобы в нём отражались основные теоретические характеристики желаемой системы и конкретные условия её реализации. Это задача педагогической инженерии, усиленная политической волей руководителей и помноженная на силу коллективного мышления и совместной деятельности.

Таким образом, каждая система обучения характеризуется масштабом отсутствия общего фронта; ведущим типом учебных занятий; спецификой учебных объединений обучающихся, включая вопрос, получают ли они образование в рамках только одной структурной единицы или в нескольких поочередно; особенностями учебных программ, в том числе наличием или отсутствием у обучающихся индивидуальных программ. Это сущностные качества. Детализация вносится рядом других: принципы организации образовательного процесса, содержание, режим занятий, объективные возможности и ограничения системы, профессиональный состав педагогов, возраст обучающихся и др.

**Общественно-исторические способы обучения**

Понятие коллективного учебного занятия ухватывает педагогическую действительность лишь в части того, что происходит во время взаимодействия субъектов учебного процесса. Коллективный способ обучения (КСО) – это общественно-исторический этап развития сферы образования. В такой трактовке это понятие ввел в дидактику В.К. Дьяченко [4, с. 204-205]. «Именно оно помогает проследить ход исторического развития обучения и предвидеть его будущее. Исходным является положение о том, что учебный процесс есть системообразующий компонент в организации обучения, и следовательно, в зависимости от организационной структуры учебного процесса осуществляется тот или другой способ обучения» [8, с. 8]. Выделяется три общественно-исторических способа обучения: индивидуальный (до XV в.), групповой (XV-начало XXI в.) и коллективный (вероятно, с середины XXI в.). КСО придет на смену ГСО, проявляющемуся в мировом образовании в двух господствующих сегодня разновидностях – классно-урочной и лекционно-семинарской системах обучения. Коллективные учебные занятия являются ведущим типом осуществления учебного процесса в КСО, а групповые – в ГСО. Коллективный способ обучения и классно-урочная система обучения не совместимы друг с другом.

Интерпретация КСО как исторически определенного состояния сферы образования схватывает в отличие от учебных занятий как эпохальный масштаб времени, так и всю полноту бытия педагогической действительности. М.А. Мкртчян, уточняя содержание понятия «общественно-исторический способ организации обучения», предлагает рассмотреть три плоскости вопросов. Во-первых, предназначение сферы образования (зачем она нужна человечеству), цели и содержание образования; базовые и обслуживающие процессы, включая подготовку кадров, научные изыскания, инспектирование. Во-вторых, образовательные институты – структурные единицы, обеспечивающие разворачивание базовых и обслуживающих процессов. В-третьих – вопросы морфологии участников сферы образования [8, с. 18-20].

Остановимся на некоторых сущностных характеристиках способов обучения, используя предложенную выше схему. Предназначение индивидуального способа обучения состояло в обучении *отдельных* членов общества, ГСО – чтобы *многие* приобрели образовательно-воспитательные качества, соответствующие потребностям общества, а КСО – чтобы их освоил *каждый* член общества. Кроме того, нужно сказать, что в настоящее время (в ГСО) образование остается обслуживающей сферой, занимается трансляцией полученных другими сферами способов мыследеятельности (прежде всего наукой, а также сферой управления, проектирования, политики), в будущем КСО оно будет локомотивом общественного развития, с опережением будет создавать новые способы жизни [10, с. 107-108].

В индивидуальном способе обучения единицей содержания образования выступали конкретные виды деятельности (искусство, ремесло, профессия). Начиная с эпохи Возрождения, когда наука заняла ведущее место в мировоззрении человечества, единицей содержания становится научное знание [11]. В это время неслучайно основным способом обучения утверждается групповое обучение: по схеме взаимодействия «учитель – учебная группа» [9]. В будущем (по-нашему, это соотносится к КСО) единицей содержания выступят компетентности (Болотов, Сериков [2]), «формулы, методы мыследеятельности» (Мкртчян [10, с. 100-101, 106]), «культура», а предметные «знания и умения переходят из ранга стратегических понятий в ранг тактических» (Новиков [11]), для освоения которых уровень коллективности в обучении должен быть принципиально другой.

Еще один аспект. «Возможно, школа не будет основной структурной единицей сферы образования, а будут разные типы учреждений, которые все вместе будут выполнять ту задачу, которую сегодня школа выполняет; и в связи с этим не только учебный процесс будет базовым в сфере образования, а какие-то другие процессы...» [8, с. 132]. П.Г. Щедровицкий обращает внимание на новую реальность наравне с образовательными учреждениями – на индивидуальную образовательную программу.

Можно услышать, что якобы мы, КСОшники, выдвигаем КСО как панацею. Однако панацеей его делают другие, сводя КСО к работе в парах. Кто-то по политическим соображениям – кому хочется рубить сук, на котором сидишь; другие – по незнанию. Иное дело, когда перешли из слоя теории к преобразованию практики, то вначале пришлось в прессе и книгах особое внимание уделить той форме обучения, которой в обычной практике обучения нет или она представлена крайне вырожденно, – парам сменного состава. Приходилось ютиться в тесных рамках группового способа обучения. Помнится, несмотря на давно открытые законы физики, ещё три десятка лет назад телевизоры напоминали, в сравнении с сегодняшними, каких-то недоразвитых монстров. А за последние двадцать лет КСОшники сделали грандиозный прорыв к школе разновозрастного обучения. Сделанное позволяет по-другому взглянуть назад.

Заявления о панацее являются свидетельством того, что утверждающими не осознается исторический смысл КСО. В отличие от группового способа обучения, когда во главу ставится не *каждый* обучающийся, а группа как единый объект (или субъект – как кому удобнее), когда нет программ отдельных обучающихся, а есть программы целых групп (классов), то в коллективном способе обучения *каждый* обучающийся будет реализовывать свою индивидуальную образовательную программу за счет большого спектра разных по содержанию, типу, форме и месторасположению взаимодействий с другими обучающимися, которые тоже реализуют свои индивидуальные программы. Программы максимально индивидуализируются, а сам процесс обучения в большей мере примет коллективный характер.

На счет КСО существуют разные точки зрения. В отношении одних стоит поспорить. А другие отвергнуть как изначально неправильные, существенно искажающие авторскую позицию основоположника теории КСО В.К. Дьяченко. Как справедливо однажды заметил методолог и теоретик педагогический исследований В.В. Краевский, «пользователи» должны в первую очередь понять, что вкладывает автор в то или иное понятие.

\*\*\*

Тот или иной способ обучения получает конкретизацию в определенном наборе вариантов систем обучения, например, ГСО воплощается в классно-урочной системе в школе и лекционно-семинарской в вузе. Отдельные исследователи неоправданно Белль-Ланкастерскую систему (БЛС) отождествляют с КСО или с коллективными учебными занятиями, полагая, в КСО главное – взаимообучение.

В БЛС учеников разделяют на множество маленьких классов, состоящих обычно из 10 человек. Учитель излагает свои знания 10 учащимся, показавшим наибольшие успехи, а те в свою очередь следующим 10. Сразу охватывалось обучением большое количество детей. Помощники учителей называются мониторами, т.е. надзирающими, направляющими. Мониторы по функциям разные, одни передают своему классу все необходимые знания, предварительно приобретенные им у учителя; самые опытные или наиболее надежные в нравственном отношении ученики становятся старшими помощниками учителя и надзирают за младшими мониторами и их классами; третьи наблюдают за внешним порядком. Учитель не работает с каждым классом, а только с мониторами. Все обучение совершается в точно определенные сроки и в строгой последовательности.

Таким образом, общий фронт диктует главную форму обучения – групповую, в результате доминируют групповые учебные занятия, классы, линейная программа и один маршрут для всех миниклассов. Теперь сопоставим это с характеристиками классно-урочной системы, данными Ч. Куписевичем: 1) классы (постоянного состава), 2) годовой учебный план, 3) урок, 4) урок посвящен одному предмету, 5) руководит работой учащихся учитель [6, с. 246-247]. Пожалуй, единственная разница в том, в БЛС часть школьников учится не у профессионального учителя. Итак, мы квалифицируем БЛС как родную «сестрицу» классно-урочной, она вариант группового способа обучения.

БЛС ошибочно трактуется как система взаимного обучения, тогда как обучение в рамках БЛС происходит в одну сторону обучение происходит, и то ограниченным кругом учеников, в не взаимно. С такой же поверхностностью можно было бы и традиционные уроки назвать системой взаимного обучения, поскольку учитель часто привлекает лучший учеников для оказания помощи отстающим. БЛС правильнее было назвать системой ступенчатого обучения отдельными старшими учениками групп младших. А что касается КСО, то взаимообучение хоть и важный момент в этом способе, но всё же не решающий. Просто высокий уровень коллективности в обучении не может быть получен исключительно за счет организующей деятельности учителя и пусть даже большого количества профессиональных учителей.

**Заключение**

1. Разным по масштабу явлениям педагогической действительности соответствуют свои сущностные свойства. Если для разведения индивидуальных, групповых и коллективных учебных занятий достаточно понятий общего фронта, учебной последовательности и сводной группы, то дидактические системы обучения обладают своими сущностными качествами. Известный философский принцип гласит: чем больше охват действительности, тем на больший уровень абстракции можно выйти, но тем меньше степень конкретизации. Графически обозначим разный охват педагогической действительности обсуждаемыми нами понятиями.

В.В.Краевский констатирует: «К сожалению, в педагогических публикациях иногда допускается смешение разноуровневых понятий, ведущее к беспредметным спорам» [12, с. 35].

2. Для понимания происходящего на этапах перехода от группового способа обучения к коллективному особое значение имеет понятие «масштаб отсутствия общего фронта». При обучении в разновозрастных коллективах по индивидуальным программам рабочие программы предметов претерпевают существенные изменения, линейное их построение уже становится неприемлемым.

3. Говоря о развитии процесса обучения в направлении гармонизации индивидуального и кооперативного (массового, со-бытийного, коллективного), мы имеем в виду переход от ГСО к КСО. Однако и другие субъекты пытаются менять сферу образования. Поскольку их представления о будущем могут сильно отличаться от наших, то результат будет интегрирующим, вклад разных коллективных субъектов зависит от силы их планов и действий. И в самом названии сферы образования, возможно, вовсе не будет словосочетания коллективный способ обучения. Главное ведь не название (оно тоже важно), главное – суть. А ничего не делать – это значит, проснуться в чужом будущем.

4. Формирование теории КСО, становление практики неурочного обучения в сотрудничестве только в самом начале. Поскольку «технология КСО» искаженно представлена в значительной части методических пособий для учителей и учебников для студентов, отсылаем читателей к первоисточникам – работам В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна (сайт www.kco-kras.com).

**Литература**

1. Беспалько В.П. Персонифицированное образование // Педагогика. – 1998. – № 2.

2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003.

3. Воскобойникова Н.П. Азбука КСО // Химия в школе. – 1993. – №№ 1-5.

4. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. – М.: Народное образование, 2004.

5. Карпинский А.Ю. Организация разновозрастного обучения в неклассно-урочной школе; Горленко Н.М., Клепец Г.В. В Ивановской сельской школе учатся без уроков // Народное образование. – 2005. – № 1. – С. 108-116.

6. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М.: Высшая школа, 1986.

7. Кушнир А. Новая Россия подрастает... // Народное образование. – 1997. – № 5.

8. Мкртчян М. А. и др. Теория и технология коллективных учебных занятий. – Красноярск, Гротеск, 2005.

9. Мкртчян М.А. Вопросы построения новой образовательной практики // Коллективный способ обучения: Научно-методический журнал. – 2003. – № 7.

10. Мкртчян М.А. Методологические вопросы педагогических исследований и практических построений // Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования. – Красноярск, 2004.

11. Новиков А. Содержание общего образования: от школы знаний к школе культуры // Народное образование. – 2005. – № 1.

12. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989.

13. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001.

14. Щедровицкий П.Г. Индивидуальные образовательные программы // Управление школой: Приложение к газете "Первое сентября". – 2001. – № 1.

Часть работ из данного списка размещено на сайте «Коллективный способ обучения» www.kco-kras.com.

1. В свою очередь классно-урочная система на следующем уровне конкретизации может проявляться в специфических формах, например, технология модульного обучения, индивидуально-ориентированная система (А.А. Ярулов); в последнем случае разновидностью групповых занятий являются индивидуально-ориентированные. [↑](#footnote-ref-1)