

Диалоги об образовательных технологиях

Дьяченко В.К.

Мы начинаем публиковать серию «Диалогов об образовательных технологиях», где анализируются различные технологии с точки зрения ценности каждой из них в процессе реформирования системы образования. Автор «Диалогов» профессор В. К. Дьяченко известен как сторонник технологии коллективного способа обучения (КСО), её он рассматривает как наиболее значимую для современного этапа реформирования школы.

"Дикий вуз" и проблема равных возможностей в получении образования

Автор. О «Диком вузе» я узнал от А.Г.Ривина ещё в январе 1941 года. Организатором этого необычного учебного заведения был ученик Александра Григорьевича — З.А.Вихман. Предоставим ему слово.

«В 1928 году я попытался поступить в Тимирязевскую сельскохозяйственную академию. На каждое место механического факультета было 27 претендентов, и я конкурс не выдержал. Тогда и задумал организовать группы коллективного самообразования по курсу технического вуза. Вывесил объявление, пригласив молодёжь заниматься без отрыва от производства, указал свой домашний адрес. Поначалу встреча со мной вызвала у пришедших разочарование: думали увидеть профессора, а тут юнец. Всё же к концу 1928 года в наши группы записалось 150 юношей и девушек 18–19 лет. Занятия решили вести по программе механического факультета МВТУ им.Баумана. Нужно было найти кого-то, чтобы нас приютил и опекал. Наркомпрос сразу же отказался руководить нами (ещё бы), и мы обратились в Московский городской совет профсоюзов, который и передал нас под начало общества «Техника — массам». Выделили жаждущим знаний молодым людям здание бывшего свечного завода братьев Колесниковых, расположенное около Москворецкого моста... Нас никто, разумеется, не финансировал, и ни о каких преподавателях не могло быть и речи. Только самообразование! Мы воспользовались так называемым методом «сочетательного диалога» по системе А.Г.Ривина... Дело было у нас поставлено следующим образом. В каждой паре один, изучивший до этого свою тему (вопрос) с максимально доступной ему полнотой, беседует со своим напарником до тех пор, пока тот не достигнет того же уровня освоения темы, чтобы в свою очередь перейти к другому, несведущему, как бы по цепочке. Группа, разбитая на беседующие пары, представляет собой вслух говорящий коллектив, подобно тому, как это происходит, к примеру, в операционном зале банка. У каждого имеется учётная книжка, листочки которой разграфлены по вертикали с реквизитами: «№ карточки», «передал», «принял», «подпись принявшего». К зачёту или экзамену допускаются только те, у кого учётные книжки заполнены по всем номерам карточек данного курса.

Содержание учебников переписывалось на карточки. Эту большую по объёму и трудную по содержанию работу помогли нам выполнить комсомольцы старших курсов Московского университета, среди которых, между прочим, были восемнадцатилетний студент физмата МГК Мстислав Келдыш (будущий президент Академии наук СССР), его однокурсники Франк, Новосёлов, Хотецкий и другие. Они согласились давать нам в необходимых случаях консультации. Пригласить преподавателей у нас денег не было. Все делалось бесплатно».

Оппонент. Чем же закончилась эта эпопея? А может быть, вернее было бы назвать всю эту затею авантюрой?

Автор. Через год была создана государственная комиссия. Испытания устроили для 150 человек первого набора. Экзамен длился две недели. Спрашивали, конечно, дотошно и долго, вопросов ставили больше, чем обычно, но неуспевающих не обнаружили. О

результатах экзаменов была публикация в газете «Известия» и в очерке З. Чагана «Дикий вуз» в журнале «Революция и культура» (1929, № 11). Осенью 1929 года в «Дикий вуз» записалось еще 1500 человек.

Оппонент. Какое отношение имеет «Дикий вуз» к вопросу о равных возможностях получения образования?

Автор. Если внимательно рассмотреть историю «Дикого вуза», то можно сделать весьма серьёзные и далеко идущие выводы. Кто учился в этом необычном вузе? Главным образом те, кто поступал в вузы и провалился, и те, кто вообще не надеялся успешно сдать конкурсные экзамены в вуз. Далее. Все студенты «Дикого вуза» учились без отрыва от производства. Занятия проводились в основном с 6 часов вечера до 11 часов ночи. Кроме того, в этом «вузе» не было профессорско-преподавательского состава. Студенты старших курсов МГУ не могли заменить профессиональных педагогов и учёных, которые обычно преподают в вузах. Своё учреждение учащиеся называли ОГВТО (объединение групп по высшему техническому образованию). ОГВТО называли также «вуз без вуза» или «вуз без преподавателей». Возможно, последнее название и создавало атмосферу не только энтузиазма, но и своеобразного переполоха.

Оппонент. Как прикажете это понимать?

Автор. После того как комиссия поставила всем студентам первого набора довольно высокие оценки и признала, что студенты «Дикого вуза» по уровню подготовки не уступают тем, кто учился на стационаре, наступил период эйфории. Некоторые учащиеся из ОГВТО заявили, что им вообще не нужны преподаватели и профессора, что теперь они создадут вуз нового типа без преподавателей и без профессуры, что такими, как «Дикий вуз», должны стать все вузы Советского Союза, что настало время идти на заводы, фабрики и объединять молодёжь в новые ОГВТО...

Вот что пишет З. Чаган: «Вышла сменная газета, в которой сообщалось: «Мы, коллективисты объединения групп по самообразованию, мы победили!»... Начинается самое главное. Коллективисты дерзки, они творят, они соревнуются друг с другом, этаж с этажом, пара с парой. Они решают вызвать на соревнование настоящий вуз, они говорят, что опередят этот вуз и опережают! Окружающий мир, себя самих, других они перевоспитывают, переделывают. Они договорились с кем нужно о том, чтобы им отдали пустующую церковь Заиконоспасского монастыря, на Никольской. Они получили согласие. В церкви, в монастыре, в бывшем свечном заводе будет уже учиться тысяча, нет, две тысячи человек! Наконец-то профессиональные союзы поверят **в возможность учиться без вуза** (выделено мной. — В.Д.). Поверят? Поверили! Тогда дайте помощь, избавьте от составления учебных пособий, на это уходит треть (!) учебного времени. Создайте комиссию из специалистов, **комиссию по совершенствованию коллективного метода, издайте груды учебных пособий** (выделено мной. — В.Д.). Через три года, а может быть, и больше, — смело предсказывали коллективисты ОГВТО, — **вуз без вуза даст не только инженеров-механиков, а и химиков, строителей, инженеров-текстильщиков, не только инженеров, а и техников, и просто знающих, культурных рабочих.** Коллективисты говорят всем: «О чём говорят наши успехи? Вуз без вуза существует! Изучайте наш опыт, посылайте нас на заводы, будем там помогать людям получать знания. Жизни нужны не диплом, а знания!» (журнал «Революция и культура», 1929. № 11.). Последствия были прямо противоположными: вместо того чтобы заинтересоваться «восьмым чудом света», тщательно и объективно изучить организацию и методику постановки обучения в ОГВТО, извлечь из этого опыта рациональное звено, сделать выводы о преобразовании учебно-воспитательного процесса в школах и вузах, Наркомпрос всё, что делалось в ОГВТО, объявил прожектерством, а «положительные результаты экзаменационной проверки объяснил тем, что подбраны исключительно способные учащиеся... И хотя поначалу ЦК РКП(б) нас поддержал, ситуация приобретала всё более конфликтный характер... В начале 1930 года ОГВТО было переименовано в Вечерний машиностроительный институт им. Лепсе. Через год он стал именоваться вечерним машиностроительным институтом им. Бубнова... со временем здесь

возобладали традиционные формы обучения»*.

**Вихман З.А. История «Дикого вуза»//Казахстанская правда. № 278 от 04.12.91.*

Оппонент. На этом и закончилась история «Дикого вуза»? Что же доказал его опыт? Вы думаете, что история школьного и вузовского дела могла пойти по другому пути?

Автор. После того как ОГВТО было преобразовано в Вечерний машиностроительный институт с традиционными формами обучения, группа последователей А.Г.Ривина продолжала пропагандировать его методику везде, где было возможно. Ученик А.Г.Ривина академик ОГВТО М.Д. Брейтерман писал: «Устраивались демонстрации занятий в школах, клубах, в летних читальных залах, в парках Сокольники, ЦПКиО им.Горького. Всё это вызывало огромный интерес. Кончилось тем, что большая часть ривинской группы была арестована в конце 1934 года по доносу. Обвинение — организация демонстраций антисоветских методов обучения»*. З.А.Вихман к тому времени из-за конфликта с преподавателями и администрацией вновь образованного Вечернего машиностроительного института вынужден был перейти в другой институт, что, вероятно, помогло ему избежать ареста. Но дело было сделано: студенты ОГВТО успешно сдали экзамены за первый курс и в основном были готовы к сдаче экзаменов за второй год обучения. И всё это без отрыва от производства, без преподавателей и без какого-либо финансирования. Все огэвэтэошники — выпускники средних школ, которых забраковали приёмные комиссии вузов, т.е. в большинстве своём обречённые на неполучение высшего образования. Двери вузов для них фактически были закрыты. Практически было доказано, что большинство тех абитуриентов, которых не приняли в высшие учебные заведения, могут успешно учиться по программам этих вузов и заслужить самую высокую оценку весьма требовательной высококвалифицированной государственной комиссии, если их обучение проводится по «конвейерному методу», а не по традиционной системе.

**Брейтерман М.Ф. Диалоги//Учительская газета от 31 января 1989 г.*

Оппонент. Неизвестно, как бы эти 150 юношей и девушек учились в таком же вузе, но с традиционной постановкой обучения.

Автор. Абсолютно ясно. Во-первых, их бы не приняли в институт, так как их подготовка и способности в основном были ниже тех, кто был принят. Следовательно, в большинстве случаев их успехи были бы ниже. Во-вторых, обучение 150 человек в вузе стоило бы огромных денег. В-третьих, значительная часть из них была бы отчислена уже на первом курсе за неуспеваемость. В-четвёртых, обучение в ОГВТО способствовало развитию их самостоятельности, готовило их к дальнейшему самообразованию и формировало у них общественно ценные гражданские качества. Если учесть, что сегодня, на рубеже XXI века, страна находится в жесточайшем кризисе, не хватает средств почти на всё, в том числе и на образование, то опыт «Дикого вуза» приобретает исключительное значение для развития среднего и высшего образования в России. Это своего рода спасательный круг, за который педагоги и органы системы образования должны всеми силами ухватиться, чтобы не только вывести школу и вузы из бедственного положения, но и в сравнительно короткие сроки осуществить экономический и культурный подъём страны в целом. В наше время мы можем опереться на опыт не только «Дикого вуза», но и красноярских школ (№№ 21, 29, 42, 141 и др.), новокузнецких (№№ 12, 60), якутских (№ 33, спортивной гимназии и др.), лангепасской школы № 6 (Тюменская область) и т.д.

Оппонент. Мне совершенно неясно, почему же в таком случае Наркомпрос и профессура вузов так активно враждебно отнеслись к «Дикому вузу» и его активистам?

Автор. Их обеспокоили не сами по себе Вихман, Брейтерман, которым в то время ещё не было и двадцати лет. Они были всего лишь учащимися, студентами. Их встревожило совсем другое: их напугала идея и перспектива её реализации. Идея вуза без преподавателей, который с таким успехом работал почти два года и наглядно показывал преимущества обучения в ОГВТО по сравнению с любым техническим вузом того времени. Студенты традиционных вузов восхищались и завидовали тем, кто учился в ОГВТО. Возникла «опасность» — как бы опыт «Дикого вуза» не распространился на другие вузы и как бы в вузах Москвы и Советского Союза все студенты не стали приверженцами идеи вуза без

преподавателей. А всему виной был новый метод обучения — организованный диалог, или сочетательный диалог (конвейерный метод). Нужно было предпринимать срочные меры: тушить едва-едва появившийся огонёк, чтобы он не превратился во вселенский пожар. Профессура, преподаватели вузов, чиновники Наркомпроса не представляли, что им делать, если обучение в учебных заведениях будет происходить так, как в ОГВТО.

Оппонент. Почему Вы так думаете? Разве профессура, преподаватели вузов не были заинтересованы в том, чтобы их студенты занимались так, как им лучше? Министерство просвещения, педагоги всех учебных заведений всегда заинтересованы в совершенствовании учебно-воспитательного процесса. Это их долг, их важнейшая обязанность и работа. А тут вдруг все восстали против оргдиалога — обучения по-новому?

Автор. Восстание, негодование, враждебное отношение к оргдиалогу («методу А.Г.Ривина») было неслучайным. После того как все учащиеся ОГВТО успешно сдали экзамены за первый год обучения, стало ясно, что они успешно сдадут экзамены и в следующем учебном году и могут показать отличные результаты на государственных экзаменах. Словом, что будет доказано? Будет доказано, что вуз без вуза, или вуз без преподавателей, работающий по новой системе обучения, готовит студентов качественно лучше, чем вузы, работающие традиционно, по старой системе, с огромным и дорогостоящим профессорско-преподавательским составом.

Это же переворот! Что делать вузовским преподавателям? Уходить с работы, которую они, как правило, любят и без которой просто не могут жить.

Оппонент. Зря Вы так думаете о преподавателях вузов. Они в своей массе народ прогрессивный, творческий, доброжелательный.

Автор. Я сам преподаю в вузе, отлично их понимаю и ничего плохого о них не думаю. Мне вполне понятна конфликтная ситуация, которая возникла в ОГВТО и вокруг него.

Оппонент. Что же Вам понятно? Мне, должен признаться, причины конфликта и его последствия непонятны. Они противоречат здравому смыслу: студенты ОГВТО успешно с увлечением и энтузиазмом учатся, добиваются положительных результатов. Государство на них не тратит никаких денег. Так могут учиться не только 150 человек, но тысячи и даже миллионы. Дело выгодное для всех: прежде всего для всей советской молодёжи, для государства, которое в 1928–1930 гг. было таким же бедным, как Россия сегодня, для родителей. И вместо того чтобы начинание подхватить и распространить по всему СССР, его пресекают, останавливают, запрещают, а так как это не помогло, то арестовывают активистов в ОГВТО. Новый метод объявляют антисоветским и считают, что на практике он себя не оправдал. Какое Вы даёте этому объяснение? Что же, в Наркомпросе работали враги народа? Чаще всего списывали на них...

Автор. Конечно, политическая атмосфера тех лет была далеко не простая и сыграла отрицательную роль. Но возьмём самое простое и очевидное. Организаторы и участники ОГВТО были очень молоды и склонны к поспешным выводам. Они действительно обходились без оплачиваемых преподавателей, без педагогов-специалистов высокого уровня. Но это вовсе не означало, что педагоги, специалисты им были не нужны. Они вынуждены были обращаться в Комитет комсомола МГУ, чтобы к ним направили комсомольцев-старшекурсников на помощь. Старшекурсники МГУ помогали им в изготовлении карточек (дидактического материала), давали консультации и, вероятно, проверяли. Так что, профессиональные педагоги, учёные были нужны. Но организаторы и инициаторы ОГВТО боялись, что профессура, вузовские преподаватели заставят их учиться по-старому: лекции, семинары, многочасовое неподвижное сидение за книгами, молчание в аудитории, молчаливое чтение книг дома, в библиотеке. От такой неподвижности и гробового молчания, тишины они стали отвекать. Для них стали привычными беседы друг с другом, споры, дискуссии, обсуждения, совместные усилия, направленные на решение задач, выяснение истины. С приходом же вузовских преподавателей активная жизнь коллективистов ОГВТО исчезнет, будет похоронена навсегда.

Оппонент. Может быть, поэтому-то они так воинственно стали выступать за вуз без

преподавателей?

Автор. Для участников ОГВТО профессиональные педагоги, профессора были очень нужны, чтобы ещё больше повысить эффективность их учения. Но это должны быть преподаватели нового типа, которые понимали бы новый метод — новую организацию и технологию обучения и не вредили. А таких преподавателей нового типа в то время ещё не было и не могло быть. Педагоги нового типа могли вырасти, сформироваться только из тех, кто сам обучался по новой педтехнологии, кто на себе испытал и проверил как сильные, так и слабые её стороны. Создавалось и возрастало взаимное недоверие, вражда. Отсюда и категорический, но поспешный вывод: нужны вузы без преподавателей, преподаватели нам не нужны. Вывод, разумеется, чудовищный и способствующий созданию непримиримых отношений между профессурой и организаторами ОГВТО. Коллективисты ОГВТО в этом случае противоречили сами себе. Они рвались к рабочим на заводы и фабрики, хотели их наставлять, нести им свой опыт, быть их учителями, при этом не признавая необходимости учителей для себя.

Однако представьте себя на месте преподавателя, доцента или профессора вуза, когда вам прямо в лицо говорят, что вуз может работать и без преподавателей, что они (студенты) без профессуры смогут лучше овладеть учебными предметами высшей школы, чем с профессурой. И каким образом?! Будем обучать друг друга и заниматься самообразованием!.. Конечно, никто из профессорско-преподавательского состава этому не поверил, считали это заблуждением молодости. Не сомневались в неизбежности провала ОГВТО. Но так было до поры до времени. Когда же представительная комиссия, принимавшая экзамены у учащихся первого потока ОГВТО, убедилась в справедливости высказываний его активистов, то создалась непростая ситуация: нужно было либо признать правоту организаторов и активистов ОГВТО, либо осудить их и их опыт, стереть его с лица земли. Признать вуз без преподавателей — для старой профессуры это означало самоуничтожение. Чиновники Наркомпроса не могли допустить, чтобы «яйца учили курицу». При встречах с активистами ОГВТО профессора и чиновники Наркомпроса то и дело говорили: «У вас ещё под носом мокро. Не вам нас учить, каким должно быть обучение во втузе». Но молодые не успокаивались. Стали выступать в печати. Демонстрировали занятия по новому методу, где только было возможно. На какое-то время сумели получить даже поддержку в ЦК РКП(б).

Оппонент. Выходит, что А.Г. Ривин, его ученики и последователи в начале 30-х годов были близки к победе, ко всеобщему признанию и широкому распространению опыта «Дикого вуза»?

Автор. Нет, я думаю, что всеобщего признания и широкого распространения оргдиалог («конвейерный метод обучения») в конце 20 — начале 30-х годов получить не мог. В то время ещё не было, по сути, науки об обучении. Теория обучения — дидактика ещё долгое время находилась в донаучном состоянии. Предстояла огромная работа по созданию научной теории обучения — современной дидактики. Наукой об обучении не владели и активисты ОГВТО. Они были практиками, бессильными в теории. Чтобы оргдиалог получил всеобщее признание и широкое распространение, необходимы были соответствующие кадры учителей школ и вузовской профессуры. Таких кадров не было. Во всех школах, во всех учебных заведениях, а особенно в вузах работали педагоги классно-урочных убеждений, верящие в лекционно-семинарскую систему. Они не могли даже представить, что их взгляды и убеждения — большое скопище ошибок и предрассудков. Никто ещё не мог поверить, что будущее на стороне активистов ОГВТО, а не многознающих, умудрённых жизненным опытом вузовских профессоров и преподавателей.

Оппонент. Вы считаете, что А.Г.Ривин и активисты ОГВТО не ошибались, во всем были правы?

Автор. Нет, я так не считаю. А.Г. Ривин и активисты ОГВТО допускали, скорее всего, много ошибок. Может быть, поэтому они и потерпели поражение. Но их правота в главном — они шли по правильному пути, который уже в 30–40 годы мог бы вывести школь-

ную и вузовскую практику из кризиса. Но это только теоретически. Если же брать конкретно, то произошло то, что и должно было произойти.

Оппонент. А что по этому поводу думал А.Г. Ривин?

Автор. Его мнение было двойственным. С одной стороны, он высказывался, что всякому овощу своё время: время оргдиалога, его признания и распространения в 30–40 годы ещё не пришло. С другой стороны, он неоднократно говорил о том, что оргдиалог мог бы получить всеобщее признание и самое широкое распространение в том случае, если бы им заинтересовался и поддержал, скажем, В.И. Ленин или И.В. Сталин. Такие люди могли бы дать всему делу преобразования школьного и вузовского обучения сильнейший толчок. Мог же, например, Петр I «пробить окно в Европу» и поднять экономику и культуру лапотной России. Были случаи, когда А.Г. Ривин предлагал мне написать свой диалог с И.В. Сталиным. Писали и другие. Разумеется, диалоги получались слабые, наивные, неубедительные, и мы их потом выбрасывали.

Оппонент. Не пора ли нам снова вернуться к вопросу о равных возможностях получения образования в условиях перехода от старого, традиционного способа обучения (ГСО) к новому — КСО?

Автор. Именно это я и собирался сделать. Опыт «Дикого вуза» и опыт многих учителей, убеждённых сторонников КСО, даёт основания утверждать, что при переходе школ и вузов на технологию КСО станет возможным получить среднее образование (полное и полноценное) всей молодежи. И значительно увеличится число тех, кто сможет получить качественное высшее общее и специальное образование, т.е. это будет уже не 4% при 96% брака, а 20–30% и даже 50%. Мы не исключаем реальную возможность получить качественное высшее образование всеми молодыми людьми, если они здоровы, не стали алкоголиками, наркоманами, не стали на путь нравственного разложения и преступлений.

Оппонент. Вы считаете, что качественное, полноценное высшее образование должны получать только высоконравственные молодые люди?

Автор. Я так не считаю. Высшее образование могут получать и безнравственные люди. Но всё-таки лучше, чтобы высокообразованные люди — а таким должен стать весь народ, всё население России — были одновременно и высоконравственными. Однако проблема нравственности, конечно, гораздо сложнее и решается не только повышением уровня образованности.

Оппонент. Вы можете показать наглядно, как будет выглядеть качественное обучение школьников (студентов) на разных этапах образования?

Автор. Взгляните на схему 1.

Оппонент. Вы считаете, что при переходе на технологию КСО в перспективе все нормальные дети, поступающие в 1-й класс, получают полноценное (качественное) среднее, а затем и высшее образование?

Автор. Высшее образование должны получить все (или почти все). Пусть это будет 90–95%. Тогда схема приобретает следующий вид (см. схему 2.)

Оппонент. Вы считаете, что примерно таким будет образование молодёжи, подрастающих поколений, если во всех школах, во всех учебных заведениях осуществится переход на коллективный способ обучения (КСО)? Но какие у Вас доказательства? Только опыт «Дикого вуза» и опыт учителей, которые в своих классах применяют обучение учащихся в парах сменного состава?

Автор. Опыт «Дикого вуза» не был доведён до завершения. И многочисленные опыты применения коллективных учебных занятий по отдельным учебным предметам тоже, как известно, обрываются на полпути. А там, где они завершаются и дают положительные результаты, обычно замалчиваются, о них в официальных документах и педагогической литературе ничего не пишут. А если пишут, то с большими искажениями.

Оппонент. Здесь Вы неправы. В последние годы Вы сами опубликовали несколько книг и множество статей. В них Вы делаете очень решительные, очень смелые выводы, но они же не подтверждаются практикой? Вы призываете учителей, руководителей школ и

органов системы образования переходить на коллективный способ обучения (КСО) и считаете, что это приведёт ко всеобщему среднему и высшему образованию. Но это только Ваши и Ваших друзей-единомышленников предположения. На практике этого нигде нет.

Автор. Вы спрашиваете у меня доказательства. Я их даю, ссылаясь на уже имеющийся опыт. Разумеется, наши прогнозы на будущее — это теория. Но теория, которая нами доказывается.

Оппонент. Как? Каким образом?

Автор. Полное и, я думаю, достаточное доказательство даётся в книгах. Они изданы, и число наших единомышленников растёт. Хочу обратить внимание только на некоторые стороны вопроса. Мы не предлагаем отказаться от традиционных форм организации учебного процесса: групповой, парной и индивидуальной. Эти формы сохраняются и совершенствуются. Но кроме них рекомендуется использовать четвёртую форму, которую мы называем «коллективной», т.е. работу учащихся в парах сменного состава. Разве уже сам этот факт не свидетельствует о прогрессе? О расширении организационной структуры учебного процесса? Получается, что при переходе на КСО объективные возможности обучения и воспитания не сужаются, а, напротив, расширяются. Это, пожалуй, главное, что не поняли или не захотели понять представители педагогической науки и руководители органов образования.

Оппонент. Как мне известно, и во времена «Дикого вуза», и сейчас коллективистам ОГВТО и нынешним кэсэошникам наклеивали один и тот же ярлык: «Они — универсалисты, они признают только свой оргдиалог».

Автор. Да, так было. Повторяется и сейчас, но уже гораздо реже. Почему-то коллективный способ обучения (КСО) отождествляют с работой учащихся в парах сменного состава, т.е. с коллективной формой организации учебных занятий. Так всегда поступали наши противники — приверженцы классно-урочной и лекционно-семинарской систем.

Оппонент. В 20–30 годы в школах и вузах был модным бригадно-лабораторный метод. Метод Ривина, или оргдиалог, отождествляли с бригадно-лабораторным методом и ещё с Дальтон-планом. Возможно, для этого были основания?

Автор. Некоторое внешнее сходство, несомненно, было, но оргдиалог, т.е., по-нашему, коллективная форма организации процесса обучения, принципиально отличается как от бригадно-лабораторного метода, так и от Дальтон-плана.

Оппонент. В чём же Вы видите это принципиальное отличие и почему его не смогли заметить и даже понять руководители Наркомпроса в 30-е годы?

Автор. Не только в 30-е годы. В последующие годы и десятилетия тоже. Сходство с бригадно-лабораторным методом в том, что при коллективных занятиях, как и при бригадных, класс, студенческая группа разбивается на малые группы и даже пары. В них-то и происходит основная работа студентов и школьников. Энтузиасты бригадных занятий (бригадно-лабораторного метода) обычно собирались по 4–5–6 человек, и в такой бригаде (малой группе или звене) происходило изучение разных учебных предметов. Для большего порядка и повышения эффективности занятий назначался учителем или избирался учащимися бригадир, лидер. Он в основном и выполнял учительские функции. Получалось, что один из учеников (студентов) объясняет, излагает, обучает одновременно трёх-четырёх, а иногда и больше учеников. Такая группа как бы в миниатюре представляет собой учебный класс, но вместо профессионального квалифицированного педагога преподавательскую функцию выполняет один из учеников (студентов). Обычно это ученик (студент) более подготовленный, более развитый, более активный. Он-то при таких занятиях самореализуется и развивается, качественнее других овладевает изучаемым материалом. Что же касается остальных участников бригадных занятий, то их положение незавидное.

Оппонент. А если каждый член бригады по очереди выполняет функцию обучающего? Например, взяли какую-то крупную тему, разбили её на части, каждый взял одну часть общей темы, подготовил её и с этой частью выступает перед остальными участниками

совместной работы. Получаются дифференцированные бригадные занятия, при которых каждый по очереди становится учителем, обучающим по своей теме. Чем это плохо? При этом могут происходить и занятия в парах.

Автор. Опыт показывает, что так называемые дифференцированные групповые занятия, как правило, срываются. Не все участники группы добросовестно и тщательно готовятся к своей преподавательской миссии. Некоторых учеников (студентов) группа вообще не слушает. Она предпочитает того, кто лучше знает и лучше умеет изложить. Обычно в малой группе только один признанный лидер и редко — два. Поэтому обучение в малой группе (бригаде) и обучение в паре происходит по-разному. Добиться равенства образовательных возможностей ни в большой группе (классе), ни в малой группе практически невозможно. Если же в одну группу в 5–7 человек собрать самых сильных учеников класса, то падает качество обучения в других малых группах (бригадах). Такова неумолимая логика.

Оппонент. А чем Вам не нравится Дальтон-план? Почему Вы его избегаете?

Автор. Оргдиалог (коллективные учебные занятия) нередко отождествляли с Дальтон-планом. Почему? При Дальтон-плане каждый ученик получает от учителя задание (тему) и затем выполняет её, готовится к очередной встрече с преподавателем, чтобы отчитаться, показать или доказать, что задание выполнено, тема изучена и, таким образом, можно переходить к следующей теме (к очередному заданию). Задание или тема даётся иногда на неделю или на несколько дней. Педагог может назначать дни консультаций. В основном ученик, получивший задание, выполняет его самостоятельно. Но не исключается и совместная работа учащихся в парах или малых группах. Поэтому прежние классы превращаются в лаборатории (от лат. *laborare, laboratorium* — работать, работаю).

При Дальтон-плане учитель обычно не читает лекции. Это объясняется тем, что каждый ученик продвигается вперед своим темпом. В этом усматривалось главное преимущество Дальтон-плана: он даёт возможность каждому школьнику, студенту учиться по способности. Одни ученики могли изучить, сдать зачёты, например, по истории за полгода и даже быстрее — за три месяца, другие, напротив, продвигаются вперёд медленнее и заканчивают изучение программного материала за год. Так как все ученики (студенты) изучают разный материал, то общеклассные учебные занятия теряют смысл. Учебные классы, в которых все ученики имеют один и тот же возраст, продвигаются вперёд в одном и том же темпе, работают над одним и тем же материалом, распадаются. При «конвейерном методе» ученики (студенты) также продвигаются вперёд каждый своим темпом, все ученики одного и того же возраста изучают разные темы и в разное время сдают зачёты и экзамены. Получается всё, как при Дальтон-плане. Между тем обучение по Дальтон-плану и обучение по «конвейерному методу» (оргдиалог) — это вещи не только разные, но и противоположные, взаимоисключающие друг друга.

Оппонент. Так уж «взаимоисключающие друг друга»? Вот этого «взаимного исключения», кстати, я тоже не вижу и не понимаю, как и Ваши оппоненты 40–50-х годов.

Автор. Принципиальное различие состоит в том, что при оргдиалоге (коллективных учебных занятиях) другая организация процесса обучения и другая взаимозависимость между участниками педагогического процесса. Например, возьмём методику А.Г. Ривина. У каждого учащегося действительно своя тема, вся группа одновременно изучает разные темы. Но как происходит это изучение? Если у меня тема «Реформы Петра I», то я её прорабатываю не индивидуально, а встречаясь с разными учениками. При этом первый абзац текста своей статьи я изучаю (читаю, обсуждаю) с одним учеником, со вторым учеником я прорабатываю уже второй абзац, с третьим — третий и т.д. Но каждый раз, встречаясь с новым партнёром, я излагаю, пересказываю то, что по своей статье я проработал с предыдущими партнёрами. Может быть, самое интересное и самое ценное при методике А.Г. Ривина заключается в том, что каждый абзац текста не только перечитывается и фиксируется в виде пункта плана в тетради, но его содержание обсуждается и при этом выделяется главное, существенное, подбираются слова и фразы, которые наиболее точно выражают

это существенное. Такие споры, обсуждения, по выражению А.Г.Ривина, — это нерв, стержень всей его методики. Но не меньшее значение имеет также и то, что при каждой новой встрече я, как ученик, воспроизвожу то, что мной проработано на предыдущих встречах. Таким образом, моё изложение постепенно разрастается, увеличивается в объёме, но главное — оно отрабатывается, шлифуется, становится всё более и более совершенным: с одной стороны, оно точнее и полнее выражает, воспроизводит текст статьи (обычно учебника или шедевра научной или философской мысли), а с другой стороны, каждое новое воспроизведение текста адаптируется применительно к особенностям нового слушателя, нового партнёра. Поэтому работа по ривинской методике — это интенсивное творческое индивидуально-коллективное мышление, в процессе которого отрабатывается до совершенства знание текста каждой, изучаемой в парах сменного состава, темы. Также не следует забывать, что встреча с каждым новым партнёром — это получение новой информации по теме, которую он прорабатывает. В условиях работы по ривинской методике каждый ученик для тех, с кем он встречается, — источник новой информации, что и выражается в определении сущности таких занятий: каждый учит всех и все учат каждого. Такова формула коллективных учебных занятий и в этом их принципиальное отличие как от Дальтон-плана, при котором каждый работает только для себя, так и от бригадных занятий, при которых один обучает всю группу, и, естественно, только он оказывается в наиболее благоприятных условиях для собственного развития и для качественного овладения изучаемым (программным) материалом. Поэтому ни Дальтон-план, ни бригадно-лабораторный метод не могут обеспечить условий, необходимых для интенсивного интеллектуального развития каждого ученика, но они открываются благодаря работе учащихся в парах сменного состава, т.е. при коллективных учебных занятиях.

Оппонент. Дальтон-план в 20-е годы и Дальтон-план сегодня — это не одно и то же. Вы рассказывали о том, как происходили учебные занятия по Дальтон-плану в далёком прошлом. В наше время Дальтон-план уже не исключает одновременной (фронтальной) работы учителя со всем классом.

Автор. Моя цель состояла в том, чтобы показать, что при некотором внешнем сходстве Дальтон-плана с оргдиалогом (работой учащихся в парах сменного состава) между ними имеется существенное, принципиальное отличие. При оргдиалоге (коллективных учебных занятиях) каждый ученик получает возможность работать по очереди со всеми другими учениками (и не только учениками, но даже и со взрослыми), и это ставит его в положение, при котором создаются наиболее благоприятные условия для его интеллектуального и духовного роста (развития). И это происходит не от случая к случаю, а постоянно, регулярно, систематически. Но именно этого нет ни при Дальтон-плане, ни при бригадно-лабораторном методе. Кстати, такие благоприятные условия для успешного обучения и интенсивного развития каждого школьника (студента) невозможно создать ни при классно-урочной системе, ни при лекционно-семинарской. Вот мы утверждаем, что если ввести в учебный процесс коллективную форму (учебную работу в парах сменного состава), то будут обеспечены **равные возможности получения образования для всех** независимо от социального или материального положения родителей или сферы профессиональной деятельности. Если же в педагогическом процессе применяются только старые, традиционные формы (групповая, парная, индивидуальная), то равенства обеспечить невозможно. А это, как ясно для каждого, есть главная проблема реформирования современной школы и всей системы образования.

Оппонент. Дальтон-план претерпел значительные изменения.

Автор. В 1995 году Общий педагогический учебный центр (УТРЕХТ, Нидерланды) по заказу Бюро КРОСС в рамках российско-нидерландского сотрудничества в области образования издал книгу «Пять испытанных инновационных концепций», в которой даётся обстоятельное описание современной Дальтоновской школы (автор Лириан Леферинк). Основные принципы этой школы: а) свобода; б) самостоятельность и в) сотрудничество. Но способы применения этих принципов в разных школах расходятся. Существует столько

способов, сколько имеется дальтоновских школ. Организация учебного процесса в них зависит от особенностей помещения, района, персонала школы и применяемых учебных пособий. Учебный материал разделён таким образом, чтобы максимально обеспечить возможность самостоятельной работы. Помощь и разъяснения поступают от учителя и одноклассников. Все учащиеся выполняют программу-максимум. Общее количество пройденного учебного материала может быть для каждого ребёнка различным. Таким образом достигается «уровневое различие, однако все дети пройдут один и тот же материал». Применяются классные (фронтальные), групповые и индивидуальные (самостоятельные) занятия.

Оппонент. Дальтон-план 90-х годов — это соединение классно-урочной системы и самостоятельных занятий с большой долей коллективизма, сотрудничества учащихся.

Автор. Дальтон-план в его первоначальном виде, как он изложен Е. Паркхарст и Э. Дьюи в книге «Дальтоновский план», представлял собой поочерёдную работу учителя с отдельными учениками, т.е. модернизированный вариант средневекового метода обучения. Сегодня предпринимаются попытки соединить Дальтон-план с общеклассной, фронтальной работой. Сначала излагается новый материал в виде лекций, проводится инструктаж относительно последующей работы, даются задания (темы, задачи) и затем следует проработка очередного материала индивидуально (самостоятельно), в парах и группах.

Оппонент. Что Вас, собственно, не устраивает? Наличие лекций, общий инструктаж, отсутствие чёткой последовательности и системы после лекционной, фронтальной работы учителя с классом?

Автор. Все вместе. Неопределённость. Соединение несоединимого: средневекового метода с общеклассной работой. Если в прежние времена Дальтон-план осуществлялся в основном в парной и индивидуальной формах организации учебных занятий, изредка групповой, то ныне сначала идут общеклассные (групповые) учебные занятия и затем индивидуализация, пары и малые группы. Получается неформленный ГСО со всеми его пороками и противоречиями. Если же усиливается работа в парах и группах, появляется даже работа учащихся в парах сменного состава (как при так называемых индивидуально-ориентированном обучении), то такое соединение Дальтон-плана, элементов классно-урочной системы и пар сменного состава превращается в некий вариант переходной технологии обучения — переходной от ИСО и ГСО (И-ГСО) к КСО. В последнее время, кстати, таким видом переходного периода от ГСО к КСО стало модульное обучение*.

*Третьяков П.И., Сеновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. М.: Новая школа, 1997. С. 93–104.

Оргдиалог и белл-ланкастерская система

Оппонент. В моих руках учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации работников образования Г.К.Селевко «Современные образовательные технологии» (М.: Народное образование, 1998), где сообщается, что А.Г. Ривин и В.К.Дьяченко используют идею взаимного обучения, которая «была наиболее ярко воплощена в так называемой белл-ланкастерской системе» (с. 101–102). Не считаете ли Вы организованный диалог (оргдиалог), т.е. обучение в парах сменного состава, возрождением белл-ланкастерской системы взаимного обучения?

Автор. Когда ученики А.Г. Ривина встречались со специалистами по педагогике, учёными научно-исследовательских институтов образования, то почти в первую очередь им напоминали, что в оргдиалоге, т.е. в работе учащихся в парах сменного состава ничего нового нет, что всё это давно известно, практически проверено и даже было разработано авторами и сторонниками белл-ланкастерской системы взаимного обучения. При этом нам указывали, что мы молоды и не знаем истории школы и педагогики, что наш метод взаимного обучения, или оргдиалог, в конце XVIII — начале XIX века был довольно популярным, но на практике он себя не оправдал, и от него отказались даже самые горячие его сторонники. Иногда объясняли, что провал «Дикого вуза» произошёл потому, что в основе его

работы лежало взаимообучение учащихся. Так нам говорили в 1941 году. Поэтому мне пришлось уже в то время основательно изучить вопрос о белл-ланкастерской системе.

Оппонент. Ваши противники были компетентными педагогами, и, может быть, Вы зря к ним не прислушались?

Автор. Наоборот, мы к их высказываниям прислушивались, и очень внимательно. Это они не хотели прислушаться к нам.

Оппонент. Зачем было профессорам, докторам педагогических наук и даже академикам и министрам в то время прислушиваться к вам, ученикам 9–10-х классов или студентам, которые в педагогике ничего не смыслили и могли увлечься любым прожектёрским методом, любой педагогической афёрой?

Автор. Спор о том, есть ли коллективная форма организации процесса обучения (т.е. оргдиалог) возрождение белл-ланкастерской системы или нет, очень старый. Он тянется с 20-х годов.

Оппонент. Неужели предмет спора так сложен, что до сих пор вопрос остался невыясненным?

Автор. Вы имеете в виду автора «Современных образовательных технологий» К.Г. Селевко?

Оппонент. Нет, не только его. О распространённости позиции, которой придерживается К.Г. Селевко относительно оргдиалога, свидетельствует, например, статья Г.А. Цукерман «Кто учит, учится», опубликованная в «Вестнике» Международной ассоциации «Развивающее обучение» № 3 в 1997 г. В статье подробно излагается история белл-ланкастерской системы и Ваши коллективные учебные занятия (оргдиалог) рассматриваются как «хорошо забытое старое».

Автор. Цукерман не только считает коллективные учебные занятия (оргдиалог) возрождением белл-ланкастерской системы взаимного обучения, она почему-то уверена, что мы приписываем этой форме организации обучения роль педагогической панацеи.

Оппонент. Так Ваши взгляды истолковывают многие. Видимо, этому были какие-то основания?

Автор. Парадокс в том, что оснований для такого понимания наших взглядов и убеждений не было. Мы, сторонники коллективного способа обучения (КСО), постоянно подчёркиваем, что работа учащихся в парах сменного состава — это только одна из четырёх основных форм работы. Оргдиалог (коллективная форма организации учебных занятий) — не педагогическая панацея. Если даже учителя и руководители школ овладеют методиками и технологией КСО и осуществится полный переход на технологию КСО, то педагогические проблемы не исчезнут, трудности тоже. **В педагогике такой панацеи, которая могла бы решить все острые и трудные проблемы обучения и воспитания, не существует и существовать не может.**

Оппонент. О проблемах, которые необходимо решать после перехода на КСО, мы поговорим позже. Сначала поясним, что Ваши коллективные учебные занятия, или так называемый конвейерный метод, и белл-ланкастерская система взаимного обучения по своей сути и даже исторически — принципиально разные вещи.

Автор. В таком случае нужно уточнить, что такое белл-ланкастерская система, почему она называется системой взаимного обучения. А также в чём существенное отличие этой системы от коллективной формы организации учебных занятий.

Оппонент. Вы называете коллективной формой организации процесса обучения только работу учащихся в парах сменного состава?

Автор. Да. Традиционные формы — индивидуальная, парная и групповая — не коллективные.

Оппонент. Почему? Выходит, что в советской школе на протяжении более чем 70 лет не было ни одной коллективной формы учебных занятий?

Автор. Совершенно верно, в советской школе применялись только неколлективные формы. Коллективная форма, т.е. работа учащихся в парах сменного состава, была долгое

время под запретом.

Оппонент. Удивительно! Как же в таком случае понимать Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», в котором сказано: «... должны быть всячески **развиваемые коллективные формы** учебной работы, не практикуя организации постоянных и обязательных бригад»*.

*Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С.163.

Автор. Здесь есть чему удивляться: в школах в период советской власти не было **ни одной** коллективной формы организации учебных занятий, а на всех педсоветах, совещаниях и конференциях, во всех учебниках педагогики говорится о **коллективных формах** учебной работы и притом обязательно во множественном числе.

Оппонент. Почему работу учащихся в парах сменного состава Вы называете коллективной формой и почему другие (традиционные) не были коллективной формой?

Автор. Не были и не могли быть. В традиционной школе и традиционном вузе применяются только три формы: индивидуальная, парная и групповая. Индивидуальная форма организации учебных занятий не есть коллективная. Это очевидно. Парная, т.е. работа учащихся в паре или работа учителя с одним-единственным учеником, тоже отпадает, ибо пара — это ещё не коллектив. Наконец, групповая форма, как показывают наши исследования, тоже не коллективная и, главное, коллективной быть не может.

Оппонент. Почему?

Автор. Потому что обучение становится коллективным только в том случае, если не один человек (учитель, консультант, бригадир), а коллектив обучает каждого своего члена. Между тем при групповой форме этого нет. Есть две разновидности групповой формы обучения: общеклассная (фронтальная) работа и занятия учащихся в малых группах. Если идёт общеклассная работа, обучает **один** человек — профессиональный учитель. Если обучение происходит в малой группе, то тоже один человек: бригадир, звеньевой или консультант. Групповую форму организации процесса обучения можно рассматривать как противоположную коллективным учебным занятиям.

Оппонент. А если в малой группе или при общеклассных учебных занятиях происходит обсуждение хода решения задачи или каких-то проблем?

Автор. Тогда действительно создаётся видимость коллективности, иллюзия коллективности, что и принимается теоретиками или учителями-практиками за коллективное обучение, хотя обсуждение — это не есть ещё **обучение**. Групповая форма организации процесса обучения по всем критериям не есть коллективная.

Оппонент. Какие критерии Вы имеете в виду?

Автор. Первый критерий: наличие единой общей цели, которую коллектив ставит и добивается, объединяя усилия всех участников общей работы.

Оппонент. Такую единую общую цель в классе перед учащимися ставит учитель. Это он делает в начале каждого урока.

Автор. Но эту цель каждый из учеников класса либо принимает, либо не принимает. Даже те, кто эту цель принимает, достигает её за счёт своих **индивидуальных** усилий, как правило, никому не помогая и не принимая помощь от своих соклассников. Если же цель, поставленная учителем, не принимается, то ученик в классе сидит и очень часто бездельничает, а нередко занимается другим делом. Получается, что у класса единой общей цели нет, и, в лучшем случае, у каждого ученика есть **одна и та же индивидуальная цель**, которую каждый благодаря своим индивидуальным усилиям и помощи учителя стремится достигнуть.

Оппонент. Неубедительно. А какой второй критерий?

Автор. Разделение труда, обязанностей, функций. При общеклассной работе, если учитель читает лекцию или ведёт беседу с классом, все заняты **одним и тем же делом**: слушают его или кого-то из выступающих. Разделения труда, функций нет, каждый воспринимает изложение нового материала учителем индивидуально. То же касается и выступающего перед классом ученика.

Оппонент. Согласен.

Автор. Коллективная работа — это всеобщее сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, во время общеклассной работы это невозможно и запрещается. К примеру, два ученика сидят за одной партой, но пока идёт общеклассная работа, они не могут и не должны работать друг с другом и помогать друг другу, так как будут мешать учителю излагать новый материал, т.е. мешать общеклассной работе. Получается, ученики работают рядом, но не вместе.

Оппонент. А при Вашей коллективной форме?

Автор. Если два ученика сидят рядом, то при оргдиалоге (коллективной форме) они работают друг с другом: объясняют друг другу новый материал, проверяют изученное, обсуждают решение задачи или очередной абзац текста учебника, формулировку пункта плана или тезиса и т.д. Таким образом, всеобщее сотрудничество и взаимопомощь — третий критерий коллективной работы — стержень, ядро всей работы при оргдиалоге на общеклассных занятиях отсутствует.

Оппонент. Вы назвали все критерии коллективной работы?

Автор. Есть и четвёртый: коллективная работа предполагает участие членов коллектива в управлении.

Оппонент. В классе, на уроке управленческую функцию выполняет один человек — профессиональный педагог, учитель. А при коллективной форме?

Автор. В «Диком вузе» всей управленческой деятельностью занимались сами учащиеся — студенты. В экспериментальных классах, работающих по нашей технологии, общее руководство остаётся за педагогом, а управление в малых группах (звеньях, «цепочках», «лесенках») — дело самих учащихся.

Оппонент. Пятый критерий?

Автор. При коллективной работе деятельность каждого её участника носит общественно полезный характер. При общеклассной работе все ученики в лучшем случае активно потребляют, усваивают то, что им излагает учитель. Деятельность учащихся от начала и до конца потребительская, иждивенческая, зачастую переходящая в паразитическую.

Оппонент. Ученики делают то, что от них требует учитель, система. Их иждивенчество — явление естественное, закономерное (пока они дети). Но оно слишком долго затягивается.

Автор. Шестой критерий. Объём работы, выполняемой коллективом, во много раз превосходит объём работы, выполняемой каждым членом этого коллектива в отдельности. Если, например, сорок человек строят дом, то каждый из них в отдельности в среднем выполнит только одну сороковую часть той работы, которую выполнит коллектив в целом.

Оппонент. Разве это противоречит тому, что происходит в классе, на уроке?

Автор. Конечно. Если при общеклассной работе учитель с классом решает задачи или занимается выполнением упражнений, или все ученики слушают новый материал, излагаемый учителем, то объём выполненной работы всем классом и каждым учеником в отдельности, почти всегда один и тот же. Нередко бывает и так: кто-то один решит больше задач (выполнит упражнений), чем весь класс вместе. Получается любопытная закономерность, указывающая, что общеклассную работу не только нельзя считать коллективной, но, напротив, можно рассматривать как противоположную ей: чем больше учеников, тем учителю труднее с таким классом работать и объём выполненной всем классом работы не увеличивается, а уменьшается. И наоборот: чем меньше учащихся в классе, тем учителю легче с ними работать, и объём выполненной работы за единицу времени (например, за урок) не уменьшается, а увеличивается.

Если бы общеклассная работа по своей природе (структуре) была коллективной, то закономерность была бы прямо пропорциональная: больше членов работающего коллектива и соответственно больше объём выполняемой им работы за каждую единицу времени. Если же число участников коллективной работы уменьшается, то уменьшается и объём выполняемой работы этим коллективом работы за каждую единицу времени. Таким обра-

зом, все объективные показатели (критерии) показывают, что общеклассные (фронтальные) учебные занятия по своей сути не коллективные и даже не могут быть коллективными, как бы мы их ни преобразовывали.

Оппонент. Какое это имеет отношение к белл-ланкастерской системе?

Автор. Самое прямое. Коллективные учебные занятия, т.е. пары сменного состава, отождествлялись с белл-ланкастерской системой взаимного обучения. Но белл-ланкастерская система — это не коллективная форма организации учебного процесса. Напротив, она строится на той же организационной основе, что и классно-урочная система. Классно-урочная система и белл-ланкастерская системы — близнецы-братья.

Оппонент. Как Вы это подтвердите?

Автор. Пожалуйста! Профессор Е.Н.Медынский, крупнейший специалист по истории педагогики, описывает школу, в которой обучали по системе А. Белля и Д. Ланкастера. Представьте себе громадный зал, уставленный столами на 15–20 учеников каждый. На каждые 10–15, иногда больше или меньше учеников назначен монитор из старших школьников. С 8 до 10 часов утра учитель собирает мониторов и занимается только с ними, инструктируя, что и как они должны передать в этот день остальным ученикам. Обычно это самые простые знания и умения по чтению, письму и математике. Дальше с 10 часов утра мониторы занимаются с учениками, почти дословно повторяя, что им говорил и показывал утром учитель. Последний же осуществлял общий надзор за ходом обучения. В такой школе один учитель мог одновременно обучать до 1000 школьников. Система А. Белля и Д. Ланкастера могла осуществляться лишь при строжайшей дисциплине и механизации обучения. «Мониторы, сами едва разбиравшиеся в учебном материале, в лучшем случае могли сообщить ученикам лишь некоторые навыки, но не в состоянии были дать сколько-нибудь глубокие объяснения и развить мышление учащихся. Объём знаний, даваемых школами взаимного обучения, был крайне ограниченным. Обучение в значительной степени превращалось в дрессировку»*.

*Медынский Е.Н. История педагогики. М.: Учпедгиз, 1947. С. 180.

Оппонент. Несмотря на ограниченный объём знаний, который давали ланкастерские школы, они в начале XIX века быстро распространились по всей Европе, в России и даже в США.

Автор. Популярность белл-ланкастерских школ в первой трети XX века была велика. Рассчитывали с помощью таких школ дать первоначальное образование всем детям школьного возраста. Но давайте рассмотрим организацию учебного процесса в этих школах. Успех таких школ обеспечивали мониторы — ученики, которые были отобраны учителем и вели занятия со всей многочисленной массой учащихся, посещавших школу. Мониторы — это ученики, намного старше по возрасту, более подготовленные и, обычно, более способные. Их нужно было учить. Если ланкастерскую школу посещали 800–1000 человек, и каждый монитор обучал по 10 учеников, как пишет Е.Н. Медынский (по другим источникам, у монитора могли одновременно учиться до 20 учеников), то получается, что учителю с утра нужно готовить одновременно 80–100 учеников. Если даже каждый монитор будет обучать по 20 школьников, то и в этом случае аудитория мониторов составит 40–50 человек.

Оппонент. Это вполне нормальная аудитория.

Автор. Но как их должен обучать педагог? Он с ними мог вести только общеклассные занятия. Не мог же учитель с каждым из них заниматься в отдельности и по очереди. А что такое общеклассные занятия? Это занятия, которые по всем показателям не являются коллективными. При таких занятиях у учащихся нет единой общей цели; между учащимися отсутствует разделение функций, обязанностей (все одновременно работают над одной темой, делают одно и то же); всеобщее сотрудничество и взаимопомощь невозможны, всем процессом обучения управляет один человек — учитель; деятельность каждого ученика не общепользна, напротив, только потребительская; объём выполняемой работы за единицу времени тем меньше, чем большее число обучается одновременно. Неудивитель-

но, что учащиеся ланкастерских школ могли получать только крохи образования. Всё, что мы перечислили, есть признаки хорошо нам знакомого классно-урочного обучения. Поэтому белл-ланкастерская система есть копия классно-урочной.

Оппонент. Но при классно-урочной системе школьников обучает только профессиональный педагог, который заканчивал педагогический вуз или хотя бы педагогическое училище (колледж).

Автор. Это верно. Однако я хотел бы обратить внимание на то, что когда педагог обучает мониторов, никакого взаимного обучения не происходит: всех обучает, всех проверяет и как-то оценивает знания только официальный учитель.

Оппонент. Зато после таких общеклассных занятий каждый монитор становится учителем для других школьников.

Автор. Вы думаете, что монитор может обучать своих подопечных (а их 10–15 человек) как-то иначе? По какой-то другой организации процесса обучения? Он обучает своих учеников точно так же, как их общий учитель, но, разумеется, не лучше по качеству, а хуже. Монитор проводит со своими учениками групповые занятия по типу общеклассных: он объясняет новый материал одновременно всем своим ученикам, тут же их спрашивает, проверяет и как-то. Получается та же общеклассная форма организации обучения, но в уменьшенном виде, в миниатюре и, конечно же, на более низком методическом уровне. Уверен, что мониторы допускали много ошибок и по содержанию преподаваемого им материала.

Оппонент. Мониторы — не профессиональные педагоги.

Автор. Я хотел подчеркнуть не эту сторону. Я хотел указать, что при работе монитора со своей группой коллективной работы тоже нет, отсутствуют все её признаки. Нет, кстати, и взаимного обучения.

Оппонент. Почему? Ученики-мониторы обучают же других учеников. Вот отсюда система А. Белля и Д. Ланкастера получила название «система взаимного обучения».

Автор. Мониторы хорошо или плохо, но обучают учеников своей группы. Но вот их-то самих, мониторов, другие ученики не обучают, и сами учащиеся в группах, которые ведут мониторы, друг друга не обучают. Между ними нет взаимообучения. Обучение можно назвать взаимным только в том случае, если оно взаимообразное, т.е. если ученик А чему-то учит ученика В, а затем ученик В чему-то другому учит ученика А. Если такой взаимообразности нет, то и обучение нельзя называть «взаимное».

Оппонент. По-Вашему выходит, что на протяжении двух столетий белл-ланкастерскую систему называли системой взаимного обучения ошибочно?

Автор. Да, это была ошибка всех историков и специалистов по педагогике. Её не могли исправить потому, что подлинно взаимного обучения в массовой школе не существовало. Оно появляется только в связи с введением в школьную практику коллективной формы организации процесса обучения, т.е. работы учащихся в парах сменного состава. Мы с Вами рассмотрели методику А.Г. Ривина, при которой в каждой паре происходит взаимное (взаимообразное!) обучение. Аналогичный принцип лежит в основе обучения по методике взаимного обмена заданиями, взаимопередачи тем, работы по вопросам и т.д.

Оппонент. Выходит, что Вы, то есть кэсэошники, выступаете противниками не только классно-урочной, но и белл-ланкастерской системы.

Автор. Белл-ланкастерскую систему мы критикуем за те же недостатки, пороки, что и классно-урочную. Но белл-ланкастерская система хуже, ей присущи те же пороки, но в квадрате.

Оппонент. Но. Вы же ставите ученика в положение учителя, чтобы он учил других учеников? Именно это делали А.Белл и Д. Ланкастер в своих школах. Поэтому вы (кэсэошники) должны считать себя учениками и последователями А. Белля и Д. Ланкастера.

Автор. Да, действительно, наши ученики в положении обучающихся. Но и в этом случае между нашим подходом и подходом А. Белля и Д. Ланкастера есть существенное различие.

Оппонент. Какое?

Автор. Мы вводим в школьную практику принципиально (и исторически!) новую форму организации процесса обучения — коллективную (обучение в парах сменного состава). Мы придаём ей значение системообразующего компонента в коллективном способе обучения.

Оппонент. Чего Вы этим добиваетесь? Зачем нужен в педагогическом процессе такой системообразующий компонент?

Автор. Одна из причин — стремление активизировать деятельность учащихся, повысить её эффективность.

Оппонент. Причина немаловажная. Это, пожалуй, главная цель всех педагогов-новаторов.

Автор. Коллективная форма организации учебного процесса даёт исключительную возможность каждому ученику побыть в роли учителя. В этом состоит одно из главнейших её преимуществ по сравнению с другими формами. А. Белл и Д. Ланкастер воспользовались только традиционными формами. Они отбирали более способных учеников, обычно старших по возрасту, готовили их с тем, чтобы эти мониторы обучали остальных учеников школы. Их цель — охватить школьным обучением как можно больше детей школьного возраста. Им совсем не нужно было каждого школьника ставить учителем, для них достаточно было и мониторов. У нас каждый ученик оказывается в положении обучающего других, поэтому мы считаем преподавание одним из важнейших средств активизации школьников. Ученик, преподающий изучаемый материал другим, лучше, качественнее его усваивает, при этом интенсифицируется его развитие.

Оппонент. В чём Вы усматриваете историческое различие белл-ланкастерской системы и Вашего КСО? Почему оно так важно?

Автор. Г.А. Цукерман в статье «Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей» описывает историю появления в Мадрасе (Индия) колониальной школы, возглавляемой Андрю Беллем. Пытаясь изменить ситуацию, А. Белл «ввёл принцип взаимообучения: взрослые учителя-профессионалы давали урок нескольким (примерно скольким? — В.Д.) мальчикам, обнаружившим хоть малейший проблеск интереса к знаниям (поначалу речь шла лишь о навыках письма, счёта и чтения). Одновременно со знаниями мальчики получали инструкцию по тому, как эти знания преподавать другим. За каждым из них закреплялась небольшая группа (сколько человек? Десять, двадцать? — В.Д.) приятелей, которых мальчик, обученный взрослым, должен был выучить сам. Те в свою очередь должны были повторить урок ещё с несколькими учениками. Когда эту педагогическую вертикальную иерархию (?! — В.Д.) удалось (? — В.Д.) наладить, её поразительные (? — В.Д.) обучающие и воспитательные возможности не замедлили сказаться: все мальчики научились читать, писать, считать, и школа месяцами существовала без дисциплинарных взысканий» («Вестник», 1997. С.68).*

*См.: «Вестник» Международной ассоциации «Развивающее обучение», № 3, октябрь 1997 г., также её книгу «Виды общения в обучении». Томск: Пеленг, 1993. С. 116–125.

Школа (точнее детский дом) была создана для отпрысков английских солдат, рождённых индианками и отвергнутых индийскими общинами. Подрастая, маленькие изгои буквально терроризировали местных жителей, включая и персонал школы. Учителя, воспитатели оказались бессильными перед несколькими сотнями юных разбойников.

Оппонент. Большое количество бездомных подростков в конце XVIII — начале XIX века появилось также в бурно развивающейся Англии. Социальная опасность такой молодёжи возрастала, а достаточного количества школ и педагогических кадров не было.

Автор. Идею А. Белля в Англии подхватил молодой и очень энергичный педагог Джозеф Ланкастер, он «самолично вёл класс, в котором обучалось одновременно (! — В.Д.) несколько тысяч (!! — В.Д.) учеников» (Г.А. Цукерман). Система взаимного обучения Белля-Ланкастера «пришлась ко двору»: «только она могла обеспечить массовое образование» (там же).

Оппонент. Система Белля-Ланкастера понадобилась, чтобы сравнительно быстро, не

открывая большого количества народных школ, забрать детей и подростков с улицы и создать хотя бы минимальные условия для того, чтобы дать им элементарное образование.

Автор. Об этой стороне белл-ланкастерской системы историки педагогики писали постоянно. Но никто* ещё не проводил сравнения с оргдиалогом, т.е. с »конвейерным методом». В отличие от белл-ланкастерской системы обучения, которая совершенно ошибочно называлась системой взаимного обучения, оргдиалог (коллективная форма организации учебных занятий), т.е. подлинное и всеобщее взаимное обучение, использовался, чтобы дать выпускникам школ высшее техническое образование, и, само собой разумеется, среднее. Опыт М.Г. Булановской, В.Д. Моргуновой, А.Г. Воробьёвой, В.А. Фёдоровой и др. доказывал, что также оргдиалог (диалогические сочетания) целесообразно применять для обучения детей начальных классов. В настоящее время коллективная форма (оргдиалог) используется при обучении учителей, которые проходят подготовку и переподготовку в Красноярском краевом институте повышения квалификации работников образования.

*Если, конечно, не считать мою книгу «Общие формы организации процесса обучения». Красноярск: ун-т, 1984. С. 150–156.

Оппонент. Вы хотите сказать, что в отличие от белл-ланкастерской системы Ваша коллективная форма организации учебных занятий с успехом может быть использована на всех ступенях образования: от начального до высшего и даже послевузовское?

Автор. Применимость коллективных учебных занятий на всех ступенях образования уже практически подтверждена. Однако вернёмся к системе Белля-Ланкастера. По утверждению Г.А. Цукерман, в школе, возглавляемой А. Беллем, сначала «взрослые — учителя-профессионалы давали урок нескольким мальчикам», т.е. это был настоящий урок и никакого расхождения с классно-урочной системой здесь нет: один взрослый учитель-профессионал обучал несколько десятков учеников. Как иначе мог педагог Джозеф Ланкастер «самолично вести класс, в котором обучалось одновременно несколько тысяч учеников»? Очевидно, число мальчиков, которых обучал «взрослый педагог-профессионал», достигало двадцати, тридцати, а может быть, и 40–80 человек. Естественно, все они во время общеклассных занятий изучали один и тот же программный материал и продвигались вперёд одним и тем же темпом. Как известно, в «Диком вузе» лекций или общеклассных занятий не было. Сами студенты «Дикого вуза» от них отказывались. Студенты-активисты «Дикого вуза» понимали, что если систематически читается курс лекций или проводятся общеклассные занятия, то дальше всё пойдёт по старой, традиционной системе. Мы называем это групповым способом обучения, основные разновидности которого — классно-урочная и лекционно-семинарская системы.

Оппонент. Главное при белл-ланкастерской системе то, что происходило потом: после урока (общеклассной работы), который проводился учителем-профессионалом.

Автор. После урока, общеклассной работы, проводимой учителем, эти «несколько мальчиков (их число Г.А. Цукерман не указывает, но это могло быть 30–50 и больше) становились учителями того крохотного и элементарного знания (умения, навыка), которое они получили на общеклассных занятиях. Это могло быть, например, написание буквы «А» или буквы «В». Каждый мальчик из тех 40–50, которых обучал учитель-профессионал, «становился учителем нескольких (опять же — скольких? — В.Д.) учеников и давал им урок». Е.Н. Медынский утверждает, что их у каждого монитора было 10–15. Если принять во внимание размеры столов, за которыми сидели ученики, обучаемые мониторами, то они были рассчитаны на 15–20 человек. Таким образом, дальше шла групповая форма организации учебных занятий, которую проводил монитор, получивший соответствующую инструкцию от взрослого учителя-профессионала. Все ученики, обучаемые монитором, одновременно работали над одним и тем же новым материалом, т.е. учились писать букву «А» а также правильно её произносить. Обучение происходило по образцу общеклассных занятий, проводимых учителем-профессионалом, естественно, на более низком уровне. Допустим, что в этот день ученики ещё изучали вторую тему: счёт 1, 2, 3, 4, 5 (до пяти) с записью или без записи цифр. Конечно, пары сменного состава при этом не

предусматривались. Да их даже трудно себе представить, если в огромном зале сидело несколько сотен (до 1000) человек. Д. Ланкастер «самолично вёл класс, в котором обучалось одновременно несколько тысяч человек» (Г.А. Цукерман). Как могли эти «несколько тысяч человек» работать в парах сменного состава?

О том, что после общеклассной (фронтальной) работы учителя-профессионала ученики работали в парах, состав которых постоянно менялся, ни А. Белл и Д. Ланкастер, ни историки педагогики (Ф. Ге, П. Монро, Е.Н. Медынский, Н. Сперанский, Т. Циглер, К. Шмидт) даже не упоминают. У нас есть все основания утверждать, что коллективная форма организации учебных занятий в школах, работающих по системе Белля-Ланкастера, не использовалась, и в этой системе, хотя её и называли системой взаимного обучения, коллективная форма не применялась.

Оппонент. В «Диком вузе» обучались 150 студентов.

Автор. 150 — это не несколько тысяч. Когда у «Дикого вуза» появились нормальные условия для учебных занятий, одновременно в операционном зале банка на Неглинной в Москве общеклассных занятий или лекций никто не проводил. Студенты ОГВТО работали одновременно над разным материалом и каждый своим темпом, что не соответствовало системе Белля-Ланкастера. Напротив, белл-ланкастерская система предусматривала один и тот же темп продвижения для всех и одновременную работу всей группы над одним и тем же материалом, т.е. над одной и той же темой. Коллективной же формы организации процесса обучения не было, и она при таком групповом способе обучения была не нужна.

Оппонент. По Г.А. Цукерман, мальчики, которые обучались у монитора, продолжали работу каждый со своей группой...

Автор. Да, она пишет: «Ге, в свою очередь, должны были повторить (?) урок (т.е. данную тему. — В.Д.) ещё с несколькими (?) учениками (?)». Не ясно, что должны были делать мальчики после того, как с ними поработал монитор, помощник учителя? Повторять только что полученный новый материал с другими мальчиками? Если понимать текст дословно, то это должно быть повторение, но не обучение других. Кто эти другие? Если это мальчики, которые новый материал не изучали и ни учителя, ни монитора не слушали, то для них это не повторение, а первоначальное изучение. А если так, то возникает очень важная проблема: кто проверил этих мальчиков, которые вдруг становятся учителями? Монитор? А если он сам недостаточно усвоил новый материал? Выходит, что мониторы (помощники учителя) готовят в свою очередь ещё мониторов, т.е. уже своих помощников? Так как в литературе по истории педагогики никто из специалистов об этом даже не упоминает, то можно считать, что это открытие Г.А. Цукерман. В таком случае она должна была писать не о каком-то непонятном повторении, а чётко и твёрдо о том, что ученики монитора в свою очередь становятся учителями для следующей партии мальчиков. Возникает едва ли не самый главный вопрос: какое количество мальчиков обучает одновременно каждый ученик монитора? Слово «несколько» ничего не говорит. Д. Ланкастер и А. Белл вели классы, в которых одновременно сидело по несколько десятков (а может быть, и сотен (!)) учеников. Если допустить, что у каждого ученика-монитора было в группе по 10–15 человек, то опять же получается групповая форма организации учебных занятий и полное отсутствие систематической работы учащихся в парах сменного состава. А вся так называемая «педагогическая вертикальная иерархия» превращается в известную игру, которая называется «испорченный телефон». Можно только удивляться, как могли появиться «поразительные обучающие и воспитательные возможности»?

При коллективных занятиях один ученик обучает не группу, а всего лишь одного-единственного ученика и при этом не всегда справляется со своим заданием. По версии Г.А. Цукерман каждый ученик монитора должен сразу же обучать целую группу мальчиков. Вопреки заверениям Г.А. Цукерман, мы сомневаемся в том, что такое обучение будет успешным. Вопреки заверениям Г. Цукерман, мы сомневаемся, что такое обучение будет успешным.