

В.Б. Лебединцев

Виталий Кузьмич
Дьяченко



Жизнь и наследие
великого дидакта



Красноярск–2025

УДК 37.013+37.02

ББК 72.6+74.02+74.03(2Рос-4Крн)

Л 33

Рецензенты

Ильина Нина Фёдоровна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

Ушева Татьяна Фёдоровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Иркутского государственного университета

Лебединцев В.Б.

Л 33 Виталий Кузьмич Дьяченко: жизнь и наследие великого дидакта: монография. – Красноярск, 2025. – 212 с.

ISBN 978-5-9979-0052-6

ББК 72.6+74.02+74.03(2Рос-4Крн)

Виталий Кузьмич Дьяченко – профессор, выдающийся учёный-дидакт, новатор, педагог-практик, основоположник дидактики как науки об объективных законах организации и исторического развития учебного процесса, родоначальник теории коллективного способа обучения, автор 19 книг по дидактике, прототип героев трёх романов. Строя новый взгляд на дидактику и образование, он находился в историческом противостоянии с тем, что считалось незыблемым и подчас считается таковым. В монографии раскрываются этапы его жизни и трудовой деятельности, взлёты и падения, черты характера, включая масштабную переписку с педагогами, учёными, государственными и общественными деятелями.

Рассматриваются истоки и методологические основания новой дидактики В.К. Дьяченко, её ключевые понятия (сущность обучения, его организационные формы и исторические стадии, принципы будущего способа обучения), их практическая значимость, идея интернационально-трудовой школы. Обсуждается, противостоит ли новая дидактика деятельностью позиции. Приводятся примеры позитивной оценки, типичные заблуждения учёных в понимании дидактики В.К. Дьяченко.

Охарактеризованы линии его последователей, включая московскую и две красноярских ветви. Отмечается особый вклад красноярской научной школы М.А. Мкртчяна в развитие новой дидактики. Привлечены новые материалы из личных архивов, труднодоступных в настоящее время источников (газет, журналов, рукописей, писем). Включены фрагменты художественных произведений.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Красноярского краевого института развития образования

© Лебединцев В.Б., 2025

© Красноярский краевой институт развития
образования, 2025

Оглавление

Предисловие.....	5
<i>Глава 1. Жизнь и деятельность</i>	<i>8</i>
1.1. На крутых поворотах судьбы: драматизм педагогической позиции и деятельности.....	8
1.1.1. Встреча с Ривиным. Учёба в школе, академии и институте	8
1.1.2. Аспирантура. Работа в Киеве	15
1.1.3. Московский период: первая часть – оттепель	19
1.1.4. Московский период: вторая часть – опала.....	30
1.1.5. Красноярский период.....	38
1.2. Переписка как часть практики строительства будущего.....	45
1.3. Черты характера	48
1.4. Ученики об Учителе как простом человеке	53
1.5. Семья	55
<i>Глава 2. Основы новой дидактики.....</i>	<i>56</i>
2.1. Изобретение А.Г. Ривина, ставшее отправным для В.К. Дьяченко... ..	56
2.2. Корни новой дидактики В.К. Дьяченко	68
2.3. Ключевые положения новой дидактики В.К. Дьяченко	69
2.3.1. Сущность обучения	70
2.3.2. Организационные формы обучения: общие (базисные) и конкретные	81
2.3.3. Исторические стадии (формации) в развитии процесса обучения.....	87
2.3.4. Система принципов коллективного способа обучения	90
2.3.5. Идея интернациональной трудовой школы	92
2.4. Оценка идей дидактики В.К. Дьяченко, типичные заблуждения современников.....	103
2.5. Соразмерность В.К. Дьяченко Я.А. Коменскому	114
2.6. Связь теории с практикой в идеях и жизни.....	117
<i>Глава 3. Ученики и последователи: «генеалогическое древо» строителей коллективного обучения.....</i>	<i>121</i>
3.1. Ривинский период	121
3.2. Послевоенный период. Конец 1950-х – 1970-е годы.....	121
3.3. Красноярская линия В.К. Дьяченко	123

3.4. Ленинградская (петербургская) линия	125
3.5. Линия М.А. Мкртчяна (красноярская дидактико-методологическая школа В.К. Дьяченко – М.А. Мкртчяна)	127
Заключение.....	135
Список литературы и источников.....	137
Приложения.....	146
<i>Приложение 1. Образ В.К. Дьяченко в художественных произведениях</i>	<i>146</i>
<i>Приложение 2. Фрагмент дневника В.К. Дьяченко («Рабочие записи № 2», февраль–май 1957 года).....</i>	<i>157</i>
<i>Приложение 3. Копии документов, фотографии, письма.....</i>	<i>190</i>

Предисловие

В 2023 году отмечалось 100-летие со дня рождения Виталия Кузьмича Дьяченко (21 июня 1923 г. – 15 января 2008 г.) – профессора, выдающегося советского и российского дидакта-теоретика и новатора-практика, чьи неординарные идеи опередили жизнь на десятилетия, вызывают у одних одобрение и восторг, у других – резкое неприятие, а третьих провоцируют на споры.

Виталий Кузьмич Дьяченко ярко проявился в дидактике XX века революционностью своих идей и такой же непримиримостью в их отстаивании.

Он заложил основы новой дидактики как науки об объективных законах организации и исторического развития учебного процесса, является родоначальником теории коллективного способа обучения, разработчиком ряда технологий (методик) и приёмов сотрудничества обучающихся в парах сменного состава, автором 19 книг по дидактике. Яркая и многогранная личность этого человека привлекла внимание писателей – он стал прототипом героев трёх художественных произведений: *учёного Ткаченко* в романе В.Ф. Тендрякова «За бегущим днем» (1959); *Максима Москалева*, ученика и последователя Матвея Савельевича Гольцова (его прототип – А.Г. Ривин), в романе «Книга встреч» (1968) Н.В. Бейлиной; *учителя Святко* в романе Ю.П. Азарова «Не подняться тебе, старик» (1989).

Имел удивительную и непростую судьбу: родился и учился на Украине, центральную часть своей жизни трудился в Москве, но самый продуктивный период в воплощении его состоялся в Красноярске.

Имя Виталия Кузьмича широко известно в педагогической науке и практике, однако парадоксально, что он как не был желанным персонажем в науке, таковым и остаётся до сих пор. На практике часто извращали его идеи (вследствие их поверхностного понимания или невозможности «втиснуть» в рамки традиционной школы – их необычности и революционности).

Работая в киевских вузах, московских школах, а затем в Центральном институте усовершенствования учителей, В.К. Дьяченко выдвигает новые дидактические идеи, пытается воплотить их на практике, но сталкивается с большим сопротивлением официальной педагогики и чиновников от образования. Подготовленная им рукопись книги «Общие формы организации процесса обучения» многие годы пролежала в столах издательств, впервые была опубликована лишь в Красноярске, куда он переехал в 1983 г., будучи уже в шестидесятилетнем возрасте, став заведующим кафедрой педагогики и психологии Красноярского государственного университета.

С 1987 г. Виталий Кузьмич перешёл в Красноярский институт усовершенствования учителей (ныне Красноярский краевой институт разви-

тия образования), где трудился до своего последнего дня. Именно на это время приходится самый активный период его деятельности, начинается бурное и плодотворное развитие и распространение идей коллективного обучения. Именно в красноярский период появляются многочисленные ученики, зарождается мощное педагогическое движение строителей коллективного способа обучения не только в крае, но и в других регионах России, Казахстане, Армении, формируется Красноярская дидактико-методологическая школа В.К. Дьяченко – М.А. Мкртчяна. Общий педагогический стаж – более 60 лет. В 1985 г. Виталию Кузьмичу было присвоено учёное звание доцента, а в 1993 г. – учёное звание профессора. С 1996 г. он становится действительным членом Международной педагогической академии, в 1999 г. награждён медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени, в 2003 г. – медалью К.Д. Ушинского.

При подготовке предлагаемой Вашему вниманию книги привлечено много новых, неизвестных ранее материалов – из личных архивов, труднодоступных в настоящее время источников (газет, журналов, рукописей, писем)¹.

В приложении впервые публикуются фрагменты дневника Виталия Кузьмича, который он скрупулёзно вёл на протяжении четырёх месяцев 1957 г. В дневниковых записях ярко проявляются характер учёного и его убеждения, эмоциональность и кропотливость, упорство и вера в будущее, сомнения и надежды, обиды и чувство юмора. К сожалению, другие дневники, скорее всего, утрачены навсегда.²

Благодарности

Автор благодарит:

- *Виктора Витальевича Дьяченко* (г. Москва), сына Виталия Кузьмича, – за письма, за дневник, официальные документы, фото из семейного архива;
- *Владимира Ивановича Андреева* и *Никиту Анатольевича Дроздова* (г. Санкт-Петербург), директора и педагога частной школы «Обучение в диалоге», – за письма и сканы статей из труднодоступных журналов, газет, сборников;
- *Вячеслава Александровича Рязанова* (г. Кемерово), учителя русского языка, – за письма и сканы статей из труднодоступных журналов, газет, сборников;
- *Евгения Борисовича Голубева* (г. Санкт-Петербург), заместителя главного редактора журнала «Санкт-Петербургский университет», – за библиографический список публикаций, посвящённых Виталию Кузьми-

¹ Почти все используемые в монографии источники находятся в свободном доступе на сайте «Коллективный способ обучения» (<https://kco-kras.ru>). Здесь же размещены научные труды В.К. Дьяченко, видео, фото, подробности его жизни и деятельности.

² С полным текстом дневника можно ознакомиться на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

чу Дьяченко и его соратникам, содержательное отношение к отдельным фрагментам книги;

- *Марию Александровну Панову* (Московская область, г. Апрелевка), дочь писательницы Нинели Вениаминовны Бейлиной, – за материалы из семейного архива;

- *Ольгу Борисовну Заверняеву* (Московская область, г. Королев), дочь педагогов-новаторов Бориса Павловича и Лены Алексеевны Никитиных, – за материалы из семейного архива;

- *Анатолия Яковлевича Мысливца* (г. Рязань), ветерана педагогического труда, учителя математики и физики, в 1989–1990 годах распространявшего идеи коллективного способа обучения в качестве заведующего методическим кабинетом Кеминского района Киргизской ССР, – за письма Виталия Кузьмича.

Глава 1. Жизнь и деятельность

1.1. На крутых поворотах судьбы: драматизм педагогической позиции и деятельности

При работе над биографией Виталия Кузьмича мы открыли много новых страниц. Надеемся, что познакомиться с ними будет полезным не только тем, кто впервые приступает к изучению дидактики Дьяченко. Он был очень интересным деятелем: и учёным, и просто человеком.

Дьяченко Виталий Кузьмич родился 21 июня 1923 г. на Украине, в селе Жаботин Каменского уезда Киевской губернии (в последнем паспорте место рождения названо иначе, видимо, исходя из сложившегося к нашему времени административно-территориального деления: Каменский район Черкасской области, который вначале входил в состав Киевской, Кировоградской областей, а с 1954 г. – в новообразованную Черкасскую область). По национальности украинец, свободно владел русским и украинским языками. Отец – Кузьма Корнеевич Дьяченко – рабочий, старый большевик, участник гражданской войны, в 30–50-е годы трудился на административной и партийной работе в системе сельского хозяйства. Мать – Анна Авксентьевна Дьяченко – была домохозяйкой. Семья до 1938 года проживала в совхозе им. Голобородько Карловского района Полтавской области.

1.1.1. Встреча с Ривиным.

Учёба в школе, академии и институте

В конце 30-х годов его отца, Кузьму Корнеевича, как активиста колхозного строительства отправили учиться в Москву. В первых числах февраля 1940-го года к нему приехал шестнадцатилетний Виталий, поселился вместе с отцом в общежитии Академии Министерства пищевой промышленности, приступил к обучению в школе № 276. Каковы же были причины приезда в Москву для завершения средней школы? «Отец ... меня взял к себе, – вспоминал Виталий Кузьмич, – так как мои учителя Карловской школы на Полтавщине убедили его, что у меня отличные способности, особенно по математике, и на периферии они могут увянуть, а в Москве я смогу достичь выдающихся успехов. В этом убеждала его и моя мама, которая оставалась в Карловке с двумя детьми и испытывала затруднения. Когда я приехал в Москву, то надеялся, что смогу быстро освоить науки и, может быть, повторю подвиг того паренька, который двести лет тому назад пешком из далёких Холмогор прибыл в Москву набираться ума-разума. Но вскоре меня постигло полное разочарование: школа № 276, куда я поступил учиться и которая считалась в Москве одной из лучших, имела учителей гораздо более слабых, чем школа города Карловки, откуда я приехал. Стоило ли ехать в Москву? Из

всех учителей меня удовлетворяли только двое. Один из них – учитель физики...»³.

Так вот, этот учитель физики рассказал, «что в Московском университете академик Иоффе читает лекции для школьников города. Я, конечно, был на его лекции и после этого стал постоянным слушателем университета, где по вечерам читались лекции для молодёжи и населения по математике, философии, психологии, мировой истории, истории России, литературе (мировой и российской). Сначала деньги на абонементы я брал у отца, а затем мой классный руководитель Г.Е. Мухин устроил меня репетитором к сыну академика Сперанского – шестикласснику, который отставал по математике и физике. Вторая после МГУ моя большая находка – это библиотека им. Тургенева, которая находилась примерно в трёхстах метрах от общежития. Там я пристрастился к чтению всевозможной литературы не по возрасту. Часто бывало так: в университете я слушал лекцию о французских материалистах, а потом шёл в библиотеку и брал "Об уме" и "О человеке" Гельвеция, "Племянник Рамо" Дидро. На лекции К.Н. Корнилова я слушал тему "Память и её воспитание", а на следующий день читал главу о памяти по учебнику психологии. Так я познакомился с трудами Аристотеля, Гегеля, Канта, Фейербаха, Выготского, Блонского, Ницше, Эббингауза, Фрейда, Меймана, Лая, Шопенгауэра и других. Не скажу, что всё понимал, напротив, я читал много, но разбирался далеко не во всём. А поэтому каждый раз, когда я шёл на очередную лекцию, я готовился и примерно знал, о чём будет говорить лектор и с какими вопросами я к нему подойду»⁴.

Театр – ещё одна страсть. «Я старался не пропустить ни одного воскресенья, чтобы пойти в Малый театр, в его филиал, в театр Моссовета, театр Красной Армии или театр Ленинского комсомола»⁵.

Таким образом, Виталий, ещё будучи старшеклассником, посещая в МГУ лекции крупнейших учёных своего времени: академиков и профессоров Иоффе, Корнилова, Рубинштейна, Каблукова, Асмуса, Державина, Розенталя, Белецкого и других, читая философскую, общественно-научную и психолого-педагогическую литературу, стал понимать, что образование, которое даётся в школе, слишком узкое и одностороннее⁶.

В январе 1941 года состоялась судьбоносная встреча Виталия Дьяченко с 63-летним Александром Григорьевичем Ривиным – автором «метода организованного диалога». Произошло это совершенно случайно. На своей квартире Ривин занимался репетиторством, организовав кружок своих сторонников. «Я учился в 10-м классе. В начале 3-й четверти к нам в класс пришел новый учитель немецкого языка и сумел заинтересовать

³ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 410–411.

⁴ Там же. С. 411.

⁵ Там же. С. 411.

⁶ Планы – больше жизни: интервью с Виталием Дьяченко [беседу вела Ольга Запятая] // Учительская газета. 1999. 8 июня (№ 22 (9739)). С. 9.

изучением языка в библиотеке иностранных языков, где работали кружки и где можно было в течение двух часов говорить на изучаемом языке. На занятия кружка пришли из нашей школы два девятиклассника, которые знали, что я посещаю лекции в МГУ. Они-то и рассказали мне о необычном учителе и необычном методе, который он применяет. По моей просьбе, они привели меня к А.Г. Ривину. Это было, если мне не изменяет память, 17 января 1941 года. Ривину было 63 года, а мне шел 18-й. На первом же занятии Александр Григорьевич, указывая пальцем на мой лоб, объявил: "В этом парне дремлет философ". Ривин произвел на меня сильнейшее впечатление человека высокой культуры и обширной эрудиции»⁷.

Ривин репетировал не обычным образом, как было принято и тогда, и сейчас, то есть в личной беседе с учеником или группой. Хотя и приглашал в группу, но предлагал ученикам поочередно взаимодействовать в парах переменного состава – каждый общается с каждым, зная нечто своё (или изучая свою книжку), чего не знает его партнёр и все остальные, постепенно обогащая этим своих товарищей. Продемонстрированный метод, идея вкладываться в другого, принимать помощь и знания товарища вдохновили молодого Виталия. Знакомство с А.Г. Ривиним существенно повлияло на формирование его научного мировоззрения и всю дальнейшую педагогическую деятельность.

Наличие вектора самодвижения (который, конечно же, не единственный в развитии человека) в начале XX в. подтвердилось исследованиями М. Монтессори, Л.С. Выготского. Так, зона ближайшего развития – это соединение векторов самодвижения, с одной стороны, и социальности, культуры, человеческого общества, с другой. Нейронауки опровергают распространённые до сих пор картезианские представления о научении как формировании следов внешнего воздействия. Согласно последним данным, научение – это селективный, то есть выборочный изнутри процесс⁸.

А.Г. Ривин (как и М. Монтессори) нашёл способ дать свободу энергии самодвижения, самовоспитания ребёнка в процессе обучения – его естественной активности, напряжения сил, преодоления препятствий. Однако его способ был связан с культивированием высокого уровня коллективности учебного сообщества. Кстати, А.С. Макаренко нашёл свой способ соединения локальных инициатив каждого и норм подлинного человеческого общежития, раскрытия индивидуальности в росте коллективности и наоборот.

На сообщение Е.Б. Голубева о том, что издана солидная книга, в которой удалось собрать все известные сведения о деятельности А.Г. Риви-

⁷ Планы – больше жизни: интервью с Виталием Дьяченко [беседу вела Ольга Запятая] // Учительская газета. 1999. 8 июня (№ 22 (9739)). С. 9.

⁸ Александров Ю.И. Чему и как учатся в разных культурах // Школьная библиотека. 2014. № 9–10. С. 26–35.

на⁹, А.В. Хуторской (член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, именитый дидакт, историк педагогики, автор учебников для вузов) 11 марта 2024 г. ответил следующее:

«Вы сделали потрясающую по своей значимости работу – собрали воедино материалы об одной из удивительных отечественных педагогических систем. Я был знаком с В.К. Дьяченко – учеником А.Г. Ривина, он приезжал в Москву, и мы разговаривали с ним долго и основательно.

А.Г. Ривин – выдающийся педагог, который незаслуженно долгое время находился в тени официально признанных классиков. Теперь, благодаря вашей антологии, его работа увидела свет. Конечно же, я внёс А.Г. Ривина в свой базовый список *"150 знаменитых русских педагогов: от Древней Руси до современной России"*: <https://khutorskoy.ru/be/2018/0106/>.

Также отдельный параграф – "9.3. Коллективный способ обучения (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко)" – включён в мой учебник для вузов (с. 380–390)¹⁰».

«На следующий день я пришёл в школу, и тут же объявил всем моим одноклассникам (я учился в десятом классе), что собираю всех на митинг, на котором расскажу, как учителя должны нас правильно учить. Такой митинг состоялся. Я выступил перед полной аудиторией: горячо, с энтузиазмом рассказывал о своих ощущениях, о совместной работе с товарищами, размахивал руками. Говорил о том, что учителя нас учат неправильно и что учить надо так, как учит А.Г. Ривин. На митинге присутствовала директриса, которая напомнила мне, что рядом, 300 метров отсюда, находится Лубянка. Посоветовала не забывать, чем это заведение занимается, и напомнила мне, что этот метод обучения (бригадно-лабораторный¹¹) давно запрещён. Ты, мол, ещё ребёнок, а вот отцу твоему несдобровать. Отец сказал: "Или я, или Ривин!"»¹².

Журналистка П. Соловей со слов Виталия Кузьмича сообщает: «В школе у него все шло хорошо. Отец гордился сыном, возлагал на него большие надежды. И вдруг... Они [учителя. – В.Л.] требовали, чтобы он бросил всю эту галиматью. Он же настаивал на своем. Пожаловались отцу. Отец согласился с учителями: до окончания школы осталось несколько месяцев, а тут какие-то глупости. Но Виталий идеи Ривина глупостями

⁹ Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914-2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 736 с.

¹⁰ Хуторской А.В. История педагогики: учебное пособие. СПб.: Питер, 2022. 528 с. (Серия «Учебник для вузов»).

¹¹ При поверхностном рассмотрении общение в парах сменного состава тогда и сейчас ошибочно отождествляют с бригадно-лабораторным «методом» или Белл-Ланкастерской системой.

¹² Дьяченко В.К. О начале педагогического пути // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 21.

не считал и стоял на своем. В результате за три месяца до выпуска он ушел из школы. Поступил в вечернюю»¹³. В 1958 г. в своей статье в газете «Труд» он подтверждает эту информацию: «В 1941 году я окончил школу рабочей молодежи»¹⁴. Правда, это была не другая школа, а та же, 276-я, но её вечернее отделение¹⁵.

Дьяченко рассказывал: «Мы не только участвовали в коллективных занятиях, которые проводил Александр Григорьевич, готовились вместе к экзаменам, но и по его советам ходили в другие школы, где тоже организовывали занятия в парах сменного состава, используя методику поабзацной проработки статей и работу по карточкам. Такие занятия мы называли "организованный диалог" (оргдиалог). Для нас это был новый метод обучения. Мы старались сделать его известным, а поэтому посылали письма И.В. Сталину, М.И. Калинин, В.М. Молотову, К.Е. Ворошилову, ходили в Министерство просвещения, Научно-исследовательский институт педагогики, в педагогический институт и в другие учреждения, добиваясь признания оргдиалога и использования его для подготовки кадров разных профессий. Иногда нас слушали, и очень внимательно, но в основном спорили и поучали. Оргдиалог, то есть коллективные учебные занятия, путали с бригадно-лабораторным методом, Дальтон-планом и др. системами»¹⁶.

Вместе со своими товарищами Борисом Колесниковым и Борисом Юновичем по два-три раза в неделю приходили к А.Г. Ривину, обычно приводя на занятия кого-то из новичков. «Иногда после занятий мы с Александром Григорьевичем обсуждали разные вопросы методического и организационного содержания, в частности, как воспринимается оргдиалог в тех школах и учреждениях, в которые мы по его рекомендации ходили. А таких учреждений было много. Это и школы, и разные институты, Минпрос, ЦК профсоюзов и т.д. Везде у нас возникали споры, и иногда очень жаркие...»¹⁷.

Их знакомство длилось полгода – с января по июль. (Больше с А.Г. Ривиним они не встречались: тот эвакуировался вместе с дочерью в Рязань, умер 7 марта 1944 года от голода в доме для престарелых.) Выпускной вечер будущего педагога и учёного совпал с началом Великой Отечественной войны, в октябре 1941 г. он уходит на фронт, в воздушно-десантные войска (ВВС, 208 военно-воздушная бригада), обороняет

¹³ Соловей П. Я – знаю, ты – знаешь. Научим друг друга? // Ноосфера: духовный мир человека: сборник / сост. А.В. Коротнян. Вып. 3. Ленинград: Лениздат, 1989. С. 66.

¹⁴ Дьяченко В. Новым методам обучения – «зеленую улицу» // Труд. 1958. 22 ноября (№ 274 (11529)). С. 2.

¹⁵ Архив Красноярского государственного университета. Личные дела уволенных сотрудников за 1987 г. Том № 6. Буква Д–Е. Лист 59.

¹⁶ Планы – больше жизни: интервью с Виталием Дьяченко [беседу вела Ольга Запятая] // Учительская газета. 1999. 8 июня (№ 22 (9739)). С. 9.

¹⁷ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 422.

Москву. Не прослужив в Красной Армии и года, был комиссован из-за болезни (туберкулёз). В учётной карточке члена КПСС и личном листке по учёту кадров указан следующий период: октябрь 1941 г. – октябрь 1942 г. В Книге Красноярского края «Никто не забыт», которая посвящена бойцам, возвратившимся после честного выполнения священного долга по защите Отечества, сообщается: «Дьяченко Виталий Кузьмич, род. 1923, г. Черкассы. Призван в 1941, г. Москва. Рядовой, миномётчик. Служил в действующей армии, 1941–1942. Участвовал в обороне Москвы»¹⁸. Поскольку это прижизненное издание, то военная специальность указана верно, а также подтверждается сыном: парашютист-миномётчик.

Письмо маме, Анне Авксентьевне Дьяченко:

«Дорогая мамуся!

Уже прошло очень много времени, больше 3-х месяцев, а от тебя не получил ни одного письма, и ничего не знаю, как ты живёшь. Я жив, здоров и невредим; в армии я окреп и закалился, но жаль, отстаю от политической жизни: очень уж мало времени для читки книг, газет и журналов, да и литературы тоже подходящей мало. Мой адрес: Москва, Люберцы, п/я 56, литер 46.

Твой сын Виталий.

17/II 42 г.»

Письмо папе, Кузьме Корнеевичу Дьяченко:

«Дорогой отец!

От тебя не получил ни единого письма за целые полгода: или тебя взяли в армию, или ты выехал в другое место. Ведь как ни есть, мы жили вместе 18 лет, и за тобой я соскучился уже очень сильно. Сердиться на друга нечего: я тебя люблю как самого дорогого человека на свете и уважаю; если были с моей стороны сделаны грубые поступки, ты прости, а письма всё-таки пиши.

Твой сын Виталий.

Мой адрес: Москва, Люберцы, п/я 56, литер 46.

7/III 42 г.»

Письмо маме:

«Дорогая мамуся!

Пишу тебе открытку, не зная, получу ли от тебя ответ, ты ... (не читается – заклеена фраза) ... мне написать хоть пару ...

В армии всё хорошо, только единственное горе: слова материнского нет, а оно для меня много что значит – и согреет, и задуматься есть над чем.

До свидания, дорогая, любимая мамуля!

Жду ответа на адрес: Москва, Люберцы, п/я 56, литер 46, мне.

7/III 42 г.»¹⁹

¹⁸ Никто не забыт...: Красноярский край / Красноярская краевая администрация, Краевой военный комиссариат, Краевой совет ветеранов (пенсионеров) войны, труда, вооруженных сил, правоохранительных органов. Т. 1. Красноярск, 2000. С. 284.

¹⁹ См. наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

С декабря 1942 г. по октябрь 1943 г. Виталий трудится рабочим совхоза им. Пугачёва в станице Анна Садовского района Воронежской области, где проживали в то время его родители.

В 1943 г. поступает на учёбу в Сельскохозяйственную академию им. К.А. Тимирязева (Москва), проучившись там всего год. Будучи старостой, стал применять пары сменного состава, студенты поддерживали, а вот диалога на одной из лекций с будущим министром просвещения и президентом АПН И.А. Каиловым не получилось. Понимает, что быть агрономом – не его судьба, его дело – быть педагогом. Бросает академию и переходит в 1944 г. в Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького («Я бросаю академию, приезжаю в Киевский педагогический институт, поступаю на математический факультет. А был ещё и педагогический факультет, который готовил специалистов по педагогике и психологии, поэтому я стал параллельно учиться на двух факультетах сразу»²⁰), который окончил с отличием в 1946 г. по специальности «Педагогика и психология», проучившись два года вместо четырёх. Как ему удалось за такой короткий срок получить диплом преподавателя педагогических училищ, да ещё с отличием?

Поступил сразу на 3-й курс. Понятно, что надо было сдавать экзамены и зачёты за предыдущие курсы, а также осваивать новые. «Как же мы занимались? Значительная часть времени уходила на углубленные самостоятельные занятия в коллективе. ... Мы брали все имеющиеся в то время учебники. Группа изучала, например, тему "Ощущения". Я работал над ней по книге С.Л. Рубинштейна. Прорабатывал текст по частям и каждую часть непременно обсуждал с кем-то из членов группы. Постепенно составлял таким образом план всего раздела и в то же время обсуждал каждый пункт с товарищами, излагая попутно содержание статьи. Вся моя работа проходила в парах переменного состава или, как стало уже принятым говорить, в диалогических сочетаниях, по очереди, с каждым членом группы. В процессе диалогов я излагал своему собеседнику то, что успел проработать до этого, а затем мы брали с товарищем еще часть раздела, читали, обсуждали, подыскивали подходящее заглавие. Аналогичную работу проделывали и с его разделом»²¹. К концу занятий я свободно излагал раздел "Ощущения" по С.Л. Рубинштейну, но при этом – ориентировался в материале ещё 5–6 учебников и статей на эту же тему»²².

Вот она, подлинно коллективная работа: *разделяется труд* (распределяются темы-тексты); каждый участник изучает свой текст, но не сугубо самостоятельно и обособленно от других, а *каждый новый фрагмент*

²⁰ Дьяченко В.К. О начале педагогического пути // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 22.

²¹ В одном случае раздел был по той же теме, но в изложении другого автора, из другого учебника. Во втором случае у каждого были отличающиеся темы.

²² Дьяченко В.К. На самостоятельной и коллективной основе // За науку в Сибири: еженедельник Сибирского отделения АН СССР. 1981. 12 ноября (№ 45 (1026)). С. 6–7.

прорабатывается с очередным партнёром; осуществляется смена функций (если один участник разъясняет, учит, рассказывает, то его напарник слушает, задаёт вопросы, потом делают наоборот); каждый взаимодействует с каждым, все работают на одного, а каждый на всех; происходит совместное въедливое понимание, обогащение друг друга освоенными знаниями и открытыми смыслами.

Семинарские занятия с преподавателем приобретали новый характер: отлично подготовленное выступление кого-либо из участников завершалось дополнениями, его коррекцией, дискуссиями и глубоким всесторонним анализом специалистом-преподавателем самостоятельно приобретённых до семинара знаний.

С другой целью, чем обычно, студенты приходили на лекции. Занятия в парах по изучаемой теме часто проводились раньше лекции. «Несмотря на то, что вопрос уже был изучен, лекции слушались с удвоенным интересом. Теперь уже было важным не только то, *что* говорится в лекции, какие проблемы ставятся и раскрываются, но и *как*! Мы ходили на лекции не только получать знания – они у нас в основном были (из книг и от общения с товарищами) – а и учиться мастерству преподавания, искусству обучения других»²³.

В итоге дипломы с отличием получили все участники этой группы!

Дьяченко и в годы учёбы в институте, и после неё глубоко изучает труды и идеи Коменского, Песталоцци, Руссо, Гербарта, Дистервега, Спенсера, Дьюи, Каптерева, Пирогова, Ушинского и т.д. «... Мои педагогические взгляды формировались под влиянием их трудов, а также трудов Макаренко, Шацкого, Крупской, Луначарского»²⁴.

Однажды во время учёбы встретился в научно-исследовательском институте педагогики с её «святилами» того времени: «И там я, естественно, стал говорить о методике Ривина. Смеху было столько, что некоторые академики за живот держались, смеялись до слёз. А для меня же это было серьёзно. ... Про меня говорили, что я аферист, что меня надо исключить. И вдруг совершенно неожиданно на педагогическом кружке выступил один доктор педагогических наук, профессор, которого я буквально измучил вопросами на его лекциях. И он, указывая на меня, сказал, что это растёт будущее нашей педагогики»²⁵.

1.1.2. Аспирантура. Работа в Киеве

В 1946–1949 годах – учился в аспирантуре в Украинском НИИ педагогики. «Одновременно, по совместительству, я работал учителем математики и логики в школе № 144 г. Киева, а с 1 сентября 1947 года – в

²³ Дьяченко В.К. На самостоятельной и коллективной основе // За науку в Сибири: еженедельник Сибирского отделения АН СССР. 1981. 12 ноября (№ 45 (1026)). С. 6–7.

²⁴ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 423.

²⁵ Дьяченко В.К. О начале педагогического пути // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 2.

спецшколе ВВС», – писал В.К. Дьяченко в автобиографии²⁶. В эти годы Дьяченко начал разработку своей дидактической концепции, которую педагогическая наука того времени отвергла.

Напомним, встреча с Ривиным перевернула всю настоящую и будущую жизнь Виталия Кузьмича, открыла совсем другие перспективы. Но, по мнению его отца, Ривин испортил сыну всю жизнь: «Из-за него ты стал педагогом». Даже один раз с твёрдым убеждением, что делает для сына доброе дело, которого тот ещё не понимает, уничтожил его дневники, касающиеся ривинского периода. «Ничего в моей жизни не причиняло мне такой боли, как медвежьи услуги моего отца», – писал В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной²⁷. (Материалы из архива Нинели Вениаминовны Бейлиной²⁸, предоставленные её дочерью, Марией Александровной Пановой, послужили важным источником новой информации: и по поводу Дьяченко, и его соратников, и складывавшейся на тот момент ситуации, и роли самой Н.В. Бейлиной.) Отец был по специальности агроном и считал, что «нормальные» специальности – агроном, врач, он очень надеялся, что сын станет математиком, учёным, а тут вдруг – педагог. Да мало того, у него были некоторые основания: сына исключали из аспирантуры, а потом несколько раз увольняли с работы. Но не потому, что был недисциплинированным или плохо работал.

Вот первый случай. Виталий, обучаясь в аспирантуре НИИ педагогики на Украине, выступил в 1947 г. на учёном совете с рефератом о противоречиях современного учебного процесса (о том, о чём сейчас все говорят), в котором изложил и свои, и ривинские идеи, – через год, 28 августа 1948 г., издаётся приказ за подписью директора С.Х. Чавдарова: «Аспиранта Дьяченко исключить из аспирантуры и направить на непосредственную работу в школу, чтобы он полностью освободился от вредных идей в области педагогики». Но с такой характеристикой в школу не принимают: кто захочет брать на работу того, кто увлекается вредными теориями? Идеи не только вредные, но и сумасшедшие (с точки зрения обычных представлений). И только обращение к Н.С. Хрущеву, в то время Первому секретарю ЦК Компартии Украины, позволило восстановиться в аспирантуре; вероятно, помог близкий родственник, о котором вспоминает Виталий Кузьмич на конференции в 1999 г.: тот «был очень близок к правительству Украины»²⁹ – и в письме к Н.С. Хрущеву в 1959 г., но по другому поводу: «...мой ближайший родственник Констан-

²⁶ Архив Красноярского государственного университета. Личные дела уволенных сотрудников за 1987 г. Том № 6. Буква Д–Е. Лист 37.

²⁷ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 26 августа 1958 г.

²⁸ См. наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

²⁹ Дьяченко В.К. О начале педагогического пути // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 22.

тин Корнеевич Дьяченко – дядя, родной брат отца. Вы, вероятно, его помните по совместной работе в Киеве»³⁰.

Известно, революции в науке и начинаются именно с таких идей, которые отвергаются. Как сказал доктор философских наук В.Н. Турченко в телепрограмме «Встреча в концертной студии "Останкино" с Виталием Кузьмичом Дьяченко»³¹, вышедшей в эфир на Центральном телевидении 4 декабря 1988 г., «этот учёный умеет увидеть необычное и удивиться тому, чему подавляющее большинство учёных не придают никакого значения»³². Он увидел особую глубину в идее Ривина, который сумел высвободить педагогический потенциал самих учащихся, организовав обучение так, что каждый его участник попеременно выступал и в качестве ученика, и в качестве учителя. Разглядел парадоксальное, на первый взгляд, положение о том, что можно научить чему-то другого, самому ещё глубоко не зная этого, а только постигая в процессе обучения.

11 февраля 1952 г. Дьяченко в Киевском государственном университете им. Т.Г. Шевченко блестяще защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, правда, совсем на другую тему – «Методика преподавания учения о понятии в курсе логики в школе» (научный руководитель профессор С.Х. Чавдаров). Почему по логике? Четвертого декабря 1946 года ЦК ВКП(б) в постановлении «О преподавании логики и психологии в средней школе» признал необходимым ввести преподавание психологии и логики в выпускных классах средней школы. Планировался постепенный переход в течение четырёх лет всех средних школ городов, где имеются подготовленные преподаватели. В вузах развернулась широкая работа по подготовке преподавателей: открыты отделения логики, вводились дополнительные специальности, открывались одногодичные курсы, набирались аспиранты.

Занятие логикой помогло в дальнейшей деятельности учёного: позволило точно выявлять содержание и объём понятий, давать им корректные определения, выстраивать цепочку собственных размышлений, находить уязвимые места в ошибочных высказываниях учёных и практиков. Учение о понятии занимает особое место в логике. Посредством понятий отображаются в мышлении существенные свойства и связи предметов, «поэтому, чтобы раскрыть природу мышления вообще, необходимо, прежде всего, раскрыть свойства понятий», – пишет в автореферате Вита-

³⁰ Письмо В.К. Дьяченко Н.С. Хрущеву. 9 марта 1959 г.

³¹ В СССР в 70–80-е годы на Центральном телевидении выходила телепрограмма «Встреча в концертной студии "Останкино"». На встречу с телезрителями приглашались кумиры того времени – композиторы, писатели, актеры кино и театра, режиссеры и певцы, ученые. В 1987–1989 годах цикл программ был посвящён педагогам-новаторам (Е.Н. Ильин, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, В.Д. Дьяченко, Ш.А. Амонашвили и др.). Эти выпуски превращались в длинные и увлекательные диспуты.

³² Встреча в концертной студии «Останкино» с Виталием Кузьмичом Дьяченко, 4 декабря 1988 г.: телепередача / Главная редакция научно-популярных и учебных программ Центрального телевидения. URL: <https://clck.ru/3DuiY6>.

лий Кузьмич³³. В частности, он вынесет на защиту диссертации новое определение сущности понятия (взамен имеющемуся в учебнике). А затем в собственной деятельности будет руководствоваться принципом: «... при изложении вопроса о сущности понятия преподаватель раскрывает отношение понятия как одной из основных форм мышления к объективной действительности. Задача учителя – показать понятие как отражение существенных и обобщённых признаков предметов и явлений объективного мира»³⁴. Можем предположить, что углублённое изучение логики позволило учёному усилить своё материалистическое мировоззрение, которое ярко проявится в дальнейшем при выявлении сущности обучения (покажет зависимость содержания этого понятия от особенностей отражаемого им явления), разделит организационные формы обучения на общие и конкретные, сформулирует понятие общественно-исторического способа организации обучения – этим и обусловлена особая познавательная и конструктивная ценность сформулированного таким образом понятия обучения.

О трудовой деятельности Виталия Кузьмича повествует его трудовая книжка³⁵. При этом нужно признать, что её официальные и сухие записи не всегда могут отражать реальные события и перипетии. Общий стаж работы по найму до поступления на работу в Киевский государственный педагогический институт им. Горького составляет 7 лет 5 месяцев, из них 1 год 5 месяцев – служба в Советской Армии, 1 год – педагогическая работа в средней школе, 3 года – учёба в аспирантуре. Кроме того, с 8 февраля 1949 г. Дьяченко работает в Киевском государственном педагогическом институте ассистентом кафедры философии на условиях почасовой оплаты, выполнив с марта по июнь 145 часов педагогической нагрузки.

С 1 сентября 1949 г. он после окончания аспирантуры направлен по приказу Министерства просвещения Украинской Советской Социалистической Республики на кафедру философии. Сначала работает в должности преподавателя логики, а с 1 сентября 1952 г. – заведующим кафедрой логики. В связи с отменой обучения логике в школах и ликвидацией кафедры логики переведён с 1 сентября 1953 г. старшим преподавателем кафедры психологии. А через год, 25 августа 1954 г., уволен из института в связи с полным сокращением курса логики. С 1 сентября 1954 г. по 26 августа 1955 г. – доцент кафедры педагогики и психологии Киевского государственного института физической культуры. «В связи с отменой [в 1952 г.] преподавания логики в школах и педагогических институтах я снова вернулся к преподаванию математики в школе», – сообщает В.К. Дьяченко в автобиографии³⁶, но в трудовой книжке об этом не указано.

³³ Дьяченко В.К. Методика преподавания учения о понятии в курсе логики средней школы: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Киев, 1951. С. 5.

³⁴ Там же. С. 12.

³⁵ См. наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

³⁶ Архив Красноярского государственного университета. Личные дела уволенных сотрудников за 1987 г. Том № 6. Буква Д–Е. Лист 37.

За отстаивание и воплощение своих идей Дьяченко многократно увольняли с работы или создавали условия, подводившие к этому шагу. Вероятно, по этой же причине он не был принят в члены КПСС. Так, в 1952 г. Железнодорожным райком Компартии Украины г. Киева Виталий Кузьмич был принят кандидатом в члены КПСС, однако членом так и не стал – был исключён в 1955 г. Московским райкомом партии г. Киева «как не подготовившийся в члены КПСС», о чём написано в учётной карточке члена КПСС³⁷.

1.1.3. Московский период: первая часть – оттепель

Переезжает в Москву, с 1 сентября 1955 г. по 1 февраля 1956 г. – учитель истории школы № 544 (школа полного дня для трудновоспитуемых подростков-мальчиков). Директором школы был Э.Г. Костяшкин, ставший впоследствии доктором педагогических наук, заведующим лабораторией прогнозирования школы будущего в Академии педагогических наук СССР. (Интересно, что плоды этой всего полугодовой работы продолжали жить, след проявится через несколько лет – будет описан педагогами школы в журнале «Народное образование»³⁸, но без упоминания В.К. Дьяченко.) Следующие полгода официально нигде не работает, но общения с учителями разных школ по вопросам организации занятий в сменных парах не прекращает.

С 15 августа 1956 г. по 1 апреля 1957 г. – воспитатель³⁹, а затем всего два месяца с 1 апреля по 18 июня 1957 г. – заведующий учебно-воспитательной частью школы-интерната № 12 Москворецкого района, откуда уволен, как гласит формулировка в трудовой книжке, «в связи с переходом в Институт методов обучения АПН РСФСР с 18 июля 1957 г.» (к работе в институте приступает чуть позже, с 1 августа).

«Ещё в 50-е годы я работал в московской школе-интернате № 12 вместе со всемирно известным Борисом Павловичем Никитиным. Нашу работу и борьбу за новые идеи в педагогике писатель Владимир Тендряков описал в романе "За бегущим днем"⁴⁰. Б.П. Никитин даже проводил парно-коллективные занятия (ПКЗ) по машиноведению.

³⁷ См. наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

³⁸ Майорова И., Фурманюк В., Дичева А. Новое в работе учителей // Народное образование. 1960. № 8. С. 71–75.

³⁹ В автобиографии от 20 мая 1983 г. и от 20 мая 1987 г. В.К. Дьяченко пишет, что работал учителем начальных классов. Видимо, запись в трудовой книжке была указана согласно официальной заработной плате. Из дневника (запись от 23 февраля 1957 г) известно, что Виталий Кузьмич проводил свою опытную работу по организации парно-коллективных занятий, будучи оформленным по просьбе Академии педагогических наук РСФСР на 0,5 ставки воспитателя. Кроме того, в третьей четверти занимался, как он пишет, вопросами «завучества», но, вероятно, на общественных началах.

⁴⁰ Планы – больше жизни: интервью с Виталием Дьяченко [беседу вела Ольга Запятая] // Учительская газета. 1999. 8 июня (№ 22 (9739)). С. 9.

Школы-интернаты – специальное изобретение хрущевской эпохи – создавались как передовые учебно-воспитательные организации с особыми задачами образования поколения. Оказывается, директор московской школы-интерната № 12, заслуженный учитель РСФСР В.П. Ильин, сумел собрать в школе энтузиастов из таких педагогов-новаторов, как Б.П. Никитин, В.К. Дьяченко, Г.В. Воробьёв и другие⁴¹. «Сотрудник Академии педагогических наук Б.П. Никитин познакомил меня с Владимиром Петровичем, директором 12-й школы-интерната, и посоветовал рассказать ему об опыте обучения детей арифметике и русскому языку в 7-й расторгуевской школе⁴², – опыте, который я проводил вместе с учительницей А.Ф. Воробьёвой. Разговор состоялся оживлённый, но непродолжительный.

– Что ж, Виталий Кузьмич, – заявил директор, – попробуйте и у нас провести такой опыт. Я поговорю с учительницей IV класса Марией Георгиевной Булановской и с воспитательницей этого класса, заслуженной учительницей школы РСФСР Натальей Григорьевной Бережецкой. Думаю, согласятся.

Начинался первый учебный год школы-интерната. В IV класс пришли ученики из 24 различных школ г. Москвы»⁴³.

При интернате появилась лаборатория под научным руководством президента АПН РСФСР И.А. Каирова, в её состав вошли представители почти всех институтов Академии, в том числе В.Н. Терский и О.С. Кель, занимавшиеся вопросами воспитания и внеклассной работы⁴⁴. Таким образом, деятельность Дьяченко пересеклась, а идеи, вероятно, обогатились линией А.С. Макаренко в лице его многолетнего сподвижника В.Н. Терского.

Осенью 1956 г. в четвёртом классе школы-интерната № 12 Дьяченко организовал парно-коллективные занятия по русскому языку и арифметике, которые дали поразительные результаты не только учебные, но и воспитательные. «У отстающих прежде учеников появилась вера в свои силы и способности, они почувствовали себя равноправными членами школьного коллектива. Неслучайно поэтому присутствовавший недавно на этих занятиях педагог В.Н. Терский, соратник и последователь А.С. Макаренко, отметил педагогические способности В.К. Дьяченко и

⁴¹ См., например: Турбин А. Ростки нового: заметки о школе-интернате // Советская Россия. 1957. 8 сентября (№ 213 (367)). С. 2.

⁴² Работа В.К. Дьяченко в Расторгуево была начата по совету отдела школ ЦК КПСС (см. в дневнике запись «Общая оценка создавшегося положения» на странице 183). Опыт парно-коллективных занятий, организованных в Расторгуевской школе № 7 (в рабочем посёлке, в настоящее время это часть г. Видное в Подмоскowie), описан в статье: Дьяченко В.К. Опыт организации повторения материала по арифметик в IV классе в четвёртой четверти // Начальная школа. 1957. № 4. С. 33–36.

⁴³ Дьяченко В. В поисках новой методики // Народное образование. 1957. № 9. С. 53–58.

⁴⁴ Кель О.С. Виктор Николаевич Терский (1898–1965) // Народное образование. 2004. № 6. С. 163–168.

высоко оценил его большой труд. "Я вижу, чего стоит работа, по отношению самих ребят к делу"», – говорилось в обращении в редакцию газеты, посвященном притеснениям Дьяченко⁴⁵.

Важно отметить, что в учреждениях, руководимых А.С. Макаренко, практиковались пары сменного состава в клубной деятельности. Вот что сообщает В.Н. Терский: «Главным методическим принципом организации клуба, его кружков является принцип получения и отдачи. Только на этой основе можно построить систему глубокого и всестороннего охвата всех и каждого клубной, да и какой хотите работой. Каждый должен получать знания и умения и передавать их другому. Всё это проходит под девизом: "Учись и учи или помогай"⁴⁶. Его, пожалуй, можно назвать принципом цепной реакции. Теоретически тут можно представить дело так. Вы научите чему-то хорошему Катю, а Катя – Мишу, Миша – Гришу и так далее. ... Именно такой метод передачи знаний, умений, опыта убеждений и традиций был рычагом системы клубной работы в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского»⁴⁷. Неизвестно, было ли это собственным изобретением или отголоском деятельности А.Г. Ривина, использовавшего в начале 1920-х годов свой метод в ходе ликвидации безграмотности примерно в тех же местах. Использовались ли цепочки взаимообучения в школах при колонии А.М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, и как именно обустроил А.С. Макаренко там обучение – это вопрос дальнейших исследований. Возможно, в архивах сохранились на этот счёт соответствующие материалы, правда, чтобы их верно проинтерпретировать, макаренковедом нужен специальный понятийно-дидактический аппарат – дидактика В.К. Дьяченко, без которого суть происходившего не понять.

К сожалению, не всё было безоблачно. С одной стороны, хвалили, а с другой – называли шарлатаном и обманщиком, закрывая перед ним двери. Один из примеров. В январе 1957 г., выступая на Всероссийском совещании директоров школ-интернатов, президент Академии педагогических наук РСФСР И.А. Каиров сказал, что в школе-интернате № 12 проводится интересный опыт изменения учебного процесса на основе парно-коллективных занятий. В марте авторитетная комиссия АПН, состоящая из членов-корреспондентов Э.И. Моносзона и А.Н. Волковского, старших научных сотрудников А.С. Пчелко и Ф.И. Яковлева, изучила новую организацию учебно-воспитательного процесса, осуществляемого В.К. Дьяченко совместно с учителями Н.Г. Бережецкой и М.Г. Булановской, и признала верной и ценной идею В.К. Дьяченко, рекомендовала опыт продолжить и расширить. Однако в это же время его переводят на по-

⁴⁵ Письмо в редакцию газеты о притеснениях В.К. Дьяченко. 1957. С. 1.

⁴⁶ В этой фразе два варианта взаимодействия. Первый: «Учись и учи». Второй: «Учись и помогай», – если по каким-то причинам учить не получается, не хочется или нет такой необходимости.

⁴⁷ Терский В.Н., Кель О.С. Игра. Творчество. Жизнь (Организация досуга школьников). М.: Просвещение, 1966. С. 27–28.

ловинную ставку, а с 1 апреля и вовсе «лишают зарплаты»⁴⁸ (согласно дневниковой записи от 23.02.1957 на с. 161, школа оплачивала ему полную, а затем половинную ставку за постановку парно-коллективных занятий, «выручая» тем самым АПН, с которой Виталий Кузьмич имел договор, не получая ежемесячного жалования). А когда расчёт на то, кто же будет работать безвозмездно, не оправдался (Дьяченко не бросил своей экспериментальной работы), предложили ему найти ночлег где-либо вне интерната, «забыв» о том, что у него загородная прописка и нет якобы никакой возможности улучшить и без того нелёгкие его бытовые условия. Со стороны же президиума АПН был устроен заговор молчания. В мае пришлось согласиться на должность завуча (см. дневниковую запись на с. 183), в трудовой книжке записано «задним» числом – с 1 апреля.

Следует отметить, что, хотя директор школы-интерната В.П. Ильин и собрал группу педагогов-новаторов, но «развернуться» им не дал. Это в личной беседе с нами подтвердил видный макаренковед А.А. Фролов, принятый на работу в эту школу в 1958 г., когда В.Н. Терский и В.К. Дьяченко к тому времени из неё ушли.

С 1 августа 1957 г. по 28 октября 1959 г. Виталий Кузьмич – младший научный сотрудник НИИ методов обучения АПН РСФСР (лаборатория методики естествознания). Появились большие перспективы? И да, и нет. «Схватка продолжается. Наступление врага было отбито, но и наше положение пока слабое. Наступление, наступление и наступление – вот наш девиз, иначе победы нам не видать», – сообщает в письме Н.В. Бейлиной⁴⁹.

Расскажем о причинах увольнения из школы-интерната № 12 и Института методов обучения. Известно, что группа энтузиастов в составе Виталия Кузьмича Дьяченко, Александра Ивановича Новикова, Бориса Павловича Никитина и других педагогов очень серьёзно увлекается идеями А.С. Макаренко и мечтает открыть «трудовую школу», где наравне с учебой школьники занимались бы настоящим производством⁵⁰. О вынашиваемых ими идеях можно узнать из статей⁵¹ А.И. Новикова⁵². В одной из них констатируется, что в АПН у авторов проекта политехнической школы термин такой есть, а вот отсутствует соответствующий ему метод. (Как

⁴⁸ Письмо в редакцию газеты о притеснениях В.К. Дьяченко. 1957. С. 2.

⁴⁹ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 5 июля 1958 г.

⁵⁰ Семья Никитиных. URL: <http://nikitiny.ru/pro-semyu-nikitinyh>.

⁵¹ Новиков А. Самообразование: «за» и «против» // Молодой коммунист. 1977. № 5. С. 74–80.

Новиков А.И. Роберт Оуэн и идеи политехнического обучения // Народное образование. 1958. № 9. С. 82–84.

⁵² А.И. Новиков родился в 1917 г., окончил исторический факультет Пермского педагогического института, по 1958 г. работал директором школы № 101, а затем учителем истории школы № 89 г. Перми. Беспокойная инициатива Новикова не пришлась по душе руководителям Орджоникидзенского РОНО и РК КПСС, поэтому директором он проработал недолго.

точно это характеризует сегодняшнюю ситуацию в российском образовании, какой аспект ни возьми!) Ставится вопрос об органичной интеграции производительного труда, науки и обучения (интеграции, принципиально отличной от бытующих представлений) как решающем условии многостороннего включения всех свойств личности в единый процесс развития, а для этого обосновывается качественно новая организация (система) обучения взамен классно-урочной⁵³, позволяющая включить школьников в научно-техническое творчество с более раннего возраста, обеспечить прямое общение, сотрудничество и совместный труд с учёными, инженерами, рабочими, то есть преемственность поколений. Это принципиально иная постановка вопроса и механизм обеспечения преемственности поколений, сквозной интеграции и взаимопроникновения разных ступеней образования. В качестве организационной формы такого широкого сотрудничества предполагается «руководимое самообразование» школьников (правильнее было бы сказать: «самостоятельная работа совместно с другими учениками»), функционирование разновозрастных учебных и трудовых коллективов, новый способ наставничества⁵⁴. Это не потерявшая своей актуальности и новизны, весьма неординарная концепция *общественного* образования – выход за пределы школьных зданий, но не сегодняшняя «скользящая», на наш взгляд, идея «расшколивания», а ровно наоборот – «зашколивание»: с одной стороны, стягивание разных сфер профессиональной деятельности вокруг школы и с центром в школе, а с другой – организованное включение нового поколения в жизнь остальных поколений. Вместо традиционного жесткого разделения во времени и пространстве учебной, научно-поисковой и производственной деятельности – их чередование в течение дня, взаимопроникновение и взаимонаполнение данных процессов.

Товарищи Виталия Кузьмича больше концентрируются в аспекте производительного труда и связи поколений, а он удерживает фокус организации обучения, предоставляющей объективные возможности для соединения учения и производства. Насколько глубоко соратники применяли парно-коллективные занятия, неизвестно, но поскольку их замыслы невозможно было реализовать в классно-урочной системе, то они понимали, что нужна новая система обучения, а Дьяченко как раз и предлагал механизм, который позволял быть школе другой, в которой в том числе обеспечивается самостоятельность учеников в обучении, производительный труд и связь поколений, прямой выход в сферы науки и производства⁵⁵.

⁵³ Любопытно, что ещё в 1973 г. на совещании в отделении дидактики НИИ общей педагогики под председательством М.Н. Скаткина было принято решение организовать поиск новых организационных форм обучения (наряду с совершенствованием классно-урочной системы). Данная информация указана в статье А.И. Новикова от 1976 г.

⁵⁴ Новиков А. «Это особенно важно сейчас» // За науку в Сибири. 1976. 27 мая (№ 22 (753)). С. 7; 3 июня (№ 23 (754)). С. 7.

⁵⁵ В своём дневнике Дьяченко пишет следующее: «Шире и глубже поставить парно-коллективные занятия в нескольких школах, решительнее изменяя в связи с этим весь

Любопытно содержание более поздней статьи А.И. Новикова «Самообразование: "за" и "против"» (1977 г.)⁵⁶. Вначале заметим, что автором слово «самообразование» используется не совсем уместно, на самом деле статья о необходимости самостоятельных занятий (но не одиночных, а без непосредственного «стояния» учителя перед учеником) по способностям в коллективе. В статье употребляется введённый В.К. Дьяченко термин «групповой способ обучения» (правда, не в его точном значении, а в одном случае как синоним классно-урочной системы, в другом – в смысле обучения группы учеников как единого целого общим фронтом, а в третьем – как групповая оргформа обучения). Употребляется одно из его определений обучения – общение между теми, кто учит, и теми, кто учится. Характеризуется один из принципов группового обучения, по сути, принцип общего фронта без использования такого понятия («*разные по способностям ученики должны овладевать одинаковым объёмом знаний в одинаковое время*») и его негативные последствия. Ставится задача перехода к новой системе обучения, синтезирующей в себе все предыдущие способы. Упоминается А.Г. Ривин в числе открытий других великих педагогов: П.П. Блонского (необходимость разделения труда, различий в знаниях и умениях учеников) и А.С. Макаренко (разновозрастные коллективы и сводные отряды). В.К. Дьяченко не называется, но из содержания явствует его идейное влияние.

Для прояснения идей названных нами педагогов-новаторов приведём три цитаты из статьи доктора философских наук, новосибирца В.Н. Турченко, с которым В.К. Дьяченко активно сотрудничал. По сути, сформулированы своеобразные *проекты и утопии на столетия вперёд*:

1. «Новый способ образования заключается не в поглощении информации путем вербально-книжного общения, а в активной деятельности самих учащихся, изменяющей природную и социальную среду, результатом которой являются новые материальные и духовные ценности, новые, более совершенные общественные отношения и, как итог, более совершенный, по сравнению с предшествующими поколениями, всегда готовый к преодолению сопротивления среды активный новый человек»⁵⁷.

2. «Ещё в начале XIX века было доказано, что чередование в течение дня учебы, производительного труда и физических упражнений существенно увеличивает эффективность каждого из названных видов деятельности, ведёт к большой суммарной экономии времени и улучшению здоровья, что включение детей с первых лет школьного обучения в производительный труд при соблюдении определённых условий способствует их гармоничному и всестороннему развитию. Тем не менее основанная на традиционной парадигме теоретическая и практическая педагогика либо

учебный процесс – вот ведь то, что нужно, чтобы добиваться соединения обучения с производительным трудом, то есть для того, чтобы создать реальную базу для строительства нового типа учебно-воспитательного учреждения» (8 апреля 1957 г.).

⁵⁶ Новиков А. Самообразование: «за» и «против» // Молодой коммунист. 1977. № 5. С. 74–80.

⁵⁷ Турченко В.Н. Интегративная парадигма образования // CONCORDE. 2015. № 1. С. 83.

упорно игнорирует этот факт либо пытается использовать его эклектически, втискивая в рамки традиционной системы, ограничиваясь робкими шагами, полумерами, в результате чего плодотворные радикальные идеи дискредитируются, объявляются "утопическими". ... Причем вполне реальна задача включения детей и подростков, всей учащейся молодежи в самые современные технологические процессы, в том числе опережающие лучшие мировые достижения»⁵⁸. *Что и было подтверждено в своё время А.С. Макаренко: в колонии имени Ф.Э. Дзержинского действовал завод электроинструментов, а потом завод фотоаппаратов ФЭД.*

3. Под **принципом непрерывности** «обычно понимают ... простое дополнение базового образования различными формами обучения, повышения квалификации, переобучения, осуществляемыми в течение всего периода трудовой жизни индивидов. ... Но принцип непрерывности сегодня приобретает более глубокое фундаментальное значение ... Он подразумевает качественно иной тип взаимодействия общества и формирующейся личности.

... Вместо традиционного жесткого разделения во времени и пространстве учебной, научно-поисковой и производственной деятельности становится объективно необходимой их *непрерывность – органическое соединение производительного труда с обучением, с исследовательской, рационализаторско-изобретательской и другими видами творческой деятельности*. Реализация этого принципа достигается, во-первых, путем чередования труда и учения в течение всего дня; во-вторых, путем чередования труда и учения в течение всего сознательного жизненного пути; в-третьих, и это самое главное, в результате наполнения производственного процесса учением, исследованием и творчеством, а учебного процесса – научно-исследовательской и производственной деятельностью.

... Таким образом, принцип непрерывности приходит на смену принципу прерывности процессов образования как во времени, так и в пространстве. ...

Традиционная парадигма предполагает жесткое обособление образования от других сфер народного хозяйства, в то время как новая – органическое соединение с производством и наукой. ... Традиционная парадигма в качестве главной функции системы образования выделяет подготовку к жизни, новая – непосредственное включение подрастающих поколений в саму жизнь, а их деятельность по преобразованию жизни рассматривается в качестве основного средства собственного образования, формирования себя как личности»⁵⁹.

После XX съезда КПСС Дьяченко вместе с Никитиным, Новиковым, Туровским и другими педагогами обратились в ЦК КПСС с предложением создать новую экспериментальную школу, в которой были бы реализованы идеи А.С. Макаренко и идеи, связанные с парно-коллективной

⁵⁸ Там же. С. 85.

⁵⁹ Там же. С. 81.

формой обучения, – интернационально-трудовую школу (далее ей посвящён отдельный параграф).

Так, в личном архиве писательницы Нинели Вениаминовны Бейлиной (с которой дружили эти педагоги-новаторы) нашлись письма В.К. Дьяченко и А.И. Новикова, адресованные весной 1959 г. Первому секретарю ЦК КПСС Н.С. Хрущеву и президенту АПН РСФСР И.А. Каирову⁶⁰.

«Кстати, об ИШ [интернационализации школы] уже знают в АПН, в отделе школ ЦК, в "Народном образовании", "Советской педагогике" и даже в Кремле. Там заинтересовались ИШ, но затребовали из АПН характеристику на Дьяченко: "Кто такой Д-ко? Что-то мы такого не знаем. Можно ли ему верить?" Мне, правда, это всё передали со 2–3-х уст, но всё выглядит очень правдоподобно. Так что Моносзону на заключение об ИШ попало не от Тихонова, а через кремлевских работников. В институте ко мне в последнее время были слишком внимательны. Не нравится мне это. Не к добру такое бывает. Чего от них, академиков, можно ожидать? Будут брать идею ИШ на тормоза – и кое-какую пачкотню на подобную тему напечатают в своих газетах и журналах. Вместо дела ИШ начнётся шумиха и демагогия о дружбе народов... Охотников поговорить и пописать на эту тему тьма, и за болтовнёй, педагогической демагогией может быть предано забвению большое и нужное дело ИШ. Вместо плотины, способной загордить путь войне, будет делаться педагогическая затычка. Но будем надеяться на лучшее», – пишет Дьяченко Бейлиной 12 февраля 1959 г.⁶¹

«Группе из 23-х энтузиастов даже обещают дать конкретное учебное заведение для эксперимента», – сообщается на сайте семьи педагогов Никитиных⁶². Однако, посоветовавшись с учёными из Академии педагогических наук, в ЦК КПСС отвергли эти предложения (В.Н. Турченко в телепрограмме «Встреча в концертной студии "Останкино" с Виталием Кузьмичом Дьяченко» упоминает причастность Е.А. Фурцевой⁶³). «Группу энтузиастов разогнали (один из них, не выдержав давления, покончил с собой). Однако со многими участниками группы Борис и Лена [Никитины] поддерживали дружбу всю жизнь»⁶⁴. Дети педагогов Никитиных помнят, что имя Дьяченко часто упоминалось в семье, он бывал у них дома. Борис Павлович вместе с Юрием Петровичем Азаровым приезжали в 1984 г. в Красноярск, в Красноярский государственный университет,

⁶⁰ См. наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

⁶¹ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 12 февраля 1959 г.

⁶² Семья Никитиных. URL: <http://nikitiny.ru/pro-semyu-nikitinyh>.

⁶³ Встреча в концертной студии «Останкино» с Виталием Кузьмичом Дьяченко, 4 декабря 1988 г.: телепередача / Главная редакция научно-популярных и учебных программ Центрального телевидения. URL: <https://clck.ru/3DuiY6>.

⁶⁴ Семья Никитиных. URL: <http://nikitiny.ru/pro-semyu-nikitinyh>.

куда Виталий Кузьмич переехал из Москвы в 1983 г., став заведующим кафедрой педагогики и психологии.

А.И. Новиков ситуацию описывал так: «Известный педагог Б.П. Никитин в 50-х годах создал коллектив единомышленников из 23 человек. Они решили повторить и развить опыт А.С. Макаренко. Создать производство и лет через десять отказаться от госбюджета, перейти на самоокупаемость. В поисках одобрения и поддержки они дошли до секретаря ЦК КПСС Е. Фурцевой. Результат: был устроен такой разгром, что один из четырёх человек, что были у секретаря ЦК, покончил самоубийством, другой был изгнан из НИИ и суд его не восстановил. На грани изгнания был и Б.П. Никитин, изгнания из академии педнаук»⁶⁵. Изгнанный из НИИ – это В.К. Дьяченко.

Таким образом, 28 октября 1959 г. (чуть более чем через два года после перехода в НИИ методов обучения) Виталия Кузьмича увольняют из него по статье 47 КЗоТ РСФСР согласно пункту «в», содержащему основание для увольнения: «в случае обнаружившейся непригодности нанявшегося к работе». Увольняют опять же на основе распоряжения ЦК, но в связи с отрицательным заключением всё той же АПН. Кому нужен сотрудник, который не только предлагает очень смелые идеи, но и требует (ладно бы просто предлагал) их воплощения? Да и с партийными органами у него не всё так гладко, уж лучше избавиться, от греха подальше! Доктор педагогических наук Ю.П. Азаров саркастически показал всю ситуацию разложения на педагогическом Олимпе в своём романе «Не податься тебе, старик»⁶⁶. Более того, в центральной печати появилась серия разгромных и несправедливых статей, из-за чего энтузиастам пришлось очень трудно.

В «Учительской газете» в статье «Прожектёры» (1960 г.) «развенчиваются» парно-коллективные занятия В.К. Дьяченко. В статье критикуется ряд методических глупостей, появившихся в педагогическом опыте некоторых учителей, часть из которых действительно не только комична по своей сути, но и трагична⁶⁷. И вот в эту «плеяду» незаслуженно попал В.К. Дьяченко со своими парно-коллективными занятиями. Исследователи оценивают предвзятость и манипулятивный характер такой критики⁶⁸.

Уже будучи широко известным учёным, Виталий Кузьмич честно признавался в первых неудачах в организации парно-коллективных занятий. И тому были основания. С опытом приходило понимание, *что и как* следует делать при их организации. Да и неудачи были не катастрофиче-

⁶⁵ Новиков А.И. О новой системе образования. Пермь: Фирма «ТИО», 1995. С. 44.

⁶⁶ Азаров Ю.П. Не податься тебе, старик: роман-исследование. М.: Молодая гвардия, 1989. 302 с.

⁶⁷ Мостовой Я. Прожектеры // Учительская газета. 1960. 17 марта (№ 33 (4623)). С. 2.

⁶⁸ Голубев Е.Б. Манипулятивные приёмы ведения педагогической дискуссии (на примере публикаций о методе коллективного взаимообучения А.Г. Ривина) // Народное образование. 2021. № 1. С. 140–148.

ские, как иногда это представляли. Например, Е.Г. Михайловский раскритиковал опыт парно-коллективных занятий, организованных на протяжении нескольких месяцев в 1957–1958 учебном году в двух вторых классах московской школы № 308, которым руководил младший научный сотрудник Института методов обучения АПН В.К. Дьяченко⁶⁹. А что такого значительного можно было успеть сделать за это время? Критика была в чём-то справедливая, но в чём-то и нет. Статья, безусловно, полезна и нашим современникам – но не для отрицания работы учеников в парах, как предлагает критик, а для демонстрации того, *что* и *как* не следовало бы делать при её организации. Кроме того, статья свидетельствует о необходимости особого предметно-методического обустройства парной работы в начальной школе, которого в 50-е годы ещё не было.

Показательны результаты совещания в Институте методов обучения АПН, на котором 26 июня 1958 г., за год до опубликования указанной статьи Михайловского, обсуждались итоги проходившей по заданию Министерства просвещения РСФСР опытной проверки парно-коллективных занятий, организованных под руководством В.К. Дьяченко в школе № 308 и школе-интернате № 15. Методисты сектора методики начального обучения резко критиковали результаты эксперимента, почти единодушно склоняясь к выводу о порочности идеи парно-коллективных занятий; в поддержку выступила только М.И. Моро. Но заметьте, подтверждали свои выводы фактами, взятыми из *эпизодических* посещений ими уроков, проводимых Дьяченко; постоянной же работы методистов в экспериментальных классах организовано не было. Это подтверждает наш вывод о необходимости серьёзной методической проработки учебного материала, отсутствие которой и послужило причиной отрицательной позиции методистов сектора начального образования. Несомненно, важна была и соответствующая адаптация приёмов учебной работы применительно к возрастным особенностям детей – «сам эксперимент был поставлен по формальным соображениям во вторых классах, хотя до этого В.К. Дьяченко работал по своему методу в четвёртых классах: естественно, что приёмы работы с четвероклассниками, автоматически перенесённые во второй класс, не могли дать положительных результатов». Дьяченко и сам отмечал недостатки в организации этих опытных работ⁷⁰. Организованные в 4-м классе парно-коллективные занятия поддержал директор школы-интерната № 15 Б. Ширвиндт, считая их рациональным методом организации учебного процесса⁷¹.

К этому же времени выходит роман В.Ф. Тендрякова «За бегущим днём». Хотя критика тех лет достаточно доброжелательно встретила ро-

⁶⁹ Михайловский Е.Г. Об одном неудачном опыте // Начальная школа. 1959. № 6. С. 57–62.

⁷⁰ Педагогическая жизнь столицы // Народное образование. 1958. № 9. С. 136–138.

⁷¹ Ширвиндт Б. В защиту ученика // Известия. 1958. 14 декабря (№ 297 (12913)). С. 4.

ман, но были и разгромные статьи. М.Д. Брейтерман пишет: «Тогда, в 50-х годах, это вызвало негативную оценку, главным образом, со стороны руководителей школы»⁷². Директору московской школы № 437 М. Ценципер не понравились ни представленный в романе желаемый образ школьного воспитания и обучения, ни образ учителя А. Бирюкова, ни направления его поисков, ни удивительные «откровения» (по выражению критика) учёного Ткаченко, ни сам Дьяченко, с личностью которого и его идеями был вроде как знаком, но не путём собственных проб, а со слов других, в частности, учителя Е.Г. Михайловского, оценки которого вырвал из контекста и сгустил краски, сознательно вводя читателей в заблуждение. Не к чести оппонента, к тому же директора школы, и такой сомнительный выпад: «Скажем кстати, что этот кандидат наук не владеет ни одним школьным предметом и поэтому сам стать "к станку" не мог». Следует заметить, что с подобными лозунгами часто приходилось сталкиваться Виталию Кузьмичу и его последователям: «Школе требуются не лихие нигилистические наскоки Дьяченко-Ткаченко. Смелость творческих дерзаний должна сочетаться с их обоснованностью, страстность поисков – с мудрым раздумьем садовода. Этого мудрого раздумья, к сожалению, недостаёт книге»⁷³. Однако чаще всего сами критики на мудрые раздумья не шли, вместо глубокого проникновения ограничивались поверхностными, «проходными» суждениями.

Вот что говорил В.К. Дьяченко на обсуждении романа⁷⁴ в Союзе писателей: «Я хочу выступить как читатель романа В. Тендрякова "За бегущим днем". Я знал, что роман пишется, знал, о чем пишется, но как будет написан роман – этого я не знал. Более того, перед тем как прочесть роман, у меня с В. Тендряковым даже возникли некоторые трения. Я побаивался: хватит ли у писателя мужества подняться в защиту и прямо сказать о парно-коллективном методе, об оргдиалоге, вокруг которых сейчас идет спор, конца которому еще не видно. И нужно иметь действительно гражданское мужество, чтобы, разобравшись в этом вопросе, выступить с описанием борьбы, которая проходит вокруг нового метода обучения...»⁷⁵.

Но другая важная тема в романе не была освещена – о том, что «нужно перестраивать на интернациональной, многоязыковой основе и учебный

⁷² Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. С. 396.

⁷³ *Ценципер М.* Не поспевая за бегущим днём // Известия. 1960. 10 марта. С. 2.

⁷⁴ Будущее нашей школы // Московский литератор. 1960. 17 марта.

⁷⁵ Цитируется по: *Асмолова-Тендрякова Н.* Примечания // Тендряков В. Собрание сочинений: в 5-ти т. Т. 2. Тугой узел; За бегущим днём: Романы / сост., подгот. текста, примеч. Н. Асмоловой-Тендряковой. М.: Художественная литература, 1987. С. 589.

процесс. Тендряков только подошёл к этому пункту и остановился. Он был ещё не готов поднять такую большую и заманчивую тему»⁷⁶.

Сыграл ли роман ту роль, которую возлагали на него педагогические новаторы? Любопытен фрагмент из этого же письма В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной в 1976 г.: «Мне вспоминается разговор с Володией Тендряковым. "Не знаю, друзья, – сказал он; кстати, разговор происходил у него на квартире, и он обратился ко мне со словом 'друзья', хотя в комнате я был один, – поможет вам мой роман или нет, но я уже его сдал и он скоро будет опубликован. Может быть, роман даже вам и навредит, но тянуть я дальше не могу. Чтоб учесть всё то, что ты мне наговорил, Виталий, над романом нужно ещё сидеть лет пять. А я этого не могу допустить".

Тендряков был прозорлив. Его роман нашему делу – делу тех, кто посвятил свою жизнь коренному совершенствованию учебно-воспитательного процесса, никакой реальной помощи и поддержки не оказал. И всё-таки он был важным событием в истории оргдиалога: он вывел дело Ривина из его первоначального, так сказать, эмбрионального состояния. Об оргдиалоге знали и спорили только в узких педагогических кругах. Теперь идея становилась достоянием общества. Становилась, но не стала!»⁷⁷.

1.1.4. Московский период: вторая часть – опала

Наступает период опалы. Несколько месяцев официального перерыва в работе, а затем 13.02.1960–29.08.1960 – школа рабочей молодёжи № 91 Фрунзенского района г. Москвы, учитель математики. Затем, 01.09.1960–01.09.1961 – воспитатель школы-интерната № 16.

Виталий Кузьмич не сдаётся. «Письмо с газетой получил [в ней была размещена статья Н.В. Бейлиной. – *В.Л.*]. Библиография о ПКЗ пополняется, придёт время и количество перейдёт в качество. Сейчас штурмуют другие газеты и журналы, но обо мне не пиши, так как это может послужить основанием для отказа в публикации», – пишет он Бейлиной 1 марта 1960 года⁷⁸.

Дьяченко изучает английский язык, значит, не бросает идею интернационально-трудовой школы⁷⁹. Содержание того же письма передаёт весь драматизм и вместе с тем всю трепетность отношений Виталия с его родителями: «Мои старики находятся тоже в очень возбужденном состоянии, узнав о моём увольнении и пр. Отец считает, что моя работа бесполезна, что я не живу, а существую, что годы и жизнь проходят и т.д. ПКЗ он не понимает и не признаёт. Пошли ты ему и матери хорошее письмо и газету с твоей статьёй, не сообщая того, что статья твоя. Словом, развесе-

⁷⁶ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1976 г., конец ноября.

⁷⁷ Там же.

⁷⁸ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1 марта 1960 г.

⁷⁹ В личных листах по учёту кадров в 1983 и 1987 гг. на вопрос, какими иностранными языками он владеет, отвечал, что немецким и английским – «перевожу со словарём».

ли немного их: мне хочется, чтоб они дольше прожили и не представляли моё дело в таких мрачных и безнадежных красках»⁸⁰.

Следует заметить, что ни школу № 544 (см. о ней в п. 1.3.3), ни школу № 91, ни школу-интернат № 16 В.К. Дьяченко не упоминает в автобиографиях и листках по учёту кадров, оформленных в 1983 и 1987 гг. Видимо, считал работу в этих школах «проходной», временной. Значимыми местами работы выделяет школу-интернат № 12 (даже указывает время начала работы на год раньше, чем записано в трудовой книжке: вместо 1956 г. – 1955 г.), школу-интернат № 13 и школу № 343.

Следит Виталий Кузьмич и за работой учителей разных школ, продолжающих проведение парно-коллективных занятий, – ходит к ним тайно (открыто доказывать свою правоту запретили). Анализирует проблемы, обобщает наработки и находки, делится ими с другими. Так, обращает внимание на новшество М.Г. Булановской, продолжающей работу в школе-интернате № 12: «У неё новое – "контактные" и "неконтактные" пары. Раньше мы подходили упрощённо: плохо занимаются [в паре] – вместе не работают. Но, оказывается, некоторые ученики плохо занимаются оба [с другими партнёрами], но вместе у них получается неплохая работа. Чтобы определить, какие пары "контактные" и какие "неконтактные", необходимо хорошее знание учеников и их совместной работы»⁸¹.

С 1.09.1961 по 1.09.1963 – воспитатель, затем (с 6 октября 1962 г.) учитель начальных классов школы-интерната № 13. Приказом по школе от 5 ноября 1961 г. объявлена благодарность за большую и плодотворную работу, а 24 мая 1962 г. Виталию Кузьмичу Дьяченко объявлена благодарность за большую работу по подготовке и проведению празднования 40-летия пионерской организации. «Наши дела немножко оживились. 6 июня с.г. [1962] в школе было совещание о нашем с Валентиной Дмитриевной [Моргуновой] опыте перестройки учебного процесса, 6 июня была районная конференция, где выступали В.Д. и директор нашей школы, есть небольшая надежда на публикацию»⁸². И действительно в ноябрьском выпуске журнала «Народное образование» (№ 11) вышла её статья «Эффективные приемы обучения»⁸³.

Дьяченко переходит на работу в школу № 343 Первомайского района. Сначала (1.09.1963–27.08.1966) он работает заведующим учебной частью, а потом (28.08.1966–26.08.1974) учителем математики. Приказом по школе от 4.11.1967 ему объявлена благодарность за учебную работу. Как видим, вначале три года завуч, но затем из-за настойчивых попыток реализовать свои идеи работает простым учителем математики. Поскольку

⁸⁰ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1 марта 1960 г.

⁸¹ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 2 сентября 1960 г.

⁸² Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 10 июля 1962 г.

⁸³ Моргунова В. Эффективные приёмы обучения // Народное образование. 1962. № 11. С. 30–34.

денег не хватало, параллельно школе он занимался репетиторством по математике.

Любопытна характеристика деятельности В.К. Дьяченко, данная руководством школы, когда он уже стал работать в Центральном институте усовершенствования учителей (от 4 апреля 1975 г.).

«Тов. Дьяченко В.К. был ведущим учителем нашей школы, что определялось не только тем, что он учитель с большим педагогическим стажем (24 года) и имеет учёное звание – кандидата педагогических наук, но и той активной ролью, которую он играл в работе школы и объединении математиков.

Уроки Виталия Кузьмича характеризуются чёткостью, высоким теоретическим уровнем и методической отточенностью. Отличительной чертой учителя является умение проводить индивидуальную дифференцированную работу на уроке. Закономерным результатом всего этого оказываются высокие результаты успеваемости его учащихся. На его уроках можно часто видеть учителей школы и района, проходящих позаимствовать опыт своего коллеги.

Несколько лет В.К. Дьяченко вёл факультативный курс по математике для учащихся старших классов. Этот курс является наиболее популярным среди учащихся, прежде всего, благодаря интересным формам работы, практикуемым Виталием Кузьмичом.

В 1974–1975 году Виталий Кузьмич работал в первом полугодии в качестве совместителя. Им был организован клуб юных математиков. Клуб посещают ученики 8 и 9 классов, их участие в работе клуба благотворно сказывается как на успехах по математике, так и по всем дисциплинам учебного плана.

Среди коллег-учителей тов. Дьяченко В.К. неоднократно выступал с докладами по вопросам методики преподавания математики и вопросам общепедагогического характера»⁸⁴.

На уроках развернуться не давали, отдушину нашёл за их пределами – на факультативе и в математическом клубе. Почему была выбрана клубная форма работы? Не только по причине, что здесь можно было без препятствий осуществить коллективную работу в виде динамических пар, когда все члены клуба являются одновременно и учениками, и учителями. Это была создана «футурозона» – образ школы будущего, пусть и фрагментарный. Во-первых, здесь можно было допустить опережение в несколько лет (в условиях же обычной классной работы опережение сверстников на 2–3 урока уже вносит «осложнения» в работу учителя). Во-вторых, в отличие от факультатива (тоже урока), охватывающего учеников одной параллели и предназначенных для старшеклассников, вступить в клуб имеет право каждый желающий учиться математике, занимаясь в своём, зачастую ускоренном, темпе. «И получается, что ученик, ко-

⁸⁴ Архив Красноярского государственного университета. Личные дела уволенных сотрудников за 1987 г. Том № 6. Буква Д–Е. Лист 47.

торый опережает по программе своих сверстников, совсем не помеха в работе учителя». «Мои ребята почти всегда успешно выступали в математических олимпиадах, поступали в университет и технические вузы. Нередко их спрашивали: "В какой физико-математической школе вы учились?"»⁸⁵. В-третьих, клубная форма работы наиболее соответствовала интересам и способностям учащихся. «Эта форма давала нам простор для общения между членами клуба, учениками разных классов, разных возрастов. Кроме того, клуб давал возможность привлечь к его работе родителей, выпускников школы, общественность и открыл двери в "большую математику" самым маленьким и самым перспективным школьникам – учащимся начальных классов»⁸⁶. И, наконец, весьма важно, такая форма обеспечивала преемственность: когда выпускники уходят из школы, не приходится всё начинать заново.

После смены в августе 1974 г. основного рабочего места на Центральный институт усовершенствования учителей В.К. Дьяченко продолжит руководить клубом юных математиков в школе № 343.

Статистика публикаций красноречиво свидетельствует о непростой ситуации, сложившейся вокруг имени Дьяченко на протяжении 15-ти лет – с начала 60-х и до середины 70-х годов. В течение трёх последних лет 50-х годов учёным были опубликованы 8 собственных статей в центральных журналах и газетах («Начальная школа», «Советская педагогика», «Народное образование», «Советская Россия», «Труд», «Учительская газета»), статья в сборнике научных трудов под редакцией М.И. Моро (на тот момент у В.К. Дьяченко был уже куда более значительный материал, чем опубликованный в сжатом виде в перечисленных изданиях⁸⁷). Идеи и практика парно-коллективных занятий поддержаны в романе В.Ф. Тендрякова «За бегущим днём» и ещё в 4-х статьях (критическое отношение содержат всего 2 статьи)⁸⁸. Однако в первой половине 60-х годов увидит свет только одна его статья, да и та в журнале «Семья и школа» (1964)⁸⁹.

Повторимся, начало 1960 г. выдаётся весьма сложным – в двух десятках публикаций подвергаются резко отрицательной критике как герой романа Тендрякова, так и личность Дьяченко и разрабатываемый им метод.

⁸⁵ Дьяченко В.К. Об активной жизненной позиции учащегося // За науку в Сибири: еженедельник Сибирского отделения АН СССР. 1976. 16 декабря (№ 49 (780)). С. 7.

⁸⁶ Дьяченко В. Клуб любителей математики // Народное образование. 1977. № 3. С. 64.

⁸⁷ См.: Письмо в редакцию газеты о притеснениях В.К. Дьяченко. 1957. С. 3. В своём дневнике Дьяченко пишет: «В чём выразилась поддержка АПН? ... Или совсем не напечатать Вашу статью или напечатать в том виде, как она вышла (то есть в неузнаваемом, извращённом)».

⁸⁸ Эти и все остальные публикации В.К. Дьяченко см. в списке его трудов и полнотекстовом варианте на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

⁸⁹ Дьяченко В. И обучение – дело общее (об участии родителей в учебной работе) // Семья и школа. 1964. № 8. С. 2–4.

Но при этом его имя не исчезает из публикаций. Так, положительная оценка методу взаимного обучения, разрабатываемому В.К. Дьяченко, даётся в двух журнальных статьях «независимых» авторов (Ю. Азаров и И. Майорова, В. Фурманюк, А. Дичева) и в трёх статьях жены Виталия Кузьмича, Валентины Дмитриевны Моргуновой⁹⁰. Кроме того, Н.В. Бейлина в повести «Четыре четверти года» (1961) в «Послесловии для учителей» упоминает учителей-новаторов (Б.П. Никитина, К.С. Скорохода, А.И. Новикова, В.К. Дьяченко), которые работают над двумя самыми важными проблемами, стоящими перед современной школой: воспитание в труде и активизация методов учебной работы, чтобы «приобреталась бы активность мысли, навыки коллективизма, чувство ответственности за себя и за товарища. Активизация методов учебной работы должна привести к тому, что весь учебный процесс сосредоточится в самой школе, на уроке, освобождая время учеников для труда, общественной деятельности, отдыха»⁹¹. А также сообщает, что двое её товарищей с успехом применяют интереснейшие парно-коллективные занятия: Александра Васильевна Павлова на станции Урульга Забайкальской железной дороги и Александра Фёдоровна Авдеенко на станции Верховцево Сталинской железной дороги (ныне это Днепропетровская область). Выход в свет этой повести Дьяченко оценивает как «хорошее событие на пути создания новой системы обучения. Всё-таки полного молчания о ПКЗ не должно быть в прессе. Твоя книга, точнее, "Послесловие" нарушило эту гробовую тишину, заговор молчания, наступивший после бурной весны 1960 года»⁹².

Оставались не только верхогляды, завистники и «хамелеоны», но и глубокие и смелые специалисты. Так, о методе коллективного взаимного обучения, разрабатываемом Виталием Кузьмичом, весьма положительно отзывался в своей смелой и глубокой книге «Педагогика и современность» педагог-журналист Л.А. Левшин, присутствовавший на занятии В.Д. Моргуновой⁹³. В книге показано тесное переплетение педагогиче-

⁹⁰ Азаров Ю. Открытое письмо // Народное образование. 1960. № 1. С. 75–79.

Майорова И., Фурманюк В., Дичева А. Новое в работе учителей // Народное образование. 1960. № 8. С. 71–75.

Моргунова В. Эффективные приёмы обучения // Народное образование. 1962. № 11. С. 30–34.

Моргунова В. А как у вас в начальных классах? Из опыта развивающего обучения [В. Моргуновой и В. Дьяченко] / литературная запись Г. Бочаровой // Народное образование. 1964. № 11. Приложение «Заочный семинар руководителей школ» [вкладка-вклейка в журнал]. С. 1–15.

Моргунова В. Кто должен учить детей? // Семья и школа. 1965. № 4. С. 27–28.

⁹¹ Бейлина Н.В. Четыре четверти года [повесть]. М.: Советский писатель, 1961. С. 211–213.

⁹² Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. Конец 1961 г. или начало 1962 г. (точная дата не установлена).

⁹³ Левшин Л.А. Педагогика и современность. М.: Просвещение, 1964. С. 189–191.

ской теории и практики обучения и воспитания. Проблемы педагогической науки автор видит, прежде всего, в отсталости её методологии, очень точно подмечая, в частности, что «принцип коллективизма, охвативший как будто все стороны школьной жизни, по сути остановился перед главным: перед процессом обучения. По своему внутреннему строю он в значительной мере тот же, что и в старой школе, то есть такой, который оставляет каждого ученика один на один с учителем»⁹⁴. Лев Аркадьевич убедительно обосновывает, что дети могут учить и учиться друг от друга, и показывает, как утвердить принцип коллективизма в обучении и тем самым создать наилучшие условия для слияния обучения и воспитания в единый поток⁹⁵.

Знаменательно, что Валентина Дмитриевна Моргунова в 1966 г. была удостоена ордена «Знак Почёта». Следовательно, её парно-коллективные занятия, организуемые с помощью Виталия Кузьмича, были действительно эффективными, а сам подход заслуживал внимания, но, к сожалению, не получил признания и развития в «большой» науке педагогике.

В сентябре 1968 г. В.К. Дьяченко принимается кандидатом, а с сентября 1968 г. становится членом Коммунистической партии Советского Союза. В характеристике, данной ему в 1975 г., говорится: «Коммунист Дьяченко В.К. несколько лет подряд избирался членом бюро партийной организации школы. Ему поручался один из наиболее ответственных участков – подготовка вступающих в комсомол»⁹⁶.

Оттепель в стране закончилась. 1966–1973 гг. – полная немота, *ни одной* публикации, если не считать вышедшего в свет в 1968 г. в Новосибирске романа Н.В. Бейлиной «Книга встреч»⁹⁷. Забвение оказалось таким, что, как пишет учёный, «в 1968 году оргдиалог был вновь "открыт" доцентом А.С. Границкой и назван динамическими парами»⁹⁸.

Завесу молчания приподнял в 1974 г. журнал «Вопросы философии», опубликовавший краткий обзор рукописи книги Дьяченко «Структуры общения между людьми в жизни и их значение для построения учебного процесса в школе». Журнал весьма позитивно оценивает поставленные в рукописи вопросы⁹⁹.

Перевод на работу в Центральный институт усовершенствования учителей по приказу Министра просвещения РСФСР А.И. Данилова (с

⁹⁴ Там же. С. 183.

⁹⁵ Там же. С. 182–189.

⁹⁶ Архив Красноярского государственного университета. Личные дела уволенных сотрудников за 1987 г. Том № 6. Буква Д–Е. Лист 47.

⁹⁷ Бейлина Н.В. Книга встреч [роман]. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1968. 296 с.

⁹⁸ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1976 г., конец ноября.

⁹⁹ Проблемы теории и практики формирования нового человека (обзор откликов читателей [на материалы круглого стола «Современные проблемы образования и воспитания»]) // Вопросы философии. 1974. № 4. С. 64.

1.08.1974) старшим преподавателем кафедры педагогики и психологии кардинально меняет характер деятельности Виталия Кузьмича и, вероятно, обещает большие перспективы в его научной работе и продвижении идей. Ему уже 51 год.

В характеристике ЦИУУ, выданной 16 июня 1977 г. для выезда в месячную командировку в Германскую демократическую республику для проведения занятий по педагогике, говорится, что В.К. Дьяченко «читал лекции, проводил практические занятия и консультации, выступал с лекциями и докладами перед учителями Первомайского района г. Москвы, на летних курсах институтов усовершенствования учителей ряда областей РСФСР. ...Является лектором общества «Знание», руководит клубом юных математиков в средней школе № 343. ...Является участником методологического семинара при АПН СССР. ... Тов. В.К. Дьяченко трудолюбив, целеустремлён, исполнительен и дисциплинирован. Политически грамотен и морально устойчив»¹⁰⁰. Актуальность для продолжения работы над проблемой коллективных учебных занятий находит в политической ситуации того времени – работает над темой «Комплексный подход к решению проблем коммунистического воспитания»¹⁰¹. В одной из статей (не потерявшей своей актуальности и по сей день, несмотря на изменившуюся фразеологию) формулирует противоречие между целями коммунистического воспитания и характером деятельности ученика в традиционной классно-урочной системе (его деятельность в обучении носит ярко выраженный индивидуалистический характер) и доказывает, как можно обучение строить на коллективной основе¹⁰².

Несомненно, В.К. Дьяченко проявляет себя добросовестным специалистом, о чём свидетельствует, например, решение Министерства просвещения РСФСР и Республиканского комитета профсоюзов № 106 от 26.07.1978 о награждении Дьяченко значком «Отличник народного просвещения» за достигнутые успехи в работе по повышению квалификации работников народного образования (удостоверение № 199642 от 26 июля 1976 г.). Четырежды ездит в заграничные командировки для чтения лекций: в ГДР (1976, 1977, 1981) и Болгарию (1979). За 10 лет выходит 29 публикаций в солидных изданиях.

Но и в ЦИУУ Виталию Кузьмичу тоже не позволяют широко развернуться в занятиях своей дидактической теорией и практикой, несмотря на их актуальность и кажущуюся поддержку отдельных учёных, в частности, академика М.Н. Скаткина (см. п. 2.4).

¹⁰⁰ Архив Красноярского государственного университета. Личные дела уволенных сотрудников за 1987 г. Том № 6. Буква Д–Е. Лист 49.

¹⁰¹ Там же.

¹⁰² Дьяченко В.К. О некоторых путях, ведущих к единству организационных форм обучения и воспитания // Проблемы социального прогнозирования: сборник статей. Вып. 2 / Красноярский гос. пед. ин-т; отв. ред. А.М. Гендин. Красноярск: Изд-во КГПИ, 1976. С. 170–179.

Р.Б. Ведровская, анализируя в своей книге (1982 г.) этапы развития советской дидактики, делает справедливый вывод, что, несмотря на значительное продвижение в разработке данной отрасли, начавшееся с середины 1960-х гг., не удалось решить ряд актуальных вопросов, в том числе «проблему наиболее эффективных форм организации учебной деятельности школьников, в частности, оптимального сочетания индивидуальных и коллективных форм работы на уроке»¹⁰³. Однако Р.Б. Ведровская, как и другие учёные, воспринимала дидактические изыскания В.К. Дьяченко почти как какую-то «мелочь», приравнивая взаимодействие учащихся в парах сменного состава к частному варианту групповой работы. Например, она пишет: «...в педагогической литературе были рассмотрены различные виды групповой работы: парное взаимное обучение (В.К. Дьяченко), учебные звенья в составе четырёх учеников (И.М. Чередов), подвижные рабочие микроколлективы не более семи человек (Х.И. Лийметс) и т.д.»¹⁰⁴. Это свидетельство непонимания коренного отличия «парного взаимного обучения» от разных случаев групповой работы.

Вместе с тем М.Н. Скаткин перспективным направлением развития организационных форм обучения считал сочетание индивидуальной, групповой и коллективной форм занятий *в рамках классно-урочной системы*, целесообразность использования которых обосновывал необходимостью индивидуализации учебного процесса. В.К. Дьяченко же настаивал на повсеместной *замене уроков* занятиями другого типа.

Любопытен отзыв Института повышения квалификации Академии педагогических наук СССР от 29 декабря 1982 г.

«Ректорат Института повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических вузов АПН СССР выражает благодарность В.К. Дьяченко – старшему преподавателю кафедры педагогики и психологии Центрального института усовершенствования учителей МП [Министерства просвещения] РСФСР, кандидату педагогических наук за оказанную институту помощь в выполнении учебного плана.

В.К. Дьяченко прочитал для слушателей ИПК АПН СССР спецкурс «Теоретические основы современной дидактики» (18 часов). Лекции В.К. Дьяченко отличались высоким научным уровнем, чёткостью формулировок основных положений и обстоятельностью их раскрытия, силой аргументации высказанных взглядов, глубиной и широтой проблематики, целостностью в построении дидактической теории. В.К. Дьяченко всесторонне раскрыл в своих лекциях фундаментальные проблемы современной дидактики, давал им марксистско-ленинский анализ, умело связывал теорию с пересмотром и дальнейшим совершенствованием учебно-воспитательного процесса в современной школе.

Отмечая высокую научную квалификацию В.К. Дьяченко и выражая ему благодарность за оказанную институту помощь в деле повышения

¹⁰³ Ведровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. М.: Педагогика, 1982. С. 125.

¹⁰⁴ Там же. С. 111.

квалификации преподавателей педагогики педагогических институтов и университетов, мы вместе с тем отмечаем актуальность и большое значение спецкурса, разработанного В.К. Дьяченко, как для преподавателей педагогических наук, так и для руководящих педагогических кадров, методистов и учителей.

Ректор Института повышения квалификации АПН СССР А.А. Миролубов, член-корреспондент АПН СССР, профессор, доктор педагогических наук

Проректор Ю.А. Рудь, кандидат педагогических наук

(Подписи, печать)

29/XII 82 г.»¹⁰⁵

1.1.5. Красноярский период

Одно обстоятельство кардинально изменит жизнь и откроет широкую дорогу для распространения и воплощения его идей. По долгу службы Центральный институт усовершенствования учителей посещает директор Красноярского ИУУ Ю.Е. Васильев¹⁰⁶, он проявляет глубокое внимание к идеям Виталия Кузьмича и рекомендует его ректору Красноярского государственного университета В.С. Соколову, отличавшемуся новаторским духом и желавшему сделать университет уникальным вузом, искавшему по всему Советскому Союзу интересных людей с нестандартными идеями. Остановился на кандидатуре Виталия Кузьмича Дьяченко – у него имелась радикальная перспективная идея. Таким образом, совпадают новаторский подход В.К. Дьяченко и амбиции В.С. Соколова получить другой образ университета.

В университете создаётся новая кафедра педагогики и психологии, возглавить её предложили В.К. Дьяченко. 3 мая 1983 г. он подаёт заявление для участия в конкурсе на замещение вакантной должности заведующего кафедрой педагогики и психологии Красноярского государственного университета. К заявлению, кроме стандартных для этой цели документов (копий дипломов о высшем образовании и присвоении учёной степени кандидата педагогических наук, автобиографии, личного листка по учёту кадров, списка опубликованных научных работ), прилагает характеристики из 343-й школы г. Москвы (от 4 апреля 1975 г.) и Центрального института усовершенствования учителей (от 16 июня 1977 г.), а также отзыв ректората Института повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических вузов Академии педагогических наук СССР (от 29 декабря 1982 г.). На заседании Совета КГУ 27 июня 1983 г. В.К. Дьяченко избирается на должность

¹⁰⁵ Архив Красноярского государственного университета. Личные дела уволенных сотрудников за 1987 г. Том № 6. Буква Д–Е. Лист 48.

¹⁰⁶ Заметим, что в первый раз Виталий Кузьмич посещает Красноярск в мае 1978 г. – Министерство просвещения РСФСР направляет его в составе группы специалистов для проверки деятельности местного ИУУ.

заведующего кафедрой педагогики и психологии, с 3 октября приступает к непосредственному исполнению обязанностей.

Именно здесь, в Сибири, у Виталия Кузьмича появилась возможность заниматься теорией и практикой своего дидактического открытия, чему способствовали и начинающиеся большие перемены в обществе. Здесь, в университете, начала складываться педагогическая команда. Появились не просто сторонники, а ученики и последователи Виталия Кузьмича¹⁰⁷. Начался период многочисленных встреч с педагогами края и страны, практических разработок и занятий со студентами, педагогами и детьми.

Случайно ли он попал в Красноярск? Есть основания считать, что неслучайно. В 70-е годы под руководством Александра Моисеевича Гендина в Красноярском педагогическом институте появилась научная школа в области прогнозирования в образовании, вышло несколько солидных сборников, в которых были размещены статьи Дьяченко наряду с материалами других выдающихся учёных-педагогов СССР. Неоднократно публиковался и в иных сибирских изданиях. Ну и понятно, большое значение имел новаторский дух Юрия Евгеньевича Васильева и Вениамина Сергеевича Соколова, которые пытались привлечь неординарных учёных.

«Шёл 1983-й год, – пишет В.К. Дьяченко. – Я оставил столицу своей великой Родины и приехал жить и работать в г. Красноярск с дерзкими мыслями, которые мне не удалось реализовать в Центре: сначала в Киеве, а затем в Москве. В то время уже начали понимать, что педагогический процесс в вузах, ссузах¹⁰⁸ и в массовой общеобразовательной школе, грубо говоря, "хромает", что учебно-воспитательный процесс везде и всюду давно превратили в тормоз общественного развития как в нашей стране, так и в масштабах всей планеты, что нужна коренная реформа образования, над которой в то время и работали в Москве. ... "Вы поступили опрометчиво. У нас все стремятся попасть в Москву, а вы приехали в такую дыру и хотите чего-то добиться, строите большие планы", – так мне говорили. А план был действительно грандиозный: на протяжении 2–3-х лет на физическом факультете университета развернуть коллективные учебные занятия, сначала на первом курсе, а потом на остальных, если бог поможет. Затем на путь строительства Новой школы пойдут все учебные заведения Красноярья. Дальше: школы и вузы СССР, зарубежья...»¹⁰⁹.

Отсчет истории целенаправленного строительства коллективного способа обучения (как будущей образовательной формации) можно с полным правом вести с 1983 г., когда в Красноярском государственном

¹⁰⁷ Мкртчян М.А. «Девятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 8–10.

Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 57–59.

¹⁰⁸ Ссуз – среднее специальное (профессиональное) учебное заведение.

¹⁰⁹ Дьяченко В.К. Замечательному человеку начала 3-го тысячелетия – 50 лет! // Вестник КСО. 2002. 23 декабря (№ 3 (15)). С. 2.

университете под руководством Виталия Кузьмича Дьяченко начались специально организованные (на теоретической и программной основе) работы на физическом факультете.

«В кабинет на 4-м этаже, где размещалась кафедра педагогики и психологии КГУ, вошел крепко сложенный шестидесятилетний мужчина с выразительными, лучистыми глазами, полный сдерживаемого энтузиазма, в темно-синем костюме, с аккуратным, немного старомодным галстуком. Не спеша поздоровался, улыбнулся и представился: Виталий Кузьмич Дьяченко. Неспешность и основательность, как в дальнейшем мы все убедились, были его характерными чертами во всех делах, особенно в теоретических выводах. Он все делал размеренно, с осознанным спокойствием, без суеты. Безупречная четкость мысли позволила ему навести порядок в ускользающих смыслах педагогических терминов и понятий»¹¹⁰.

По два раза в неделю стали собираться на внутренний кафедральный семинар для формирования представлений о новой дидактической теории и её дальнейшей реализации на практике. Преподаватели проявляли категорические возражения. С января 1984 г. уже на общеуниверситетских встречах разгорались горячие дискуссии¹¹¹.

«Начинали мы вводить коллективные учебные занятия в феврале 1984 года с преподавателем психологии Л.В. Бондаренко на первом курсе физфака. Наши студенты сдали экзамены по психологии блестяще: 16 – пятёрки, 8 – четвёрки, один болел, но тоже сдал на "4". Победа! Так нам казалось. Но главные сражения были впереди. Основные предметы: математика и физика. Никто из преподавателей работать по нашей технологии не умел, не был готов, да и не хотел. Зачем себя дискредитировать?»¹¹².

В 1984 г. на кафедре математики появился М.А. Мкртчян, «он и оказался самой подходящей кандидатурой для "организации занятий по математике в парах сменного состава". Других желающих кандидатов наук не было. Тем более, что большинство на кафедре, а затем и на факультете отнеслось к нововведению, мягко сказать, прохладно. Манук Ашотович же сразу, что называется, загорелся. Сложность того момента состояла в том, что перед математикой¹¹³ в экспериментальной группе была психология, и, кроме метода Ривина поабзацного изучения текстов, отработанных приёмов практически не было. И они часами с Дьяченко обсуждали

¹¹⁰ Бондаренко Л.В. Встреча с новым, которому предстоит стать будущим, или Знакомство с Будущим // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 70.

¹¹¹ Там же.

¹¹² Дьяченко В.К. Замечательному человеку начала 3-го тысячелетия – 50 лет! // Вестник КСО. 2002. 23 декабря (№ 3 (15)). С. 2.

¹¹³ Имеется в виду, что до начала проведения коллективных учебных занятий по математике опыт такой организации работы со студентами был только при изучении психологии, где использовалась ривинская технология поабзацного изучения текстов, а технологий освоения других компонентов учебного содержания (отличных от сплошных текстов) не было.

технологии обучения. Активной помощницей стала Бондаренко Л.В., именно она первой вела психологию в экспериментальной группе. Затем вовлекли (вначале как лицо любопытствующее) и меня», – вспоминает Валерий Леонидович Гудовщиков¹¹⁴.

Наконец-то издаётся первая долгожданная книга «Общие формы организации процесса обучения»¹¹⁵. Рецензенты – известные учёные: член-корреспондент АПН СССР М.Н. Скаткин, профессора Ю.П. Азаров и А.Н. Алексюк. Решением Высшей аттестационной комиссии при Совете министров СССР от 29 мая 1985 г. № 21ц/32 Виталию Кузьмичу присваивается учёное звание доцента.

«Год 1984 для Виталия Кузьмича Дьяченко был особым. ... С выходом книги у Виталия Кузьмича были связаны особые надежды. Он прямо так и говорил: "Вот вышла книга, прочтут, и дела пойдут по-другому". К сожалению, желаемой реакции и ожидаемого эффекта не получилось. Теоретики и преподаватели книгу читали бегло и не особо вникали в суть дела, а практикам она показалась скучной. Были робкие попытки организации обсуждений, но тоже без особых результатов. А вот с учениками, кажется, ему повезло чуть больше. Мы часто ездили по стране, организовывали курсы, пропагандировали идеи коллективного обучения, делились опытом»¹¹⁶.

От идеи и до её реализации лежит много подготовительных, разработческих этапов, обеспечивающих необходимую детализировку, совершенствование – история науки и техники полна именно такими историями. Например, какой длинный путь прошёл от первого тяжеленного телевизора с маленьким экраном и нечётким изображением до современного элегантного и многофункционального его «потомка». Новое одноментно не строится, тем более образование будущей эпохи.

М.А. Мкртчян так описывает перспективы, ситуацию и проблемы университетского периода: «В 1983/84 учебном году задача, поставленная в Красноярском государственном университете, была проста и наивна: перевести университет на новый способ обучения. Для этого предполагалось: до декабря 1983 года подготовить преподавательский состав, решить организационные вопросы; в феврале – июне 1984 года перевести на новый способ одну группу I курса физического факультета (Ф-11); в 1984/85 учебном году – весь первый курс физического факультета; в 1985/86 году – весь физический факультет; и далее – весь университет.

¹¹⁴ Гудовщиков В. Штрихи к портрету неординарного и удивительного человека // Вестник КСО. 2002. 23 декабря (№ 3 (15)). С. 4–5.

¹¹⁵ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения. Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1984. 185 с.

¹¹⁶ Мкртчян М.А. «Девятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 9.

Потом, по-видимому, предполагалось ошеломить Красноярский край, далее – Советский Союз, а дальше уже как получится. Однако в первые месяцы практической работы обнаружился ряд серьёзнейших проблем, вызванных не столько субъективными причинами (такими, как непризнание преподавателями идей коллективного обучения или нежелание преподавателей оставить хорошо освоенные ими методы лекционно-семинарской системы), сколько объективными, а именно: отсутствием методик организации обучения.

Собственно говоря, работы, организованные в 1984/85 году в опытно-исследовательских группах Красноярского государственного университета, позволили создать и апробировать ряд методик (это методики взаимопередачи тем, взаимообмена заданиями, доводящей карточки, взаимопроверки индивидуальных заданий, взаимотренажа, методика, обратная ривинской), которые наряду с методикой Ривина составили целостную систему и являются основой организации коллективных учебных занятий. В их апробации приняли участие А.М. Аронов, В. Баженов, В.А. Болотов, Л.В. Бондаренко, Е.Г. Горячев, В.Л. Гудовщиков, С.В. Знаменский, В.Я. Смотрицкий и другие преподаватели общеуниверситетских кафедр и кафедр физического и математического факультетов университета.

В эти годы выработалось несколько способов и форм организации инновационной деятельности, которые существенно предопределили успехи родившегося педагогического движения приверженцев коллективного обучения. Это в первую очередь принцип командности и понимание коллективной природы педагогического творчества и строительства»¹¹⁷.

С 1984/85 учебного года, когда началась опытная работа на физическом факультете по освоению коллективной оргформы обучения по многим дисциплинам, усилилась поляризация в среде преподавателей: одни считали, что следует накапливать опыт по применению методик работы в парах сменного состава на разных учебных дисциплинах, их совершенствовать и разрабатывать новые, другие – любые проблемы и неудачи использовали, чтобы «доказать» ошибочность дидактической теории Дьяченко, «забывая», что находятся в поисковом режиме¹¹⁸. Сколько, например, на первых порах было неудачных запусков космических работ, при этом мыслителям и практикам в голову не приходило отказаться от мечты о космических полётах.

Метафорически точно об этом сказал близкий сподвижник А.С. Макаренко В.Н. Терский: «Ведь каждый садовник знает, что через час после посадки яблонька ещё не плодоносит. Ей нужно расти и цвести,

¹¹⁷ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 58–59.

¹¹⁸ Бондаренко Л.В. Встреча с новым, которому предстоит стать будущим, или Знакомство с Будущим // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 69–73.

нужно время. И без времени, этого лучшего помощника и друга, сделать ничего нельзя»¹¹⁹.

К сожалению, к 1987 г. точка зрения противников возобладала (но последующая практика показала всю ошибочность именно этой позиции). И 15 апреля 1987 г. Дьяченко был переведён на должность доцента ранее возглавляемой им кафедры.

Уже на закате его работы в университете, в мае 1987 г., в Ленинграде во Дворце Юсуповых на Мойке состоялась первая научно-практическая конференция по коллективному способу обучения. Организатором конференции выступила Валентина Васильевна Архипова, заведующая методическим кабинетом школ Октябрьской железной дороги. Это масштабное событие объединило несколько сотен заинтересованных людей. «На конференцию приехала большая делегация из Красноярского госуниверситета – преподаватели и студенты так называемых экспериментальных групп. Несмотря на то, что в самом названии конференции фигурировали имя Виталия Кузьмича и словосочетание "коллективный способ обучения", денег на командировочные расходы для В.К. Дьяченко не нашлось, он приехал на конференцию за свой счёт. Вот такой парадокс нашей жизни советского периода...»¹²⁰.

Настоящий пик деятельности Виталия Кузьмича приходится на период работы в Красноярском краевом институте усовершенствования учителей. С 01.09.1987 он переводится на должность заведующего кафедрой педагогики и психологии ИУУ. В дальнейшем в связи с возрастом и разными реорганизациями в институте официальные должности менялись, но неизменным оставалось содержание деятельности: с 01.09.1990 – заведующий кафедрой содержания образования и новых технологий организации учебно-воспитательного процесса; с 01.10.1992 – заведующий лабораторией новых технологий учебно-воспитательного процесса; с 01.11.1995 – старший научный сотрудник; с 01.05.1997 – заведующий лабораторией «Технология коллективного способа обучения»; с 01.09.1998 – профессор кафедры предметов естественно-математического цикла и методики преподавания; с 01.11.2000 – ведущий научный сотрудник лаборатории КСО; до последнего дня своей жизни трудился в институте, даже находясь в больнице последние недели.

Пожалел ли Виталий Кузьмич о переезде из Москвы в Красноярск? Красноречиво он пишет об этом заведующему методическим кабинетом Кеминского района Киргизской ССР А.Я. Мысливцу 19 октября 1990 г.: «Я сейчас в Москве: двухнедельные курсы директоров ИУУ по научной работе. Как далеки здесь, в ЦИУУ, в Минпросе, в АПН СССР от КСО и

¹¹⁹ Терский В.Н. Игра. Творчество. Жизнь // А.С. Макаренко. К 75-летию со дня рождения: сборник. М.: Учпедгиз, 1963.

¹²⁰ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 60.

ИТШ. Но сколько самоуверенности и чванства! Убеждаюсь, что добиться здесь чего-либо от начальства просто невозможно. Они все плывут по течению застоя и ничего не хотят»¹²¹.

В этот же институт переходят из КГУ М.А. Мкртчян – самый яркий последователь дела Дьяченко, другие коллеги. Под их руководством начинают работать команды педагогов. Именно из Красноярского ИУУ (ИПК) основы новой дидактики и коллективного обучения распространяются по другим регионам. У Виталия Кузьмича авторские площадки в Красноярском крае, Тюменской и Кемеровской областях, Казахстане, Якутии. Он получает широкую известность – в Красноярск приезжают «паломники» из разных регионов, да и он сам частый гость в других городах: встречается с педагогами, организует конференции, обсуждает проблемы образования и строительства новой практики обучения, погружается в непосредственную практику. Пишет ещё 18 книг, получает широкую аудиторию, массовый опыт в школах, вузах и, прежде всего, в системе повышения квалификации учителей.

Один лишь пример. В 1989 г. В.К. Дьяченко со своей командой проводил курсы для директоров и завучей школ в г. Фрунзе (ныне – Бешкек), столице Киргизской ССР. Среди участников были педагоги из г. Ташкента Узбекской ССР и Джамбульской области Казахской ССР (Джамбул сейчас носит название Тараз). Одухотворенная их содержанием группа педагогов (около 10 человек) в конце того же года побывала в Красноярске: в ИУУ и школе № 141. Гости были поражены по-настоящему творческой атмосферой на лекциях и семинарах. Занятия проводили В.К. Дьяченко, М.А. Мкртчян, Е.Н. Васильева, И.Г. Литвинская и др. А.Я. Мысливец до сих пор помнит тот, по его выражению, «дьяченковский творческий дух», с подобной атмосферой потом больше нигде не сталкивался. После поездки в Красноярск А.Я. Мысливец в течение года (вплоть до переезда в Рязанскую область) проводил ежемесячный семинар по вопросам коллективного способа обучения (программу которого одобрил Виталий Кузьмич), организовывал взаимопосещение коллективных занятий в школах.

Решением Министерства образования Российской Федерации при Совете министров СССР от 15 июля 1993 г. № 104-п Виталию Кузьмичу присваивается учёное звание профессора по кафедре содержания образования и новых технологий учебно-воспитательного процесса.

20 сентября 1996 г. избирается действительным членом Международной педагогической академии.

Указом Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина № 344 от 15.03.1999 В.К. Дьяченко награждён медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени.

Он получает благодарность Министерства образования Российской Федерации за разработку новых технологий обучения – в 2001 г. вышла

¹²¹ Письмо В.К. Дьяченко А.Я. Мысливцу. 19 октября 1990 г.

его книга «Новая дидактика» (приказ № 13-169 от 2.09.2002). Награждён также медалью К.Д. Ушинского за заслуги в области педагогических наук (приказ министерства образования Российской Федерации № 07-28 от 28.07.2003).

Вот такой он – «девятижды герой СССР»! Так он в шутку называл себя. Почему девятижды? «Как-то он мне говорил, что он девятижды¹²² герой Советского Союза. Я сильно удивился этому, и он мне объяснил: "Десять раз меня по приказу руководства уволили с работы, упрекая в разных немыслимых грехах. Потом восстанавливали на работу, ссылаясь на мои неоценимые заслуги перед родиной в деле развития теории и практики советской педагогики. Так я и думаю, за то, что говорили, могли и дать звание героя, но так как я был без работы, то в качестве большого подарка восстановили меня на работе". И долго смеялся над своей шуткой»¹²³.

1.2. Переписка как часть практики строительства будущего

Неотъемлемая часть деятельности В.К. Дьяченко – активная переписка с научными работниками, писателями, учителями, политиками. Он делится своими мыслями, пропагандирует, отстаивает их, помогает добрым словом, даёт рекомендации, упрощает, выясняет:

- Понимает, что без соратников дело далеко не продвинется. Свою мысль на этот счёт доводит до Н.В. Бейлиной в письме от 12 февраля 1959 г.: «Но пойми меня правильно: сборник статей об ИШ¹²⁴ в настоящий момент приобретает *первостепенное значение*. Моя одна статья об ИШ не сможет так воздействовать на читателя, как смогут это сделать 10 статей *разных* авторов»¹²⁵. Вспомним народную мудрость о невозможности сломать пучок веток, но вот один прутик – легко.

- Просит известных и влиятельных людей (в частности, В.Ф. Тендрякова) содействовать в публикации статей своих соратников.

- Обращается к японскому философу и стороннику мира Янагиде Кэндзюро, индийскому политику Джавахарлалу Неру (не исключено, что и к другим известным мировым деятелям) с просьбой высказать свои соображения об интернациональной трудовой школе как механизме достижения мира, личной свободы, высокого и всестороннего развития личности¹²⁶.

¹²² На встрече с педагогами в концертной студии «Останкино» в 1988 г. В.К. Дьяченко повторил эту шутку, но употребив наречие «десятижды».

¹²³ Мкртчян М.А. «Десятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 8–9.

¹²⁴ ИШ – интернациональная трудовая школа.

¹²⁵ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 12 февраля 1959 г.

¹²⁶ Письмо В.К. Дьяченко Джавахарлалу Неру. 11 марта 1959 г.

Письмо В.К. Дьяченко Янагиде Кэндзюро. 9 марта 1959 г.

- Обозначает актуальное по сей день противоречие между требованиями жизни и устройством учебного процесса: «Да есть ли какой-нибудь участок общественной жизни, который бы был так запущен и не соответствовал современным требованиям производства, культуры, политики, как школа, её методы обучения и воспитания, весь учебно-воспитательный процесс в целом и, прежде всего, само обучение?»¹²⁷

- Встаёт на защиту коллег. Вступает за восстановление чести и достоинства своего коллеги А.И. Новикова¹²⁸, несправедливо уволенного с должности директора школы № 101 г. Перми, – обращается с письмом в газету «Правда»¹²⁹.

- Убеждает. «Рад за Аллочку. Понимает ли она, что работа по освоению и распространению ПКЗ¹³⁰ требует не одного-двух лет, а *многих* лет упорной, самоотверженной работы (а может быть, на эту работу уйдёт и *вся* жизнь, и не одного человека, а *многих*, очень многих...). Это понимание для дела очень важно»¹³¹.

- Подбадривает и просит не бросать дело, двигаться дальше. «Самое важное, чтобы Павлова и Авдеенко¹³² не бросали практически проводить ПКЗ у себя на уроке, так как бросить очень легко, а вот снова начать работу очень и очень трудно. Несколько лет, пусть и не совсем удачной работы, могут их научить больше, чем десятки встреч, статей, конференций и пр. Но пусть они обязательно фиксируют свои занятия. Впрочем, я им об этом напишу ещё и сам»¹³³.

- Благодарит. «Был перед отъездом в Киев у Кабо. Она – молодец¹³⁴! Поблагодари и ты её»¹³⁵.

- Настаивает на завершении романа «Книга встреч»: «Тему о Ривине ты не должна бросать. Время идёт, и многое меняется. Если не ты, кто, кто ещё об этом напишет?»¹³⁶.

Любопытен фрагмент из письма Н.В. Бейлиной, написанного в конце 1961 г. или начале 1962 г. (точная дата не установлена, но из содержания

¹²⁷ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1976 г., конец ноября.

¹²⁸ В письме Н.С. Хрущеву от 9 марта 1959 г. Дьяченко называет Новикова учителем 89-й школы.

¹²⁹ Письмо В.К. Дьяченко в газету «Правда» в защиту А.И. Новикова. 15 марта 1959 г.

¹³⁰ ПКЗ – парно-коллективные занятия.

¹³¹ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 2 сентября 1960 г.

¹³² Учительницы железнодорожных школ: Александра Васильевна Павлова работала в школе № 32 на станции Урульга Читинской области, Александра Фёдоровна Авдеенко – в школе № 53 на станции Верховцево Днепропетровской области.

¹³³ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. Конец 1961 г. или начало 1962 г. (точная дата не установлена).

¹³⁴ Она написала очерк о коллективных занятиях, проводимых М.Д. Брейтерманом и А.Г. Вышнепольской: *Кабо Л. Дела и заботы государства ШРМ // Юность. 1962. № 5. С. 81–86. (ШРМ – школа рабочей молодёжи.)*

¹³⁵ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 10 июля 1962 г.

¹³⁶ Там же.

письма — упоминается выход в свет повести «Четыре четверти года» — понятны примерные сроки):

«"Книгу встреч", конечно, должна продолжить и окончить *ты*, а не кто-то другой. Положительный герой у тебя есть, и он действительно велик. Это не только А.Г. Ривин. Нет. Это *само дело*. Оно делает людей лучше, достойнее. Но, конечно, если эти люди действительно *занимаются делом, борются за него*, а не ограничиваются одними благими пожеланиями и разговорами. Мы все — люди с недостатками и даже пороками. И как писатель ты этого не должна обойти. Нет, не хвалить, не гладить, а помочь стать крепче на ноги, освободиться от своей узости и недостатков; *слабости превратить в силу*; научить других, которые подхватят дело, не повторять наших ошибок, — вот твоя большая и хорошая задача, твой долг передового педагога-писателя и ведь тоже ривинца, *настоящего* ривинца. Пусть объединение всех друзей дела Ривина, о котором ты мечтала и так хотела добиться, придёт благодаря твоей новой и — я не сомневаюсь — замечательной книге, с таким хорошим и правильным названием "Книга встреч". "Истинные, хорошие человеческие чувства" должны не только мы, ривинцы, *вызывать* у тебя, заслужить их. Нет. Нет. Твой долг, твоя обязанность проявить эти "истинные, хорошие человеческие чувства". Писатель должен быть человеком большой души и глубоких чувств. В своей "Книге встреч" ты и должна всё высказать: и своё одобрение нашими делами и поступками, и своё осуждение, и свой гнев и ненависть, и свою любовь и презрение, и свои сомнения и твёрдую веру. А в деле Ривина всё это есть с избытком. Поэтому я в твоих словах: "Идеи Ривина я разделяю, как и разделяла, *но это не сфера художественности*", — я чувствую неискренность. История идеи Ривина полна восторгов, разочарования, увлечения, горечи неудач, драматизма, трагедий и большой радости, радости прекрасного будущего. Кто, как не ты, лучше всех это понимаешь?»¹³⁷

Не менее любопытно мнение В.К. Дьяченко о вышедшем через несколько лет романе: «Конечно, для меня как для читателя — за каждым эпизодом вереница воспоминаний, загадки и разгадки...» В романе в художественном преломлении показаны судьбы новаторов оргдиалога, пробивающих брешь в будущее. «Их судьбы, характеры, личные качества, поступки, ты понимаешь, мне не безразличны. Какую роль сыграл или ещё сможет сыграть "Книга встреч" в общественной жизни, прежде всего, в педагогических кругах?»¹³⁸. Упрекает автора, что та не поняла и не отразила в романе главного в аспекте людей: «Чтоб делать революцию в обучении и воспитании, нужно, чтоб за это брались д-р-у-г-и-е люди. А откуда ты возьмёшь других людей: чистеньких, идеальных? Где они? По почте их не

¹³⁷ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. Конец 1961 г. или начало 1962 г. (точная дата не установлена).

¹³⁸ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1976 г., конец ноября.

пришлют. Только делая чистое, прекрасное и нужное для всего общества дело, люди сами станут чище, прекраснее, станут идеалом для других».

- Живо интересуется, чем живут школа и новаторы-КСОшники.

До последних своих дней отправляет соратникам свои книги, просит написать и прислать ему статьи, с удовольствием их читает, а затем в очередных письмах выражает отношение, предлагает издания для публикации.

Часто звонит авторам. Помню, после выхода моей статьи «Коллективные учебные занятия и коллективный способ обучения» в журнале «Школьные технологии»¹³⁹ неожиданно раздался телефонный звонок: Виталий Кузьмич проявляет свою радость, обозначает сильные места статьи и даёт ценные советы, как её улучшить, сделать отдельные моменты более понятными, какие идеи развить в дальнейшем.

1.3. Черты характера

В.К. Дьяченко не был из разряда людей, работающих за должности и научные блага (звания, диссертации), он относился к числу тех, кто становится *вехами* Истории. Человек-Творец. Этим объясняется, почему и, казалось бы, зачем так остро и открыто критикует он учёных-дидактов, включая тех, кого знает лично и кто помогает ему.

- Первая черта характера Виталия Кузьмича – *твёрдость и настойчивость* в отстаивании своей концепции, *следование принципу «за свои идеи драться до последней капли крови, но в личной жизни дружить»*. Критиковал и дружил.

Может, в том числе и поэтому был не любим: работу и личную жизнь не так просто разделить, умом понимаешь, но чувственному миру критика неприятна.

Вот пример резкого выражения своего отношения к делам (но не личности) передовых советских дидактов. «Порой в это трудно поверить: неужели такие крупные теоретики, как Б.И. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Г.И. Щукина, П.И. Пидкасистый, И.Т. Огородников, М.И. Махмутов, Т.А. Ильина, Т.И. Шамова, В.А. Онищук, И.Ф. Харламов и многие другие не смогли дать правильный ответ на вопрос: что такое обучение? Как же в таком случае они могли вести исследования, писать книги, которые являлись руководством для тысяч преподавателей педвузов и педучилищ и миллионов будущих и работающих педагогов?»¹⁴⁰.

В таком противостоянии лежит не ограниченность и не борьба за свои корыстные цели, наоборот – стремление к тёплому месту требует противоположного поведения. В нём есть глубокий смысл. Во-первых,

¹³⁹ Лебединцев В.Б. Коллективные учебные занятия и коллективный способ обучения // Школьные технологии. 2007. № 1. С. 93–98.

¹⁴⁰ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 12.

«сознание большой значимости для людей, для общества дела, которому посвятил жизнь»¹⁴¹.

При этом Дьяченко не по-маниловски фантазировал об общественном устройстве и его развитии, а предложил реальный механизм возвращения будущего. Например, отвечая на вопрос своего ученика – педагога В.А. Рязанова: «Каким Вы, Виталий Кузьмич, видите будущее нашей страны и всего мира?», он написал ему 26 марта 1997 г. следующее: «Судьбы общества, России и всего человечества меня всегда интересовали, так как от этого зависит образование, развитие школы и её учебно-воспитательного процесса. Но это только одна сторона всех моих интересов и мыслей. Гораздо больше меня волнует другая сторона: *конкретные преобразования внутри школы, в учебно-воспитательном процессе*, которые способны изменить формирование молодежи, подрастающих поколений, а через них поднять интеллектуальный и нравственный уровень всего населения, *как через школу влиять на развитие всего общества*¹⁴²» (выделения сделаны Виталием Кузьмичом).

Во-вторых, для такого противостояния с «классической» дидактикой есть серьёзные методологические основания: «Известно, как яростно и настойчиво Виталий Кузьмич Дьяченко доказывал необходимость и возможность создания дидактики как науки об объективных законах существования и закономерностях развития обучения. Такую постановку вопроса нельзя воспринимать как амбицию одного из ведущих дидактов двадцатого века. По сути дела, Виталий Кузьмич настаивал на научном подходе при организации обучения и осуществлении необходимых реформ. На первый взгляд, это противоречит системомыследеятельностному подходу при реализации общественных преобразований (Г.П. Щедровицкий и др.). На самом деле, это не так. Подтверждение этому – одно из существенных положений СМД-методологии об искусственно-естественной природе деятельностного мира. Если проследить за становлением новой образовательной практики по естественному компоненту, то можно заметить правоту основных положений дидактики В.К. Дьяченко и пользоваться ими при целенаправленном построении будущей образовательной практики»¹⁴³.

• Вторая черта характера Виталия Кузьмича – *быть в постоянном диалоге*.

¹⁴¹ Планы – больше жизни: интервью с Виталием Дьяченко [беседу вела Ольга Запятая] // Учительская газета. 1999. 8 июня (№ 22 (9739)). С. 9.

¹⁴² Рязанов В.А. Виталий Кузьмич Дьяченко – учитель, идущий новыми путями // Педагогика Культуры. 2020. № 32. URL: <https://www.pedagogika-cultura.ru/professiya-uchitel/ryazanov-dyachenko-uchitel-idushchij-novymi-putyami>.

¹⁴³ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 31.

Он не был фанатиком¹⁴⁴. Л.В. Бондаренко отмечает, что для него характерна была «колоссальная концентрированность, цельность человека, сосредоточенного на решении вопроса, ответа на который ни у кого нет»¹⁴⁵. При этом он слышал чужое мнение, первым вызывался на разговор, невзирая на разницу в возрасте или регалиях, был открыт к вдумчивому диалогу, к столкновению разных логик рассуждения, «но... если собеседник высказывал суждение легковесное, бездоказательное, или мнение, основанное не на аргументах, а на эмоциональном напоре, то этого Виталий Кузьмич не принимал»¹⁴⁶. С удовольствием брал на вооружение чужие открытия, в частности, идею погружения М.П. Щетинина¹⁴⁷. Кроме того, встречался и переписывался с В.Ф. Шаталовым, у которого многое позаимствовал в методике преподавания математики¹⁴⁸.

М.А. Мкртчян в контексте исключительно принципиального вопроса об определяющем характере учебного процесса как механизма изменения всей целостности образования обращает внимание на следующее: «Поменишь тип учебного процесса – всё будет меняться. ... Когда мы занимаемся проблемами организации учебного процесса, то занимаемся достаточно крупной и глобальной задачей. Несмотря на то, что для кого-то это выглядит мелко и недостойно. ... Вы помните заразительный смех Виталия Кузьмича? Нас часто преподаватели вузов, учёные награждали всякими эпитетами, называя нас фанатиками. Он часто смеялся над этим парадоксом и говорил: "Мы *только предлагаем* менять способ, который себя изжил, а они так фанатично не хотят его переосмыслить и начать менять, при этом упрекая нас в фанатизме. Так кто же здесь фанатик?"»¹⁴⁹.

Кто-то считал его демагогом и выскочкой, пытаясь доказать его неправоту, но он никогда не убегал от споров, а наоборот оттачивал в них свои аргументы и находил основания для размышлений и практических поисков. «Я был лично знаком и обсуждал многие вопросы педагогики и

¹⁴⁴ Вот что пишет Дьяченко в своём дневнике: «Фанатизм имеет место там и тогда, когда нет знаний, но есть вера. Это состояние уродливого преобладания веры над знанием. ... Почему моя деятельность, особенно тогда, когда я начинаю более решительно выступать за ПКЗ и коренное изменение учебного процесса и в силу этого настойчиво одолевая закостеневшие взгляды и убеждения окружающих педагогов (теоретиков и практиков), так сразу же начинаются обвинения в фанатизме? Это происходит потому, что люди *не знают* того, что известно мне, что известно было Ривину, отчасти известно Коржеву, Никитину ...»

¹⁴⁵ О Виталии Кузьмиче Дьяченко говорят его ученики / Л.В. Бондаренко, Н.Н. Будищева, А.И. Говорова, Т.И. Куриленко // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 24.

¹⁴⁶ Там же.

¹⁴⁷ Там же.

¹⁴⁸ Планы – больше жизни: интервью с Виталием Дьяченко [беседу вела Ольга Запятая] // Учительская газета. 1999. 8 июня (№ 22 (9739)). С. 9.

¹⁴⁹ Концептуальные представления об экспериментальной площадке РАО по становлению коллективного способа обучения: материалы организационно-деятельностной игры, Красноярск, 23–28 сентября 2013 г. (Не опубликовано.)

особенно дидактики с М.Н. Скаткиным, Б.П. Есиповым, М.А. Даниловым, Л.В. Занковым, Е.И. Петровским, Ю.К. Бабанским, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым, В.В. Краевским. Во время наших встреч у нас происходили споры, дискуссии. Единство во взглядах достигалось редко»¹⁵⁰. «В разные годы встречался и вел переписку с такими известными учеными-академиками, как И.К. Корнилов, И.Ф. Сवादковский, В.В. Давыдов»¹⁵¹.

Неслучайно многие книги Дьяченко написаны в форме диалогов: диалога с министром, диалога с академиком, преподавателем педагогики, дидактом, директором школы, учителем или просто «оппонентом», в которых он выражал точку зрения противоположной стороны и показывал её слабые основания.

Любил провоцировать дискуссии. Одна из них, например, развернулась на страницах газеты «Известия». На статью Виталия Кузьмича¹⁵² о необходимости коренной смены форм и методов обучения в свете обозначенных Н.С. Хрущевым вопросов укрепления связи школы с жизнью и дальнейшего развития системы образования в стране проявились противоположные позиции: в частности, в поддержку выступил директор московской школы-интерната № 15 Б. Ширвиндт¹⁵³, с критикой обрушилась директор школы № 605 Р. Брусничкина¹⁵⁴.

- Обладал широкой эрудицией, досконально знал труды классиков педагогики и психологии. Очень много читал. Квартира представляла собой большую библиотеку, в каждой книжке лежали выписки, заметки и закладки. Знал, пожалуй, все педагогические и психологические теории и технологии.

Но следует признать, что «за пределами его внимания оставались труды философов и методологов конца XX века и особенно работы зарубежных представителей методологической науки»¹⁵⁵.

- Ещё одна черта характера: был по-детски наивен. Виталий Кузьмич радовался выходу каждой своей статьи, книги, любому упоминанию о себе, пусть и самому критическому. «Вот сейчас прочитают книгу – и приступят к строительству КСО», – полагал он. Книги дарил руководителям разных рангов, настоятельно просил прочитать с той же надеждой. В цифровом архиве наследия учёного есть подобное фото: дарит книгу ми-

¹⁵⁰ Планы – больше жизни: интервью с Виталием Дьяченко [беседу вела Ольга Запятая] // Учительская газета. 1999. 8 июня (№ 22 (9739)). С. 9.

¹⁵¹ Там же.

¹⁵² Дьяченко В. Это – дело творческое: заметки о школе // Советская Россия. 1958. 27 сентября (№ 226 (686)). С. 2.

¹⁵³ Ширвиндт Б. В защиту ученика // Известия. 1958. 14 декабря (№ 297 (12913)). С. 4.

¹⁵⁴ Брусничкина Р. Не умалять роли учителя (По поводу статьи «Это – дело творческое») // Советская Россия. 1958. 22 октября (№ 247 (707)). С. 2.

¹⁵⁵ Мкртчян М.А. «Девятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 10.

нистру образования России А. Фурсенко¹⁵⁶. Эту встречу описывает так: «...15.03.2005 г. был у меня на семинаре Министр образования – Фурсенко Андрей Александрович. Я ему подарил последнюю книгу, и он пообещал её прочесть. Сказал: "Это Вы написали наставления мне как министру образования?" Я промолчал. Он: "Прочту, прочту обязательно"»¹⁵⁷.

А может, и не наивен? Любое упоминание (пусть и не всегда точно передающее смыслы или даже критическое) его как автора, соратников, их практики было для него свидетельством внимания к публикации, поводом для авторской гордости за это внимание.

Через пять лет после известного выступления в аспирантские годы с рефератом о противоречиях современного учебного процесса, закончившимся исключением из аспирантуры, «на очередной научной конференции снова выступил с изложением своих идей. Ему казалось, что тогда, в первый раз, его просто не поняли. А если изложить свои взгляды более убедительно, все поймут их истинность. Не поняли. И поступили просто – упразднили кафедру логики»¹⁵⁸.

- Открыто говорил о своих ошибках и незнании чего-либо. В ходе создания фильма о нём вспоминал, что на встрече в «Останкино» студентка 3-го курса МГПИ задала вопрос: «Как изучать литературу в парах сменного состава?» – а он не смог как следует ответить¹⁵⁹.

- Был неисправимым романтиком и идеалистом в политическом плане. Например, так обосновывал необходимость интернационализации школы (ИШ) для сохранения мира: «Неудовлетворение требования о массовом обмене учащейся молодежью с Советским Союзом ставит опять-таки США в невыгодное положение. Все страны отправили своих детей в СССР и этим лучше всего доказали, что они не намерены развязывать войны, а США отказываются»¹⁶⁰. Или ещё аргумент: «ИШ относится к тем средствам, которые облегчат некоторым, пока еще капиталистическим, странам переход к социализму без больших кровопролитий, без международной и гражданской войны»¹⁶¹. «В этой обстановке ИШ и выступает, прежде всего, не как педагогический вопрос, а как вопрос большой международной политики, но решается он главным образом педагогами и педагогическими средствами. В силу этого педагоги всех стран превращают-

¹⁵⁶ Интернет-сайт «Коллективный способ обучения»: <https://kco-kras.ru>.

¹⁵⁷ Письмо В.К. Дьяченко В.А. Рязанову. 21 марта 2005 г.

¹⁵⁸ Соловей П. Я – знаю, ты – знаешь. Научим друг друга? // Ноосфера: духовный мир человека: сборник / сост. А.В. Коротнян. Вып. 3. Ленинград: Лениздат, 1989. С. 68.

¹⁵⁹ Подвижник. Фильм о Виталии Кузьмиче Дьяченко [Электронный ресурс] / автор: профессор В. Рыбалко; видеосъемка и видеомонтаж: Т. Власов, А. Смирнов; Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования. 2006. URL: <https://clck.ru/3DujaE>.

¹⁶⁰ Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. С. 30.

¹⁶¹ Там же. С. 31.

ся в огромную и притом весьма действенную политическую силу, а педагогика – в революционную науку, помогающую перестраивать жизнь человечества на началах вечного мира, демократии и коммунизма»¹⁶².

- Был всегда подтянут, выходил к аудитории собранным и энергичным. Вёл здоровый образ жизни, занимался йогой, делал утреннюю зарядку, в преклонном возрасте бегал на многокилометровые дистанции. В сыном-подростком Виктором зимой купался в проруби, чего не одобрял отец Кузьма Корнеевич.

«Однажды после очередной тридцатки он мне рассказывает: "Я сегодня напугал старушку. На последнем круге рядом оказалась старушка, грибы собирает. Вдруг поднимает голову, смотрит какой-то старик бежит, уставший, обессиленный, весь в поту, и ужаснулась: "Боже мой, жить, что ли, надоело!"»¹⁶³.

Можно только восхищаться целеустремленностью, упорством, смелостью, уверенностью и простотой общения великого учёного. С большей уверенностью можно сказать, что все мы, его последователи, на верном пути реализации педагогики сотрудничества, в которой рождаются и развиваются и личность ребёнка, и цельные людские сообщества.

1.4. Ученики об Учителе как простом человеке

Ученики и последователи считают Виталия Кузьмича Дьяченко наставником не только в педагогике:

- «Он был очень внимательным и добрым к окружающим. Очень трогательно он относился к Марии Григорьевне, которая была его опорой на протяжении более двадцати лет их совместной жизни. ... Виталий Кузьмич был ярко выраженным оптимистом и учил других конструктивно относиться к решению жизненных проблем. По характеру он был человеком прямолинейным и открытым, всё, о чем он думал, говорил открыто, невзирая на ранги, должности, и требовал, безусловно, такого же отношения к себе»¹⁶⁴.

- «Человек с юношеской энергией в сочетании с жизненной мудростью»¹⁶⁵.

- Интересный факт: на девятом десятке жизни стал осваивать компьютер, помощь в этом ему оказывали коллеги из института повышения квалификации, учителя и ученики его авторской школы № 21 Красноярска. «Дьяченко, уча других, сам всю жизнь учился. Когда в нашу жизнь вошли компьютеры, он "загорелся" идеей освоить их. Сначала он учился сам, потом сел рядом с учителями на недельные курсы в школе. И всё

¹⁶² Там же. С. 36.

¹⁶³ Мкртчян М.А. «Девятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 9.

¹⁶⁴ Васильева Е.Н. Великий Дидакт // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 13.

¹⁶⁵ Серemenko Н.П. Феномен Учителя // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 3.

равно у Виталия Кузьмича было много вопросов. Тогда свои услуги предложил ученик Павел Шелехов. И вот уже наш знаменитый академик получает компьютерное образование через ученика-учителя»¹⁶⁶. Это тоже был его любимый вид обучения – один на один, когда можно получить обратную связь по возникающим проблемам: задать адресные вопросы на понимание, снять недопонимание, продемонстрировать свою умелость, получить оценку своих действий. «Был курьёзный случай. Виталий Кузьмич печатал сам всю ночь свою работу, набрал очень много страниц и, нажав какую-то кнопку, потерял весь текст. Со слезами в голосе он позвонил своему "учителю" Паше, который и "спас" книгу. Павел часто говорил: "Я такого трудоголика ещё не встречал"»¹⁶⁷.

- В быту «боялся кому-либо причинить неудобства, смущался, много раз извинялся. ... Он умел рассказать в компании приличный и весёлый анекдот, "сценку" из жизни»¹⁶⁸.

- «Неизменно внимательный, тактичный, глубокий, иногда искрящийся юмором и всегда... думающий взгляд. Взгляд, направленный на мысль и душу собеседника. Он не довольствовался случайными, неточными, непроверенными сведениями. Он всегда добирался до первоисточников идей и до истоков смысла ... Он не поклонялся званиям, почестям, авторитетам, должностям. Он поклонялся истине. Он служил науке и людям»¹⁶⁹.

Карпович Д.И.

*Победных лозунгов, реляций,
Реформ и псевдоновизны,
Педагогических новаций
Настряпано на полстраны.*

*Опомнитесь, творцы эпохи.
Вы – в прошлом, несмотря на то,
Что вам перепадает крохи.
А будущее всё ж за КСО!*

*Короткой аббревиатурой
Нам всем гордиться суждено.
В педагогической культуре
Дьяченко прорубил окно.*

*Да, КСО звучит как выстрел,
Как вызов миру на дуэль.
Его идеи, опыт, мысли
Уже давно попали в цель.*

¹⁶⁶ Куриленко Т.И., Мачикина Л.Н., Ланкина Э.Г. Идеальный вдохновитель и учитель школы № 21 // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 15.

¹⁶⁷ Куриленко Т.И., Мачикина Л.Н., Ланкина Э.Г. Идеальный вдохновитель и учитель школы № 21 // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 16.

¹⁶⁸ Там же. С. 16.

¹⁶⁹ Бондаренко Л.В. Он прожил несколько жизней // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 19.

1.5. Семья

У Виталия Кузьмича имеется дочь от первого брака – Полякова Наталья Витальевна, 1949 г. рождения, проживает в Киеве, работала агрохимиком Министерства сельского хозяйства (такую профессию, в отличие от педагогической, дед Кузьма считал достойной). С женой Анной разошлись в 1958 г. Вторая жена – Моргунова Валентина Дмитриевна (1923–2013) – была верным соратником, учителем начальных классов, практикующим парно-коллективные занятия (с 1961 г. работала с Виталием Кузьмичом в школе-интернате № 13, а затем, с 1963 г., в школе № 343 г. Москвы), автор статей по этой теме, «Отличник народного просвещения» РСФСР (1962), кавалер ордена «Знак Почёта» (1966). Их сын, Дьяченко Виктор Витальевич, 1962 г. рождения, проживает в Москве, работает юристом.

Завершающие два десятилетия жизни в Красноярске «источником и вдохновителем творческой активности Виталия Кузьмича была его прекрасная жена, Путинцева Мария Григорьевна, медсестра по профессии, которая всегда была рядом и вместе делила как радость побед, так и горечь поражений, была надёжным тылом и опорой в его жизни. Не случайно один из последних фундаментальных трудов – "Дидактику" (в двух томах) – он посвятил этому светлему, чистому и с открытой душой человеку, к которому он относился с искренней любовью и уважением»¹⁷⁰ и которая создавала все условия для его творчества, оставаясь первым помощником.

В Москве с конца 1960-х по начало 1980-х годов проживал на улице 15-й Парковой в доме 26, корпус 3, квартира 55, в Красноярске – в Академгородке в доме 3, квартира 25. В Академгородке у него была трёхкомнатная квартира (получить которую помог Юрий Евгеньевич Васильев), а в соседнем доме у Марии Григорьевны – двухкомнатная. В одной квартире проживали, а вторая больше служила рабочим кабинетом. (В первые месяцы после переезда в Красноярск Виталий Кузьмич проживал у директора Красноярского института усовершенствования учителей Ю.Е. Васильева.)

К сожалению, обстоятельства сложились так, что наследники Марии Григорьевны (своих детей у неё не было) после её ухода из жизни не сохранили бесценный архив...

¹⁷⁰ Кусаинов Г.М., Васильева Е.Н. Дидактика и жизнь В.К. Дьяченко. 2018. URL: <https://narodnoe.org/publikacii/-didaktika-i-jizn-v-k-dyache>.

Глава 2. Основы новой дидактики

2.1. Изобретение А.Г. Ривина, ставшее отправным для В.К. Дьяченко

Имя Ривина в 20–30-х годах XX столетия было широко известно советской педагогической общественности, крупным политикам (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Н.И. Бухарин и др.), его метод упоминается в различных публикациях того времени.

Многовековую историю имеют случаи, когда какой-либо ученик обучает другого ученика или группу учеников (например, Белл-Ланкастерская система¹⁷¹, практика отца Ж.-Б. Жирара). Чуть реже встречались эпизоды взаимодействия «на равных» – как в обособленных парах, так и в парах непостоянного состава, в частности, преподаватель французского языка и истории в лондонской королевской школе Норман Мак-Мённ активно практиковал такую учебную работу¹⁷², не разрабатывая при этом специальной технологии взаимосвязи пар, взаимодействия всех участников коллектива между собой. Но работа в парах сменного состава, когда каждый *по очереди учит каждого* не в стихийном разговоре, а в диалоге, специальным образом организованном, – это *изобретение* А.Г. Ривина, педагога с инженерным мышлением. Его пальма первенства в принципиально новом шаге в развитии взаимообучения, а именно: в организации взаимосвязи всех участников друг с другом, который и позволил именовать его метод *коллективным*, а обучение – *взаимным*. И это был не какой-то частный, дополнительный приём, а несколько плодотворных опытов коллективного взаимного обучения на разных ступенях: в начальном образовании взрослых (ликвидация неграмотности населения), в средней школе (осваивались все предметы старших классов), в

¹⁷¹ *Белл-Ланкастерская система «взаимного» обучения* – организация учебной работы, сущность которой состояла в обучении более старшими и знающими учениками (мониторами) групп остальных учеников. Развивалась независимо в 1791–1797 г. священником англиканской церкви Э. Беллом в Мадрасе и с 1801 г. Дж. Ланкастером в Великобритании. Идеи взаимного обучения ранее высказывал и школьный учитель из Белфаста Д. Мэнсон (1718–1792). Термин «взаимное» в названии системы имеет условное значение – собственно-то взаимности не было. Говоря о практиках обучения (в частности, о практике отца Ж.-Б. Жирара, опыте Белл-Ланкастерской системы), имевшихся до А.Г. Ривина, в слове «взаимное» не следует искать буквального смысла. Вместо слова «взаимное» точнее было бы сказать: «ученик обучает других учеников», тем самым подчеркнув, что обучает не только учитель, но и ученики взаимодействуют друг с другом. Конечно, Белл-Ланкастерскую систему в каком-то смысле можно назвать системой взаимообучения, но точнее – системой группового взаимообучения (но не коллективного взаимообучения, как это было у А.Г. Ривина): учили только отдельные ученики (не каждый!), и учили они группу учеников.

¹⁷² *Мак-Мённ Н.* Путь к свободе в школе / пер. с англ. М.А. Энгельгардта. Петроград, 1915. 94 с.

высшем образовании (кружки с работниками аппарата ЦК ВКП(б) и в Коммунистическом университете им. Я.М. Свердлова; в 1928–1930 годах в Москве успешно действовал первый в мире неформальный вуз без профессиональных преподавателей – «дикий вуз» – для будущих инженеров), в «клубном» образовании со старшеклассниками, студентами и взрослым населением¹⁷³.

Книга Нормана Мак-Мённа содержит много важных идей для обоснования «товарищеской работы» («метода товарищеского обучения»): условия продуктивного взаимодействия в парах (разность тем у участников пары, простор для активности, свободный темп, выбор учеником заданий), приёмы работы в парах, подготовка учебного материала, аргументация причин естественной положительной мотивации при такой организации, черты новой школы (возможность ученику выбирать учебные предметы, самоуправление, коллективность, другой характер деятельности учителя), характеристика классно-урочного обучения и его непреодолимые ограничения.

Однако В.К. Дьяченко слишком оптимистично оценил опыт Н. Мак-Мённа, посчитав, что «это была работа в парах сменного состава, или то, что А.Г. Ривин назвал "организованный диалог"»¹⁷⁴.

Что происходило на занятиях Мак-Мённа? «От половины до двух третей даваемого урока состояли в активном спрашивании и ответании (ответы всегда находятся перед глазами спрашивающего, так что он может поправлять своего сотрудника)»¹⁷⁵. У напарников различающийся материал (текст, задание), следовательно, это обуславливает распределение ролей: вначале один спрашивает – другой отвечает, потом наоборот. Разные пары заняты своим делом. Что-то может дублироваться, но только для немногих пар. Ученик выбирает тему (текст, задание) из числа ещё им не изученных. Вероятно, вначале сам разбирается в материале, готовится к взаимодействию с напарником. Затем объединяется с кем-либо в пару для обучения партнёра выбранной теме. После проработки этого материала возвращает его и находит *новый*, беря себе в напарники того же или, быть может, другого ученика. Учитель руководствуется правилом: «Не следует вменять в преступление мальчику, если он спокойно встаёт и переходит в другую часть комнаты за книгой, не спрашивая позволения у учителя»¹⁷⁶.

В качестве заданий использовались рукописные материалы и печатные книги¹⁷⁷:

¹⁷³ Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): Антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 736 с.

¹⁷⁴ Дьяченко В.К. Диалоги об обучении. О переходе на демократическую систему обучения по способностям. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1995. С. 11.

¹⁷⁵ Мак-Мённ Н. Путь к свободе в школе / пер. с англ. М.А. Энгельгардта. Петроград, 1915. С. 45.

¹⁷⁶ Там же. С. 53.

¹⁷⁷ Там же. С. 45–46, 75–76, 48, 59.

- Карточки с рядом вопросов и готовых ответов к ним. Пример разговоров по-французски: *Quel age avez vous? – J'ai douze ans.* (Такие диалоги могут быть подготовлены в том числе к каким-либо текстам и организованы после их прочтения.) Пример по арифметике: *Сколько составит одна восьмая фунта стерлингов? – Полкроны. А одна восьмая 20 шиллингов? – Полкроны. Сколько шиллингов в полукроне? – Два с половиной. Сколько составит одна восьмая двадцати? – Два с половиной.*

- Карточки с недостающими словами в предложениях: *Человек, который редко принимается за новое дело, страдает отсутствием (инициативы). Мистер Ллойд Джорж есть (канцлер казначейства). Человек, который не ест ни мяса, ни рыбы, называется (вегетарианцем). Доктор, который делает операции, есть (хирург); доктор, который только предписывает известный способ лечения, есть (врач).* Пропущенное слово ученики обычно обозначают словом «что-то».

- Карточки с вопросами и заданиями на французском языке (например, поставить часы на нужное время), требующими устного ответа и физического выполнения. Другой пример при изучении французских времён: одна или две карточки посвящаются каждому времени, предполагается и сам ответ на вопрос, и физическая демонстрация ответа отвечающим.

- Чтение друг другу текстов из перечня, созданного учителем. Для этого разрезались на части всевозможные учебники и даже роскошные издания книг. «Мой метод пользования печатными книгами – разрезать их на отделы и брошюровать в бумажные обложки. ... Число отделов варьирует, и нет никакого основания для того, чтобы весь класс исполнял одну и ту же специальную работу в один и тот же момент. Но общее число отделов очень велико»¹⁷⁸. «Тот факт, что десять различных английских классиков будут читаться в классе, состоящем из двадцати мальчиков, в один и тот же момент, без сомнения, будет вызывать весьма полезный обмен замечаниями и косвенно оказывать значительное содействие развитию способности мальчиков к изложению»¹⁷⁹.

Все материалы были промаркированы и пронумерованы для удобства различения и поиска. На занятии могли одновременно выполняться разнотипные задания: часть пар использовала рукописные карточки, другие – печатные тексты¹⁸⁰. Ученики действовали в индивидуальном темпе и по своим маршрутам (последовательностям тем). В итоге в течение нескольких учебных часов ученик мог сменить ряд партнёров и проработать определённое число тем (карточек, текстов), учась и обучая одновременно.

Может показаться, что Мак-Мённо практиковал пары сменного состава. Однако Дьяченко был прав относительно данного опыта лишь частично. Действительно, состав пар у того менялся, однако такую организацию нельзя назвать ни работой в парах сменного состава, ни тем более коллективной организационной формой обучения.

¹⁷⁸ Мак-Мённо Н. Путь к свободе в школе / пер. с англ. М.А. Энгельгардта. Петроград, 1915. С. 48.

¹⁷⁹ Там же. С. 72.

¹⁸⁰ Там же. С. 72.

Почему мы пришли к такому заключению? *Во-первых*, Мак-Мённ нигде в книге не упоминает про смену участников пар. Когда мы выше написали, что для проработки нового материала ученик берёт себе в напарники того же или, быть может, другого ученика, то мы попытались реконструировать происходившее на занятиях, выдвинув данное предположение. Рано или поздно состав пар будет неизбежно меняться: отсутствуют некоторые ученики, или один из напарников ранее проработал материал, которым владеет потенциальный партнёр, с кем они чаще всего вместе работали. *Во-вторых*, смена происходила естественно-стихийным путём. У автора нет ни правил, как и когда поменять партнёров, ни норм поработать как можно с большим числом участников, ни требований с одной и той же карточкой (текстом) обойти по очереди нескольких партнёров, задав им те же самые вопросы или прочитав тот же текст, ни условия передать, в свою очередь, другому ученику полученное от кого-либо знание. Не содержится ни одного подобного примера. Следовательно, автор сосредоточился на атомах-парах, а взаимозависимости пар, «перетеканию» знаний от одного ученика к другому через третьего (то есть единству коллектива) важности не придаёт, механизма не предлагает. Кроме того, не описано, как ученики выбирают материал, как ведётся индивидуальный и общий учёт, какими правилами при этом руководствуются. (А.Г. Ривиным и его первыми последователями это всё было разработано.) *В-третьих*, даже по косвенным суждениям не сделать вывод, что была сменность пар: «последние ученики в классе ... знали вещи, неизвестные лучшим ученикам их класса», «я поставил своей задачей побудить каждого мальчика обучать другого при помощи обладания различными знаниями», «я думаю, что в высшей степени выгодно, с точки зрения общего образования, чтобы мальчики могли обмениваться идеями, заимствованными из возможно большего количества источников»¹⁸¹. *В-четвёртых* (и это самое главное), предположим, что сменность участников пар была активной, но это ещё не означает, что такая организация представляла собой коллективную организационную форму обучения. Вначале обратимся к отличиям парной формы обучения и коллективной, сформулированных В.К. Дьяченко в той же книге, в которой он характеризует опыт Мак-Мённа: «Когда мы говорим об общении в паре, то подразумевается только данная пара, пара замкнутая, то есть общение только двух людей. Когда же мы говорим об общении в парах сменного состава, то подразумевается общение между собой многих людей, возможно, целой группы»¹⁸². Почему учебное общение в парах сменного состава названо *коллективной формой обучения*? «Потому что при работе каждого с каждым по очереди происходит обучение, при котором все учат всех, то есть коллектив обучает каждого члена, и каждый член коллектива активно участвует в обучении своих товарищей по общей работе»¹⁸³.

¹⁸¹ Там же. С. 71–72.

¹⁸² Дьяченко В.К. Диалоги об обучении. О переходе на демократическую систему обучения по способностям. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1995. С. 26.

¹⁸³ Там же. С. 28.

Разъяснение, что значит «коллектив обучает каждого своего члена», содержится в давнем неопубликованном (но хорошо известном среди КСОшников) тексте М.А. Мкртчяна. В нём раскрывается суть внешне иногда схожих форм организации обучения: парной формы (мы называем её «парно-обособленной», можно было бы назвать «замкнутые пары») и коллективной. (Расхожее название парной формы обучения как «пар постоянного состава» является лишь её частным случаем¹⁸⁴.) Это разъяснение представляется нам весьма точным и глубоким: не всегда активная смена партнёров свидетельствует о наличии коллективной формы обучения, сменность может быть, но при этом такая форма обучения далека от коллективной. Приведём полный текст М.А. Мкртчяна:

«Работа в парах и работа в парах сменного состава.

Рассмотрим следующую ситуацию: ученики изучают определённую тему, например, теорему Пифагора. При этом каждый ученик работает совместно со своим соседом по парте, прорабатывая соответствующий текст в учебнике. Когда теорема Пифагора изучена, ученики пересаживаются так, чтобы у каждого оказался новый напарник. Вновь образованные пары совместно изучают другую теорему, например, теорему Фалеса. Потом ученики снова пересаживаются и во вновь организованных парах изучают третью теорему и т.д. Вопрос: можно ли считать, что организована работа в парах сменного состава?

Обычно дают такие ответы: "Да, ведь каждый ученик работает то с одним, то с другим напарником"; "Нет, потому что в каждый момент все изучают одну и ту же тему"; "Нет, потому что они не учат друг друга" и т.п.

Чтобы разобраться в этом вопросе, рассмотрим такой аналог. Работа в паре – это как бы кольцо. А работа в парах сменного состава – это цепочка, которая не есть просто набор колец, а определённым образом взаимосвязанные кольца – совершенно другой объект, чем кольцо или набор колец.

Теперь вернёмся к нашему вопросу. Несмотря на то, что каждый ученик одну теорему изучает с одним человеком, другую – с другим, содержание его работы в одной паре не связано с содержанием его работы в другой паре. Именно по этой причине нельзя считать, что организована работа в парах сменного состава.

Таким образом, чтобы организовать работу в парах сменного состава, необходимо определить:

– что делается в каждой паре и как делается, то есть содержание и методику работы в паре;

– в чём заключается и как осуществляется связь по содержанию работы в разных парах».

Теперь ещё раз зададимся вопросом: был ли «метод товарищеского обучения» Мак-Мённа построен на основе коллективной оргформы обу-

¹⁸⁴ Лебединцев В.Б. Парная и коллективная организационные формы обучения: проблема распознавания // Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов. Красноярск, 2022. С. 26–48.

чения или, как её ещё по-другому называют, пар сменного состава? Сменяемость участников пар – это только первый признак её существования, внешне наблюдаемый. (Кстати, В.К. Дьяченко в своих характеристиках коллективной оргформы обучения только этим признаком не ограничивается.) У Мак-Мённа не прослеживается второй признак – содержательный, который в глаза сразу не бросается, – связь пар друг с другом. Каждая пара была автономной от других. Да, внешне будто бы были пары сменного состава. Но так назвать нам их нельзя, если выражение «пары сменного состава» употребляется синонимом «коллективной организационной формы обучения».

Таким образом, термин *«коллективная организационная форма обучения»* более глубоко передаёт суть изобретения А.Г. Ривина, нежели термины: *«организованный диалог»*, *«оргдиалог»*, *«сочетательный диалог»*, *«пары сменного (или переменного) состава»*, *«динамические пары»*. Каждый работает с каждым. Каждый работает по очереди на всех и все работают одного. Коллектив! (При этом надо признать, что все указанные термины тоже вносят свой вклад в понимание сущности обсуждаемой организационной формы обучения, но вклад частичный, дополнительный.)

Такие рассуждения ещё больше убеждают нас в том, что вредны с практической точки зрения попытки считать парную форму и коллективную форму разновидностями одной организационной формы обучения. Парно-обособленная форма проявляется в двух разновидностях: пары постоянного состава и пары непостоянного состава. В устоявшейся терминологии новой дидактики В.К. Дьяченко термин «работа в парах сменного состава» является синонимом коллективной организационной формы обучения, поэтому есть смысл термином «пары непостоянного состава» обозначать разновидность парно-обособленной формы. Пары непостоянного состава, в свою очередь, могут совершенно по-разному проявляться, например, как парно-веерная форма (ученик по очереди обучает нескольких партнёров одному и тому же). Следовательно, важно не превращать всё в «суп-пюре», приравнивая друг к другу схожие, на первый взгляд, ситуации. Если кит имеет плавники и обитает в толщах океана, это ещё не означает, что он близкий родственник акулы. Полагаем, когда некоторые учёные, критикующие отдельные положения дидактики В.К. Дьяченко, пишут о том, что постоянные и «переменные» пары имеют один «корень», то можно сказать, что они имеют в виду именно пары непостоянного состава.

У Мак-Мённа были пары непостоянного состава – нечто промежуточное между парами сменного (переменного) состава, то есть коллективной формы, и парами постоянного состава.

Что общего в идеях и опыте А.Г. Ривина и Н. Мак-Мённа? В-первых, они сделали большой шаг вперёд в сравнении с их предшественниками: ученики не просто работали вместе, а работали, распределив труд между собой. Простая и в то же время оригинальная идея, отражающая глубины психологии человека: «Сущность моей системы, – пишет Мак-Мённ, – ... в том (а), что они изучают различный материал, так что могут

быть полезны друг другу посредством спрашивания, и (б), что материал предмета выбран так, чтобы давать постоянный простор их активности. Я утверждаю, что обе эти особенности – необходимые условия системы этого рода»¹⁸⁵. Если не дифференцировать материал, задания, роли, то «во-первых, один из двух будет почти всегда оказываться впереди и стремиться попросту вести своего товарища за руку; во-вторых, полезный стимул любопытства в значительной степени будет отсутствовать (тогда как при моей системе каждый участник всегда обладает ключом к тайнам, скрытым от другого)»¹⁸⁶. Разделение труда обеспечивает простор для активности: требуется выбирать, много говорить, задавать вопросы, объяснять, проверять, исправлять и т.п. – делать то, что при традиционном обучении делать или запрещается, или объективно не получается.

Во-вторых, оба педагога придерживались идеи свободы в проявлении природной активности ребёнка, индивидуализации его продвижения (и в содержании, и в способе, и в последовательности).

Мак-Мённо был сторонником фундаментальных идей М. Монтессори, которая открыла закон самодвижения, самовоспитания ребёнком себя и нашла свой способ (с некоторым «самоустранением» педагога, указывающим путь, но не навязывающим его) дать ребёнку свободу в реализации энергии этого самодвижения – свободу в специально созданной и контролируемой среде.

На чьих «плечах стоял» Ривин, история умалчивает, он был весьма эрудированным педагогом, но ясно одно: у него родился свой способ, соединяющий внутреннее движение человека с движением встречным, внешним, а точнее, способ встречи, кооперации разных самодвижений.

К сожалению, и в наше время приходится объяснять, что в психологии и педагогике уже доказано, что лучшие результаты получаются, когда дети следуют пути своего выбора, нежели чем вступают с ним в противоречие.

Что различного в идеях и опыте А.Г. Ривина и Н. Мак-Мённа?

Наряду с общими чертами в идеях и деятельности рассматриваемых педагогов между ними были существенные различия.

Во-первых, разные мировоззренческие основания, положенные в принцип разделения труда. Мак-Мённо оттолкнулся от индивида, старательно обеспечивал индивидуальное продвижение каждого. С одной стороны, это было спровоцировано идеями М. Монтессори, но, с другой стороны, простым здравым смыслом, когда начинаешь проблематизировать себя в отношении классно-урочного обучения. «Однажды я стоял перед классом, соображая, какой глагол дать моим мальчикам для изучения, когда мне пришло в голову спросить самого себя, почему я даю один и тот же глагол целому классу, и есть ли какое-нибудь разумное основание, в силу которого учитель заставляет двадцать мальчиков изучать одну и ту же специальную вещь в одно и то же время. Нужно ли говорить, что для

¹⁸⁵ Мак-Мённо Н. Путь к свободе в школе / пер. с англ. М.А. Энгельгардта. Петроград, 1915. С. 44.

¹⁸⁶ Там же. С. 44–45.

меня оказалось чрезвычайно трудным найти какое-нибудь солидное основание для этого приёма...»¹⁸⁷.

Мак-Мённо остановился на полпути, так как у него не было задачи поставить во главу угла коллектив, он шёл фоном: «Каждый мальчик будет иметь частного учителя в лице своего товарища»¹⁸⁸. Неслучайно употребляется фраза «в лице товарища», но не «в лице товарищей»! В отличие от него ривинская идея заключалась в организации «полиморфического» сообщества – коллектива, рождающего талантов и гениев¹⁸⁹. Именно переход из пары в пару требует от ученика сменить роль: нужно донести содержание, освоенное в предыдущих парах, – эта иная роль другая, чем в обособленной, замкнутой паре, когда приходится быть лишь владельцем своего материала или помощником в изучении материала партнёра.

Разность мировоззренческих оснований педагогов проявилось в различиях практикуемых учебных занятий: Ривин организовывал коллективные учебные занятия, Мак-Мённо – индивидуальные. (Про признаки индивидуальных и коллективных учебных занятий см. п. 2.3.2.)

В Монтессори-педагогике подавляющая часть времени отводится одиночной работе ребёнка; его кооперации с другими детьми приветствуются, но специальным образом не планируются, не организуются и не технологизируются. Педагогом не ставится задача, чтобы в итоге каждый ученик общался с каждым членом своего класса. Считая себя приверженцем идей М. Монтессори, Мак-Мённо вместе с тем сделал ведущей формой парно-обособленную работу детей, повысив тем самым уровень коллективности и в деятельности ученика, и учебной группы в целом. Получилась другая вариация индивидуальных учебных занятий, чем в Монтессори-педагогике.

Характерно, что, называя антипод своей системы – традиционную систему обучения, то есть классно-урочную – коллективной системой обучения, Мак-Мённо тем самым делает акцент не на коллективности, а на отказе от неё (от классно-урочной «коллективности»). Парадоксально, что при этом он усиливает социальность, его система приобретает куда более коллективный характер, чем классно-урочная (то есть «коллективная» – по его терминологии), но тем не менее не такой высокий в сравнении с характером коллективных учебных занятий Ривина.

Во-вторых, нельзя не согласиться с Виталием Кузьмичом, что Норман Мак-Мённо не стал разрабатывать специальную методику диалога между учащимися в парах¹⁹⁰, глубоко методически и технологически не проработал парную работу. Хотя он и предложил несколько интересных

¹⁸⁷ Мак-Мённо Н. Путь к свободе в школе / пер. с англ. М.А. Энгельгардта. Петроград, 1915. С. 71.

¹⁸⁸ Там же. С. 81.

¹⁸⁹ Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 736 с.

¹⁹⁰ Дьяченко В.К. Диалоги об обучении. О переходе на демократическую систему обучения по способностям. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1995. С. 11.

приёмов, однако во многом полагался на стихию: «каждый мальчик создаёт свой метод – удивительный метод, которого никто другой не мог бы изобрести для него»¹⁹¹; «столько новых "методов" будут изобретены величайшими из всех реформаторов воспитания – самими воспитанниками, – что было бы дерзостью с моей стороны устанавливать законы, в которых они, быть может, не увидят ничего, кроме психологического непонимания»¹⁹².

А.Г. Ривин внёс технологичность в парную работу, создав несколько технологий работы в сменных парах, позволив при этом проявиться многообразию локальных индивидуальных инициатив учеников.

В-третьих, у Мак-Мённа в отличие от Ривина не было полной уверенности в том, что его метод может применяться для изучения любых учебных предметов, автор не имел широкого и разнообразного опыта применения «товарищеской работы»: «Всё обучение языкам, древним и новым, может, я уверен, вестись учениками в товарищеской работе, и по крайней мере весьма значительная доля работы по истории, географии, английской литературе, химии и общему знанию, может усвоиться этим способом. Математика представляет весьма специальную проблему, по отношению к которой я нахожусь в неблагоприятном положении человека, не имеющего права высказывать мнение ввиду своего слабого знакомства с предметом... Что бы ни думали о будущем кооперативной работы в математике, но, несомненно, работа вдвоём над умственными арифметическими задачами окажется лучшим базисом для уверенного и быстрого оперирования над цифрами, чем какой бы то ни было другой способ, по крайней мере, из мне известных»¹⁹³.

Были и другие различия, но мы на них пока не будем останавливаться.

В заключение отметим, что не совсем удачно сравнение Виталием Кузьмичом опыта Мак-Мённа с открытием Америки, которую посещали до Колумба мореплаватели, но не делали из этого выводов, – их открытием никто не пользовался¹⁹⁴. Такая аналогия больше относится к изобретению А.Г. Ривина, неизвестно, понимавшему ли его всемирно-историческое значение. «Он, сам того не подозревая, открыл для мира коллективную форму организации учебной работы»¹⁹⁵.

Ривин изобрёл к тому же несколько (если использовать современную терминологию) технологий общения в переменных парах¹⁹⁶. Позже по-

¹⁹¹ Мак-Мённо Н. Путь к свободе в школе / пер. с англ. М.А. Энгельгардта. Петроград, 1915. С. 27.

¹⁹² Там же. С. 69.

¹⁹³ Там же. С. 68–69.

¹⁹⁴ Дьяченко В.К. Диалоги об обучении. О переходе на демократическую систему обучения по способностям. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1995. С. 12.

¹⁹⁵ Там же. С. 14.

¹⁹⁶ Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 736 с.

явились многочисленные варианты учебного взаимодействия в парах сменного состава. Обязательно появятся и другие варианты: жизнь и мышление подскажут.

Однако *главным*, и это увидел Дьяченко в открытии Ривина, *были не приёмы*. Это было *первое* педагогическое кредо, которое Александр Григорьевич многократно повторял: *«Полученное – передай»*. «Это означало: то, что ты узнал от товарища или от своего учителя, или прочитал в учебнике (книге), ты должен, если хочешь, чтобы знание (идея, правило, теорема, закон) стало твоим, усвоенным, рассказать, объяснить другому, обучить этому кого-то. Если ты таким путем будешь действовать по отношению к каждой изучаемой теме и не поленишься рассказать не один, а несколько раз, то прочность и глубина твоих знаний, их **качество** обеспечены»¹⁹⁷. «Если ты полученное знание воспроизводишь только для себя и про себя, то получается обыкновенная зубрёжка»¹⁹⁸.

Но... «В основной идее А.Г. Ривина ("полученное – передай") еще нет никакого открытия. Пословица "Обучая других, мы сами учимся" существует веками, ее знали и древние греки, и многие другие народы задолго до Рождества Христова. Весь вопрос в том, чтобы интервал между получением новой информации и ее изложением другому был небольшим, чтобы он сократился до минимума. Ты только что получил новую информацию – тут же воспроизведи её *для другого*»¹⁹⁹. Это *второе главное положение*, существенно дополняющее указанное кредо.

И третье: ни у Я.А. Коменского, ни у древних греков не было организационного механизма, как реализовать данную идею, а без него она ещё далека от того, чтобы быть принципом. «Построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с принципом "полученное – передай" потребовало пересмотреть всю организацию обучения и, прежде всего, проблему введения новой формы организации, то есть работы в парах сменного состава. Так *новый принцип и новая форма организации слились в единое целое, создав основу принципиально нового педагогического процесса*»²⁰⁰.

А всё началось, вероятно, в 1918 г. с местечка Корнино близ Киева. Поразительно глубока мысль, содержащаяся во фразе: «Когда я перешла из папиной школы в "настоящую", сельскую, в 5-й класс, как я удивилась, что школой зовется – здание. У нас – это мы были школой, а не дом (выделено нами. – В.Л.), не место – мало ли мы где учились: и в саду, быва-

Захаров К.П. Метод сочетательного диалога А.Г. Ривина как основа коллективного взаимного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2008. 235 с.

Захаров К.П. Истоки коллективного взаимного обучения – Содиалог Александра Григорьевича Ривина. СПб.: ЭЛВИ-ПРИНТ, 2016. 57 с.

¹⁹⁷ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 416.

¹⁹⁸ Там же. С. 417.

¹⁹⁹ Там же. С. 417.

²⁰⁰ Там же. С. 420.

ло, и в лесу, и возле речки, и на огороде»²⁰¹. Так вспоминает в романе Н.В. Бейлиной «Книга встреч» воспитанница приюта «Улей» Валентина Гольцова. Согласно роману «папина школа» – школа Матвея Савельевича Гольцова в приюте «Улей», созданная им в 1906 г. в предгорьях Алтая, в с. Каменка. Одним из прототипов М.С. Гольцова является А.Г. Ривин.

Четвёртое положение – «Цель: научи других тому, что изучаешь (!) сам»²⁰². Всё дело, оказывается, в этом одном-единственном слове, в глаголе, который указывает на незавершённость действия»²⁰³.

«Обучение других – это могущественное средство собственного учения и развития. А.Г. Ривину удалось сломать догму, убеждение, господствовавшее в теории и практике обучения: нужно сначала самому выучить, знать материал, а потом уже учить других. Такое понимание верно только наполовину. Обучать других, оказывается, полезно и тогда, когда новый материал еще до конца учеником не изучен. Но, разумеется, нужна страховка от ошибок в его изложении, в передаче другому. Мы рекомендуем в таких случаях учебник (книгу, тетрадь или карточку) держать открытым. Первоначально ученик новую тему свободно, без учебника изложить не может. Поэтому он еще пользуется учебником, справочником, энциклопедией. Такое первоначальное изложение полезно и тому, кто излагает, и тому, кто слушает»²⁰⁴.

Таким образом, Ривин и Дьяченко подошли к организации взаимобучения в высшей степени диалектично. Дьяченко с таким энтузиазмом проникся идеей Ривина, что воплощал её на себе и своих товарищах, где бы ни учился: в школе, в Тимирязевской академии, в Киевском педагогическом институте, в аспирантуре. Ривинская технология поабзадного изучения текстов была у него одной из любимых.

Заметим, что Ривин имел дело со взрослыми и старшеклассниками. Так, его ученица по Корнино А.Г. Вышнепольская сообщает: «В местечке Корнине Киевской губ. велись занятия с 8 февраля до 18 августа 1918 года в группе из 40 подростков от 15 до 18 лет. Размер их образования ограничивался умением читать и писать и знанием четырёх арифметических действий. Через 6 месяцев занятий указанные лица свободно ориентировались в произведениях самого отвлечённого научного и философского характера ("Капитал" Маркса, "Критика чистого разума" Канта и т.п.), выступали с публичными лекциями и докладами на разные темы. Кроме того, ими были освоены за тот же период математика, немецкий и

²⁰¹ Бейлина Н.В. Книга встреч [роман]. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1968. С. 21.

²⁰² «Сам» – не в смысле «изучает один», а имеется в виду «изучает в это время», ещё, быть может, до конца не завершив, всех глубин не постигнув. Изучает один или с помощью кого-либо, здесь не обсуждается.

²⁰³ Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 1991. С. 91.

²⁰⁴ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 420.

латинский язык в размерах программы средне-учебного заведения и получена солидная эрудиция в области психологии и философии. Эти лица оказались в высшей степени приспособленными к советской и партийной работе, а также к научной деятельности»²⁰⁵. (По всей вероятности, информация, содержащаяся в публикациях Виталия Кузьмича, о возрасте учеников в Корнино – 10–16 лет, не точна.) Именно Дьяченко метод коллективного взаимного обучения *впервые* стал переносить на начальную и основную ступени школы, а мы в настоящее время вышли на дошкольников, придумав комплекс соответствующих их возрасту технологий взаимодействия в парах сменного состава.

Существуют косвенные сведения о том, что А.Г. Ривин много писал (в частности, есть ссылки на названия его книг «Талгенизм» 1921 года и «Сочетательный диалог» 1925 года, но не известно, изданы ли они были), относил рукописи Н.К. Крупской, но, по словам учеников, свои рукописи им не показывал²⁰⁶. Однако ничего из этого, кроме трёх статей, пока не найдено. Одна из них была опубликована при жизни Александра Григорьевича²⁰⁷, а две другие²⁰⁸ найдены лишь в 2021 г. в личном архиве писательницы Н.В. Бейлиной, содержательно погруженной в идеи и дела В.К. Дьяченко и состоявшей с ним в тесном контакте.

А.С. Соколов, со слов ученика Ривина М.Д. Брейтермана, утверждает, что, уезжая в начале войны из Москвы, учитель на прощание передал две свои рукописные тетради В. Дьяченко и Б. Колесникову²⁰⁹. Однако ни Виталий Кузьмич, ни близкие к нему люди об этих тетрадях ничего не сообщали.

Скорее всего, источником этой непроверенной информации (а точнее, художественного вымысла) стал роман Ю.П. Азарова «Не подняться тебе, старик», в котором пишется о подаренных гениальным «Сивиным» Александру Егоровичу Святко (прототип которого Дьяченко) рукописных тетрадях под названием «Марксизм и дидактика»²¹⁰.

А вот в другом романе – Н. Бейлиной «Книга встреч» – его герой Максим Москалев (прототип которого Дьяченко) не успел проститься с уезжающим в эвакуацию Матвеем Савельевичем Гольцовым (прототип –

²⁰⁵ Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. С. 213.

²⁰⁶ Там же. С. 414, 532.

²⁰⁷ Ривин А.Г. Содиалог как орудие ликбеза // Революция и культура. 1930. № 15–16. С. 64–66.

²⁰⁸ Век талгенизма: начало... С. 25–29.

²⁰⁹ Там же. С. 414, 622.

²¹⁰ Азаров Ю.П. Не подняться тебе, старик [роман-исследование]. М.: Молодая гвардия, 1989. С. 143.

Ривин), вдобавок, к несчастью, в тот же день сгорел сарай с оставленными старым учителем книгами и рукописями²¹¹.

Более того, в архиве Бейлиной сохранилось любопытное письмо: [машинописные тексты статей] «"Гипотезу [о всестороннем развитии человека]", "Систему [непрерывной передачи знаний, или организаторский диалог]"²¹² ты мне переслала напрасно. У меня их [копий] много»²¹³. Значит, что эти статьи появились у Дьяченко и Бейлиной параллельным путём из третьих рук, но чьих?

Нет никаких оснований упрекать Дьяченко в плагиате. Кроме того, следует подчеркнуть, что Александр Григорьевич больше педалирует психологический и содержательно-методический аспекты изобретённого им метода коллективного взаимного обучения. «Он сам не понял, какую вещь открыл. ... Мне же, как теоретика-методисту, досталось второе [создание новой теории обучения]. Тяжкий крест ...» – говорит М. Москалев²¹⁴.

Многие детали мог бы прояснить личный архив В.К. Дьяченко, но, к сожалению, он полностью утрачен.

2.2. Корни новой дидактики В.К. Дьяченко

М.А. Мкртчян пишет: «Корни КСОдвижения с полным основанием следует искать в деятельности А.Г. Ривина (обратим внимание, не истоки естественно-стихийных процессов становления коллективного способа обучения, а корни КСОдвижения). ... Основная идея и научная находка А.Г. Ривина заключалась в организации учебных занятий на основе взаимодействия учащихся в динамических парах. До современников дошли описания многочисленных нетрадиционных подходов и приёмов Ривина по реализации на практике этой смелой идеи. Эти приёмы и подходы – замечательные результаты педагогического рационализаторства и практических разработок талантливого педагога. У А.Г. Ривина было много учеников и последователей... Однако именно В.К. Дьяченко удалось воспринять находку Ривина не на эмпирическом уровне, а увидеть в его педагогическом изобретении сущностные стороны и в итоге заложить основы учения об обучении, основы современной дидактики»²¹⁵.

²¹¹ Бейлина Н.В. Книга встреч [роман]. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1968. С. 100.

²¹² «Гипотеза о всестороннем развитии человека» и «Система непрерывной передачи знаний, или организаторский диалог» – это две статьи Ривина, обнаруженные в архиве Н.В. Бейлиной.

²¹³ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 24 сентября 1958 г.

²¹⁴ Бейлина Н.В. Книга встреч: роман. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1968. С. 126.

²¹⁵ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 57–58.

Начиная с середины 40-х годов XX столетия, с позиций естественно-научного подхода Виталий Кузьмич работает над созданием дидактики *как науки*: создаёт понятийно-категориальный аппарат новой дидактики («обучение», «организационные формы обучения», «организационная структура учебного процесса», «общественно-исторический способ обучения» и др.), теорию общественно-исторического (стадиального, формационного) функционирования и развития процесса обучения, уточняет научные представления о групповом способе обучения и формулирует ряд общих положений о грядущем способе обучения – коллективном.

Виталий Кузьмич постоянно опровергал ошибочное мнение, что новая дидактика связана только с парами сменного состава и именем Ривина. Это не так, её корни разносторонни и следуют из идей *Я.А. Коменского* (сформулировавшего «тайну великой учёности»: по-больше спрашивать, запоминать и обучать других тому, что изучаешь сам), *Л.С. Выготского* (обучение каждого ученика в соответствии с его зоной ближайшего развития), *А.С. Макаренко* (идеи и принципы построения коллектива, организации управления и всей системы взаимоотношений), положений естественно-научного подхода в философии и методологии науки («естественно-научного, материалистического направления, благодаря которому человечество из дикости и варварства поднялось до вершин современной цивилизации»; надо заметить, что естественно-научный подход В.К. Дьяченко считал единственно научным). Понятно, что гениальное открытие А.Г. Ривина занимает особое место из указанных пяти: «Оргдиалог – организованный диалог – мы в данном перечне поставили даже не на первое, а на третье место в иерархии корней нашего педагогического движения. Однако значение открытия А.Г. Ривина для развития учебно-воспитательного процесса в школе и всей системы образования трудно переоценить»²¹⁶. Нельзя не добавить, что существенное влияние оказала системомыследеятельностная методология Г.П. Щедровицкого, привнесённая и развитая применительно к дидактике М.А. Мкртчяном.

2.3. Ключевые положения новой дидактики В.К. Дьяченко

«Как-то до приезда в Красноярск Виталий Кузьмич выступил в Академии педагогических наук и попытался добиться разрешения вынести результаты своих исследований на защиту докторской диссертации. Один из членов комиссии удивлённо воскликнул: "Боже мой, сущность обучения, исторические этапы развития, противоречия группового способа, принципы обучения – не может быть, что это сделал один человек!" Да,

²¹⁶ Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения и его исторические и педагогические корни // Коллективный способ обучения. 2003. № 7. С. 3–6.

Виталий Кузьмич Дьяченко за свой счёт и за свою жизнь сделал то, что должен был и смог бы сделать целый научно-исследовательский институт»²¹⁷. Его дидактика – альтернатива советской дидактике, которую считали единственно научной. Виталий Кузьмич подарил миру несколько выдающихся открытий. Эти открытия до сих пор не поняты и ещё весьма далеки до полного практического воплощения. Они опередили жизнь на десятилетия.

Казалось бы, должно быть очевидным, что все понятия дидактики (если она претендует на науку) должны быть производными от основного понятия дидактики – обучения. Но достаточно сопоставить зафиксированные в учебниках педагогики определения: *обучения, организационных форм обучения, методов обучения, принципов обучения, этапов обучения* и т.п. – напрашивается вывод, что это далеко не так. Дьяченко поставил задачу – выстроить научно обоснованную систему понятий.

«Если понимание сущности обучения дается неправильное, ошибочное, то и вся построенная в соответствии с этим пониманием дидактика, дидактическая теория оказывается несостоятельной, ошибочной. Это прежде всего проявляется в выяснении объективных законов обучения и составлении классификации организационных форм обучения. Ошибочность в понимании сущности обучения обуславливает ошибочность и односторонность всех других понятий дидактики (принципов обучения, форм организации и методов обучения, исторических этапов развития обучения и т.д.)»²¹⁸.

2.3.1. Сущность обучения

Навести порядок в дидактическом понятийно-терминологическом аппарате – это не только лишь *договориться* о некотором определении понятия обучения. «Научные понятия вообще не утверждаются путём простой взаимной договорённости»²¹⁹. Главное – как можно более глубоко проникнуть в сущность ухватываемых понятием явлений.

Уже в 1950 г. Виталием Кузьмичом был решён главный вопрос дидактики – выявлена сущность обучения. Обучение – это частный случай общения людей. «Обучение – это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает»²²⁰. В дальнейшем Дьяченко раскрывает строение и основные разновидности общения, в соответствии с которыми происходит и строится обучение. Выясняет, как оно было организовано на разных исторических этапах жизни человечества, прогнозирует

²¹⁷ Мкртчян М.А. «Девятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 10.

²¹⁸ Дьяченко В.К. О преобразовании дидактики в науку // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 10.

²¹⁹ Левишин Л.А. Педагогика и современность. М.: Просвещение, 1964. С. 170.

²²⁰ Дьяченко В.К. О преобразовании дидактики в науку // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 9.

следующий этап. Создаёт, таким образом, рабочий метод изучения обучения, полностью отвечающий его природе. (А.Г. Ривин и его ученики, в частности А.Г. Вышнепольская, применительно к обучению активно использовали в своих текстах слово «общение», а также выражение «формы общения»²²¹, но, по всей видимости, не придавали ему категориального, теоретического значения, не предпринимали последующих, вытекающих из него логических ходов.)

Выяснить сущность обучения было важно не для праздного любопытства. «Выявление сущности обучения затрагивает вопрос о том, *как организовать* этот процесс. Если рассматривать обучение как вид познавательной деятельности, то обучение надо организовать по способам познавательной деятельности. Если обучение есть трансляция культуры, значит, его надо организовать на основе механизмов трансляции культуры. Если обучение является общением между людьми, то надо организовать обучение так, как происходит общение между людьми»²²².

Рассмотрим на примере, насколько дидакты придерживаются или нет обозначенной М.А. Мкртчяном логики. Живя в Москве, Виталий Кузьмич общался и полемизировал со многими ведущими педагогами-теоретиками, даже написал две рецензии на книгу «Дидактика средней школы» (авторы: М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др.)²²³. Приведём фрагмент рецензии, опубликованной под псевдонимом «В. Кузьмичев»: «Вполне обоснованно критикуя ... определения метода обучения, которые давались в педагогической литературе, авторы не смогли выдвинуть своё определение. Они пишут: "Главное в методе обучения – это организуемый им способ познавательной деятельности". Может быть, это и верно, но на роль научного определения это положение претендовать не может... Методы обучения авторы связывают с уровнями усвоения содержания образования. ... С уровнями усвоения связаны методы: объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный; репродуктивный; проблемное изложение; частично-поисковый, или эвристический, исследовательский. Они различаются характером познавательной деятельности, осуществляемой учащимися, характером деятельности учителя, организующего деятельность учеников. "Такой принцип деления методов обучения, – объясняют авторы, – принят потому, что учение – это, прежде всего, по-

²²¹ Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 736 с.

²²² Мкртчян М.А. О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 4.

Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 26.

²²³ Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. 303 с.

знавательная деятельность, имеющая место и тогда, когда ученик выполняет практическую трудовую, моторную деятельность". Но учение – это деятельность ученика, а обучение – совместная деятельность ученика и учителя, метод обучения поэтому едва ли можно ставить рядом с методом учения; даваемое авторами обоснование классификации методов обучения вызывает сомнения»²²⁴.

Итак, какие логические нарушения, допущенные уважаемыми нами дидактами, замечены Виталием Кузьмичом? Они рассматривают обучение как вид познавательной деятельности. В соответствии с характером познавательной деятельности, а именно с уровнями усвоения содержания образования, выделяют обозначенные ими методы... Но методы чего? Совместной ли деятельности учеников и учителя? (Это было бы вполне логично, если бы учитель тоже усваивал заданное содержание образования.) Но нет: они формулируют методы учения (деятельности ученика), то есть лишь «частицы» обучения, а не его всего как целого.

Если бы продолжить логику авторов, то, согласно принятому ими определению обучения, взаимодействие учителя и учеников следовало бы организовать по способам познавательной деятельности, в которой и учителю, и ученикам пришлось бы осваивать новое, общее для каждой стороны содержание образования. Отдельные фрагменты такого обучения практикуются, но их нельзя сделать всеобщими (для всех без исключения ситуаций – возрастов, целей, компонентов содержания и т.п. – они не подходят).

Авторы книги признают (но не делают из этого далеко идущих выводов), что учитель и ученики совершают принципиально разные виды деятельности: ученики – познавательную, учитель – направленную на организацию деятельности учеников. То есть у ученика есть свои методы (учения), у учителя – свои. А что тогда представляют собой методы совместной деятельности, общения?

Как видим, можно иногда трактовать обучение как вид познавательной деятельности, в отдельных случаях это даже было бы полезно. Однако нужно понимать, что вся проблематика обучения таким образом не охватывается, а лишь его малый фрагмент, отдельный срез.

Дьяченко, выйдя на самый высокий теоретический уровень абстракции (обобщения), сформулировал такое определение обучения, из которого всё многообразие частных случаев обучения вытекает как его проявления (то есть конкретные виды)²²⁵.

Обучение, несомненно, связано с познавательной деятельностью, но к ней не сводится. Именно связано – она находится «рядом» с ним, а не

²²⁴ Кузьмичев В. «Дидактика средней школы» // Народное образование. 1976. № 7. С. 86.

²²⁵ Мкртчян М.А. Проблемы современной дидактики и её развитие: сборник докладов и выступлений на конференции «Современная дидактика и качество образования», г. Красноярск, 2009–2018 гг. Красноярск, 2018. С. 57.

является его сущностью. Сущность обучения говорит о том, как же организовано со-бытие участников обучения, в котором осуществляется в том числе и познавательная деятельность. Чем является «спусковой механизм», приводящий в итоге человека к познанию? Именно его и нашёл Виталий Кузьмич. *Это взаимодействие, а точнее – общение людей.*

*Обучение есть особым образом организованное общение людей, в ходе которого воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт, все виды человеческой деятельности*²²⁶. Именно в таком определении сущность обучения, выявленная В.К. Дьяченко, наиболее точно отражает специфику этого самостоятельного явления общественно-исторической практики, позволяет построить остальные понятия дидактики как производные.

Таким образом, во второй половине XX века дидактика постепенно начинает приобретать собственную позицию – дидактическую. До этого «дидактику совершенно необоснованно стали отождествлять либо с психологией, либо с гносеологией (теорией познания)»²²⁷. К сожалению, психологизм в дидактике до сих пор не преодолен.

Сущность обучения: противостоит ли положение о материальности обучения деятельностной позиции?

Казалось бы, трактовка обучения как общения между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает, не должна была вызывать протестов учёных. Существенное расхождение в том, откуда берёт начало это определение, – в вопросе о материальности обучения²²⁸.

«Мы стали рассматривать обучение как явление природы, как процесс *объективный и материальный*, как особый случай *физического, звуко-знакового* взаимодействия между обучающими и обучаемыми»²²⁹. Такой естественно-научный, материалистический подход к обучению позволил выявить сущность обучения – это разновидность специальным образом организованного общения.

²²⁶ Мкртчян М.А. Излагая математически // Университетская жизнь [газета Красноярского гос. университета]. 1984. 17 декабря (№ 31 (378)).

²²⁷ Я всегда первым прокладывал «лыжню»...: интервью В.К. Дьяченко [вёл беседу Д.И. Карпович] // Коллективный способ обучения. 2007. № 9. С. 208.

²²⁸ Следует признать, что ещё одна трактовка обучения как *общения обучающего (имеющего знания) и обучаемого (приобретающего их)* всё же есть частный случай определения обучения как *общения людей с целью усвоения общественно-исторического опыта*. Очевидно, что определение обучения в первом варианте относится к классно-урочной и лекционно-семинарской системам обучения, а также к отдельным ситуациям других систем, в которых знающий учит одного или группу незнющих. Вполне может быть, что данная трактовка является уступкой Виталия Кузьмича дидактам традиционного обучения, желанием быть «понятнее». Однако, на наш взгляд, это оказывает «медвежью услугу» тем, кто разрабатывает иные системы обучения.

²²⁹ Дьяченко В.К. О преобразовании дидактики в науку // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 9.

«Моё принципиальное расхождение с существующей дидактикой, – говорит Виталий Кузьмич в видеофильме, – заключается в единственной фразе: "Процесс обучения материален!" Этого не понимали специалисты любого уровня и великие педагоги. До сих пор во всех источниках вы найдете, что обучение – это процесс познания. Познание происходит в голове. Это наши мысли, ощущения, понятия, чувства. А где происходит обучение? В аудитории, классе, мастерской, на поле – там происходят материальные, физические взаимодействия *между* обучающим и обучаемым»²³⁰.

Противостоит ли такая позиция деятельностной? М.А. Мкртчян акцентирует внимание на второй части определения, блестяще демонстрируя способ его понимания: «"Обучение есть особым образом организованное общение (звуко-знаковое взаимодействие) людей, в ходе которого воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт, виды человеческой деятельности". ... Процесс обучения – это процесс воспроизводства и усвоения, а не просто говорения, слушания и повторения. А воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт. То есть содержание обучения – это общественно-исторический опыт. А общественно-исторический опыт – это виды человеческой деятельности. То есть единица содержания обучения – это вид деятельности. Вот исходная позиция – материалистическая и деятельностная. Она позволяет разобратся в устройстве учебного процесса и построить остальные педагогические понятия как производные сущности. Именно так и строит свою дидактику В.К. Дьяченко»²³¹. Кроме того, только рассмотрение обучения как материального процесса требует и позволяет искать *объективные* законы его развития.

Заметьте, *субъективная* сторона при этом не игнорируется: обучение – это звуко-знаковое взаимодействие. В слове «знаковое» и заключается субъективная, идеальная сторона. «Звуко-знаковое» взаимодействие... – так красиво Виталий Кузьмич ухватил и материальную (объективную), и идеальную стороны! К сожалению, дидактами первая (материальная/объективная) сторона часто не принимается в расчёт – «забывается», и целостность обучения сводится к идеальному аспекту.

Известно, в речи (языке) выделяются три уровня: *фонетический, синтаксический и семантический*. Нельзя отрицать тот факт, что звуковая сторона, бесспорно, материальна. Первые два уровня имеют материальные формы, третий – идеальную. Что происходит в обучении (общении)? Если сказать образно, осуществляется «переход» («перевод») мыслей одного человека посредством фонетического и синтаксического уровней на

²³⁰ Дьяченко В.К. Основное расхождение со старой дидактикой [видео]. 2005. URL: <https://clck.ru/3DujKx>.

²³¹ Мкртчян М.А. О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 5–6.

семантический уровень другого. Иными словами, человек, «вдыхая воздух» (звук), приобретает смысл. Первые два материализованных уровня обеспечивают существование третьего и, наоборот, без третьего уровня два первых лишаются всякой осмысленности, редуцируются к пустой «механике» (это подтверждается сведением обучения к «зубрёжке» словоформ, что уже не является обучением).

Что значит «процесс обучения – материален»? Обучение – это не процесс, происходящий только в сознании, это процесс, прежде всего, *между* людьми, процесс, охватывающий как минимум двух людей.

Таким образом, не менее важно определение сущности обучения через общение ещё по одной причине: это позволяет не впасть в идеализм, от которого не избавилась дидактика, даже несмотря на существенный шаг вперёд – сдвиг хотя бы на словах в трактовке обучения от познавательной деятельности к взаимодействию.

Если отвлечься от психической составляющей субъект-субъектных отношений (когда субъекты ставят цели, производят действия, преобразуют некоторый объект), то обнаруживается та материальная сторона, в которой кроется сущность обучения и без которой учебное познание может не состояться. На первый план выступает со-бытийная ситуация, организованная определённым образом²³².

Сущность обучения: дидактика и психология

Вопросы обучения являются предметом рассмотрения самых разных наук. В соответствии со своим предназначением каждая из них открывает в нём свою сторону, знания о которой не могут быть получены другой наукой. Центральное место среди них принадлежит дидактике, поэтому неслучайно Дьяченко и отстаивал дидактическую позицию. В рецензии на упомянутую выше книгу «Дидактика средней школы»²³³ он пишет: «Не отрицая значения закономерностей психологического характера, а также законов высшей нервной деятельности в процессе обучения, возможно, следует на первое место поставить законы дидактические. Если обучение есть особым образом организованное общение..., то, очевидно, в этом направлении следует искать и раскрытие специфического содержания законов обучения»²³⁴.

С такой позиции В.К. Дьяченко критикует определение обучения, данное М.А. Даниловым в этой книге: «Автор ставит вопрос о предмете дидактики, который вызывал много споров. Дидактика изучает обучение,

²³² Замечательный пример описания, отражающего две стороны обучения – и материальную и идеальную, представлен в статье: *Цукерман Г.А.* О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 41–55.

²³³ Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. 303 с.

²³⁴ *Дьяченко В.К.* Актуальные проблемы современной дидактики // Советская педагогика. 1976. № 3. С. 138.

его сущность, законы и принципы. Но обучение считается сознательной, целенаправленной деятельностью педагогов и учащихся. А если так, то о каких объективных законах обучения может идти речь? Может быть, обучение есть не предмет научного исследования, а область искусства?» И далее продолжает: «Обучение изучается не только дидактикой. Педагогическая психология, точнее, психология обучения, тоже изучает обучение, его особенности, закономерности. Чем же отличается подход дидактики от психологии обучения? Может быть, нет нужды в существовании двух наук, а достаточно одной?»²³⁵.

«Нам надо обязательно исключить психические процессы не потому, что они не имеют значения в обучении (нам именно это незаслуженно приписывают), а потому, что нам надо создать науку об обучении, то есть брать объективную сторону процесса обучения, а не субъективную»²³⁶.

На известной конференции по дидактике М.А. Мкртчян акцентирует внимание участников дискуссии на необходимости придерживаться дидактической позиции: «Педагогических позиций много; одна из них – дидактическая. Когда мы выделяем из всего спектра педагогических позиций какую-то одну, мы тем самым не ущемляем права других позиций: их важности, значения и т.д. Дьюи, например, говорил: "Как бы мы ни говорили, но если мы говорим о целях образования, то это философия". Итак, анализ целей – это философская позиция, не позиция дидакта. Нельзя, рассуждая о целях образования, думать, что мы решаем важные дидактические проблемы. Мы решаем важные проблемы, но другие, не связанные с дидактической позицией. Дидактическая позиция находится в *пространстве учебного процесса* и отвечает на вопрос: *как организовать процесс обучения?*»²³⁷.

Это не значит, что другие позиции (политическую, философскую, психологическую, предметно-научную и пр.) нужно отвергнуть, это значит, что следует чётко очертить дидактическую позицию (как, впрочем, и все остальные), разграничить её с другими, при необходимости целостно рассматривать обучение со всех позиций, не подменяя их друг другом и, прежде всего, не вычёркивая, не подменяя ядерную позицию – дидактическую.

Удерживая дидактическую позицию, Виталий Кузьмич вовсе не отрицал значения психологии в организации обучения. «Психология занимается мышлением, пониманием, вниманием, памятью, мотивами, инте-

²³⁵ Кузьмичев В. «Дидактика средней школы» // Народное образование. 1976. № 7. С. 85.

²³⁶ Я всегда первым прокладывал «лыжню»... : интервью В.К. Дьяченко [вёл беседа Д.И. Карпович] // Коллективный способ обучения. 2007. № 9. С. 214.

²³⁷ Мкртчян М.А. Проблемы современной дидактики и её развитие: сборник докладов и выступлений на конференции «Современная дидактика и качество образования», г. Красноярск, 2009–2018 гг. Красноярск, 2018. С. 25.

ресами и т.д. Конечно, всё это важно: и при обучении, и в жизни. Всё это важно в качестве содержания обучения»²³⁸.

Сущность обучения: неразрывное единство обучения и воспитания

Более того, применительно к реальному учебному процессу В.К. Дьяченко никогда не игнорировал субъективную, психологическую, содержательно-культурную стороны в обучении, его воспитательный аспект: «Обучения без эмоций, взаимоотношений между людьми, участвующими в этом обучении, без определенных установок учащихся и учителей, – одним словом, без того, что связано с воспитанием и формированием человека в целом, – не бывает. Нельзя обучать не воспитывая, не формируя чувств, норм поведения, определенных отношений к людям и т.д.» И далее добавляет в полном соответствии с актуальнейшей для того времени задачей: «Уже в процессе обучения в школе должны складываться новые, коммунистические отношения»²³⁹. Но, заметьте, учёный ведёт речь не о содержании образования *в форме знаний* о нормах отношений людей друг к другу, установках личности, а об объективном механизме их воплощения «здесь и сейчас», то есть *об организации обучения* (общения, взаимодействия людей) *определённого характера*: как протекает обучение, как ученики живут в нём, как проявляют нормы отношений и установки – таковы условия, содержание и результаты воспитания.

Тем самым Дьяченко имеет в виду *неразрывное единство* обучения и воспитания. (При этом не подменять понятия: «воспитательная работа» как некоторый набор мер, мероприятий и «воспитание» – это действительно разные явления, пусть и в чём-то пересекающиеся.) Воспитание и обучение – это не два параллельных процесса, это две стороны, два целевых и содержательных аспекта одного процесса – взаимодействия людей²⁴⁰. В этом смысле выявленная учёным сущность обучения как особым образом организованного общения подчёркивает единство обучения и воспитания – нет ни одного, ни другого по отдельности.

Даже если организуем, как нам кажется, только обучение, не задумываясь о воспитании, то последнее всё равно осуществляется. Вопрос: какие результаты этого воспитания получаем? Признаемся, зачастую характер организуемого обучения в классно-урочной системе, его воспитательные результаты противоречат установкам, намерениям учителя-воспитателя,

²³⁸ Я всегда первым прокладывал «лыжную»... : интервью В.К. Дьяченко [вёл беседу Д.И. Карпович] // Коллективный способ обучения. 2007. № 9. С. 209.

²³⁹ Дьяченко В.К. Актуальные проблемы современной дидактики // Советская педагогика. 1976. № 3. С. 138.

²⁴⁰ См по данному вопросу:

Левшин Л.А. Педагогика и современность. М.: Просвещение, 1964. С. 168–173.

Минов В.А., Минова М.В., Лебединцев В.Б. Шаг развития школьного обучения-воспитания // Народное образование. 2021. № 6. С. 171–184.

который за пределами учебного процесса пытается наладить «правильное» воспитание. Это значит, следует выяснять и озвучивать, какие воспитательные эффекты несёт та или иная система организации обучения, и посредством её выбора специально планировать и организовывать единство обучения и воспитания, то есть «правильное» обучение.

Сущность обучения: следствие 1 (практическое)

Выявленная сущность обучения как общения, а не просто взаимодействия, совместной деятельности или тем более трансляции (передачи) культуры, или познавательной деятельности, не просто наиболее точно отражает природу обучения, но и актуальна в практическом плане.

Это позволяет понять обращение к двум ключевым словам и выражениям в определении обучения, данном Дьяченко: 1) *общение* и 2) не любое общение, а *особым образом организованное* общение.

Известно, что общение – это речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходит, во-первых, обмен информацией, во-вторых, управление деятельностью и, в-третьих, установление и (или) формирование отношений. Таким образом, выделяются *три стороны общения: коммуникативная, интерактивная, перцептивная*. *Коммуникативная сторона* охватывает процессы приёма-передачи информации между людьми как *активными субъектами*. *Интерактивная сторона* связана с построением общей стратегии взаимодействия, со взаимной корректировкой действий при осуществлении совместной деятельности, с воздействием на поведение другого. *Перцептивная сторона* относится к эмоциональной сфере человека, потребностям в изменении своего эмоционального состояния, к «прочтению» психологических свойств человека и особенностей его поведения. Обеспечение единства трёх сторон общения – важное условие и главный признак подлинного (подлинного) обучения.

Определение Дьяченко позволяет отделить подлинное обучение от его суррогатных форм. Так называемое «дистанционное обучение» в большинстве его нынешних проявлений не есть обучение вовсе. «Молчаливое» пасование мяча на физкультуре тоже не есть обучение, если при этом нет общения. Чтобы индивидуальное выполнение письменных упражнений стало обучением, должно быть специальным образом организованное общение – в алгоритмах, характере заданий заложен диалог, провоцирующий рефлексивный выход.

Второе. Только непосредственному общению людей, как постоянно подчёркивает М.А. Мкртчян, характерен дух. Интересно, что Сократ придавал письменной речи второстепенное значение в сравнении с живым и

одушевленным собеседованием (274b–277a²⁴¹), считая, что её не следует ставить «выше, чем напоминание со стороны человека, сведущего в том, что записано»²⁴² (275d).

Третье. На глубокий смысл трактовки обучения как особого вида специально организуемого общения (и прежде всего непосредственного) обращает внимание В.А. Минов: «Общшения мыслящих, действующих и говорящих субъектов. Обучать другого – это значит особым образом мыслить, действовать и говорить. Обучать – это почти всегда значит говорить! Только предельно упрощённым видам поведения (например, подметанию полов в доме) можно обучать без говорения»²⁴³.

Сущность обучения: следствие 2 (теоретическое)

Дидактические понятия должны быть производными от понятия обучения (впрямую или следовать из уже произведённых от него понятий), в частности: «учитель», «ученик», «содержание обучения», «организационная форма обучения», «этапы обучения», «учебное занятие», «урок». Что значит быть производными? Все остальные дидактические понятия должны отражать какой-либо свой аспект объекта обучения, то есть соотноситься с ним как предмет с объектом, по формуле: *«нечто (например, метод обучения) – сущность обучения + ... (его аспект)»*.

В науке наблюдается порочный логический круг, когда пытаются определить обучение как взаимодействие двух видов деятельности: преподавания и учения. Кроме «выводной» стороны дела, когда требуется вывести понятия преподавания и учения из родового понятия – из обучения, обратимся к содержательному вопросу – обучение не является суммой преподавания и учения: оно качественно иное образование, целостность. (Кстати, учение может иметь место вне обучения. Понятно, что познавательная деятельность человека осуществляется и *за пределами* обучения, тогда и эту активность мы не можем считать обучением в научно-дидактическом смысле этого понятия. Но и не всякая организация учения есть обучение. Во-вторых, некоторые психологи сильно «грешат», используя выражение «обучение/учение», уж лучше бы говорили «преподавание/учение» или «управление/учение».)

С большой натяжкой можно сказать, что обучение есть отношение между двумя деятельностями – преподаванием и учением²⁴⁴. Хотя в этом

²⁴¹ Принятая маркировка древнегреческих философских источников, разбивающая его на смысловые фрагменты, которые позволяют читателям найти нужный фрагмент независимо от издания.

²⁴² Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2 / под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1993. С. 187.

²⁴³ Минов В.А. Коменский и Дьяченко: культурные скрепы // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 67–68.

²⁴⁴ С большой натяжкой, во-первых, потому что этими активностями не исчерпывается обучение и к ним не сводится. Во-вторых, отношение между преподаванием и учением

полагании В.В. Краевского, подчёркивающего собственно дидактическую позицию, есть конструктивное зерно: с позиции классно-урочной²⁴⁵ педагоги главным и специфичным выступает отношение между двумя деятельностями – преподаванием и учением, в отличие от точки зрения психологии, считающей сущностной характеристикой процесса обучения отношение «учащийся – учебный материал»²⁴⁶.

В ходе обучения накладываются друг на друга два вида активности. Первый – это взаимодействие между обучающим и обучаемым, а второй – это те непосредственные умственные и физические действия, которые осуществляет обучаемый для присвоения некоторого учебного содержания, способа деятельности. Вот почему смешение двух этих видов активности приводит к неточному представлению об обучении как особом виде познавательной деятельности²⁴⁷.

Однако в приведённой точке зрения на обучение, как и во многих других определениях разных учёных, фиксируется только отношение «профессиональный учитель – ученики». В трактовке же обучения как общения «между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает» содержится больший, чем в определениях других учёных, охват действительности. В.К. Дьяченко охватывает и ещё одно отношение: «ученик – ученик»²⁴⁸. А это значит, что не только учитель должен рассматриваться субъектом управления учебной деятельностью учащегося, но и другой ученик может им являться.

Более того, используемая терминология: «преподавание», «учение», «учитель», «ученик», включая сами определения обучения, – характерны и приспособлены для описания классно-урочной системы обучения. Применительно к другим системам должны появиться характерные для них термины. Так, в системе коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам представлены совершенно иные позиции участников обучения²⁴⁹, поэтому описывать их в терминах «преподавание» и «учение» нецелесообразно.

Полагаем, что требуется уточнить понятия «преподавание» и «учение» как производные от понятия «обучение». Вероятно, сфера их применения будет ограниченнее, чем в классно-урочной системе обучения, в

является частным случаем, свойственным классно-урочной и лекционно-семинарской системам.

²⁴⁵ «Классно-урочной» – наш эпитет, В.В. Краевский не вербализировал эту позицию.

²⁴⁶ Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. С. 24, 57.

²⁴⁷ Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. С. 12.

²⁴⁸ Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. С. 27.

²⁴⁹ Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: концепция, конструирование, практические варианты (на 2020 год): монография / В.Б. Лебединцев, М.В. Минова, Г.В. Клепец [и др.]. Красноярск, 2021. 472 с.

которой эти виды деятельности занимают ведущее положение, но в иных системах таковыми могут и не быть.

2.3.2. Организационные формы обучения: общие (базисные) и конкретные

Напомним, что «выявление сущности обучения затрагивает вопрос о том, как организовать этот процесс. Если рассматривать обучение как вид ... [определённой] деятельности, то обучение надо организовать по способам ... [этой] деятельности. ... Если обучение является общением между людьми, то надо организовать обучение так, как происходит общение между людьми»²⁵⁰.

Ярким примером производности понятий от сущности обучения является понятие общих организационных форм обучения. Отсюда следующий логический ход рассуждений В.К. Дьяченко: если обучение – это общение, то обучение может осуществляться *так и только так*, как происходит общение между людьми в жизни, – в тех же самых формах.

Заметим, что потребность в дидактике как отрасли знаний появилась тогда, когда стало необходимым обучать не одного ученика, а сразу нескольких. Вопрос: как организовать обучение одновременно многих людей – и задаёт смысл всей дидактической теории. Неслучайно, что даже в познавательных парадигмах *формы организации обучения* традиционно делятся на *фронтальные, групповые и индивидуальные*, хотя эта типология никак не вытекает из форм и способов заявленного познания, а в её основу положен количественный признак – охват учащихся учебного коллектива, участвующих в определённой учебной ситуации. (Для отдельных, частных случаев такая типология вполне удовлетворительна.)

Формы организации обучения точно «живут» в материальной плоскости. Это формы со-бытия людей – материальных объектов. Свою позицию В.К. Дьяченко излагает в одной из последних книг следующим образом²⁵¹. Обучение может осуществляться с помощью тех же структур общения, которые встречаются в жизни. По существу, он выделяет четыре исходные ситуации со-бытия участников обучения. Общение между людьми может происходить *непосредственно*, когда люди слышат и видят друг друга, и *опосредованно*, когда не слышат и не видят друг друга.

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

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

- 1) «*общение в обособленной паре*»;

²⁵⁰ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 26.

²⁵¹ Дьяченко В.К. Дидактика: в 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2006. С. 37–40.

«непосредственное общение со *многими* людьми происходит двояко:

2) человек *обращается к разным людям одновременно*;

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

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

Для наглядности представим логику рассуждений в форме таблицы.

Таблица

Структуры общения в жизни и соответствующим им базисные организационные формы обучения (по В.К. Дьяченко)

Структуры общения людей в жизни			
<i>Опосредованное общение</i> (осуществляется в основном через <i>письменную речь</i>)	<i>Непосредственное общение</i> (осуществляется главным образом через <i>устную речь</i>)		
	Между двумя людьми <i>вне их зависимости, связей и отношений с другими</i>	В группе людей (непосредственное общение со <i>многими</i> людьми происходит двояко)	
1. Общение без личного, непосредственного контакта	2. Общение в обособленной паре	3. Человек обращается к разным людям одновременно	4. Человек общается с каждым в отдельности и по очереди
Базисные организационные формы обучения			
Индивидуально-опосредованная	Парная	Групповая	Коллективная

Термин «базисная форма» нам нравится больше: более точно передаёт смысл, чем «общая форма» и «основная форма». Да, «основная» – та, что лежат в основе, но поскольку это слово многозначное, приходится постоянно делать смыслоразличительные уточнения. (По какой причине В.К. Дьяченко стал использовать слово «общая», а не «основная»? Дело в том, что благодаря известному постановлению ЦВ ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» слово «основная» было уже занято, оно стало относиться к уроку – одной из составных конкретных форм организации обучения: «Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок с данной группой учащихся, со строго определённым расписанием занятий и твёрдым составом учащихся. Эта форма должна включать в себя под руководством учителя общегрупповую, бригадную и индивидуальную работу каждого учащегося с применением разнообразных методов обучения».)

Каждая базисная оргформа проявляется в конкретных формах обучения. Например, индивидуальная может проявиться через самостоятельную

работу ученика; парная форма встречается в виде диалога «учитель – ученик», «репетитор – ученик», «научный руководитель – аспирант»; групповая форма – в виде объяснения учителем нового материала на уроке, в виде доклада ученика, которого слушает весь класс, в виде лекции преподавателя. Могут быть самые разнообразные варианты конкретных оргформ, существующих как в «чистом» виде (на основе одной базисной формы), так и складываемых из нескольких базисных форм – в бесчисленных их комбинациях.

Понятие «общие формы организации обучения» стало признаваться дидактами и вошло в некоторые учебники по педагогике. К сожалению, разделение Виталием Кузьмичом общих и конкретных форм (а значит, невозможность положить их на один уровень, в одну классификацию) либо не берётся во внимание, либо они смешиваются, в результате чего делаются поспешные и ошибочные выводы.

Строительство новой образовательной практики свидетельствует о том, что для создания других систем обучения, отличных от классно-урочной и лекционно-семинарской, оказалось недостаточным понятия общих (базисных) организационных форм обучения. Для осмысления, разработки и реализации всевозможных конкретных оргформ, складывающихся из базисных форм (словно дом из кирпичей), потребовалось дополнить понятийно-терминологический аппарат. М.А. Мкртчян ввёл понятие *типов учебных занятий (индивидуальных, групповых, коллективных)* – своеобразную конкретизацию базисных оргформ в динамике²⁵². Мы внесли в дидактику понятие «институциональная система обучения» и представление об уровнях структурной организации обучения («матрёшка»: базисные оргформы, учебные занятия, институциональные системы обучения, общественно-историческая стадия-формация обучения)²⁵³.

Всё многообразие учебных занятий (в детском саду, школе, среднем профессиональном и высшем образовании, дополнительном образовании) М.А. Мкртчян разделил на три типа – *индивидуальные, групповые и коллективные*, введя три новых понятия: «*общий фронт*», «*учебный маршрут*», «*временные кооперации обучающихся*».

Общий фронт – ситуация, когда все ученики класса (детсадовский группы или студенческой группы) делают одно и то же в данный промежуток времени, одним и тем же способом и одними и теми же средствами. *Учебный маршрут* – определённая последовательность освоения разделов и тем учебной программы. *Временные кооперации* обучающихся – это непостоянные по составу группы или отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной цели; часто временную кооперацию, если её

²⁵² Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

²⁵³ Лебединцев В.Б. Обучение как многоуровневое явление // Новое в психолого-педагогических исследованиях / Российская академия образования; Московский психолого-социальный университет. 2015. № 1. С. 81–93.

состав три человека и больше, называют сводным отрядом; понятие сводного отряда заимствовано М.А. Мкртчяном у А.С. Макаренко и перенесено на учебный процесс²⁵⁴.

Основным признаком *групповых учебных занятий* является общий фронт. Вторым отличительный признак – это одинаковый маршрут освоения учебной программы, то есть одинаковая для всех обучающихся последовательность освоения разделов и тем учебной программы. Это следствие организации занятий общим фронтом. Урок является разновидностью групповых занятий.

На *индивидуальных учебных занятиях* отсутствует общий фронт, педагог, как правило, с каждым обучающимся работает по очереди, все остальные в это время обычно действуют индивидуально, но могут стихийно объединяться в пары или группы. Обучение всех участников группы может осуществляться по одному учебному маршруту, или каждый обучающийся продвигается своим маршрутом.

На *коллективных учебных занятиях*:

1) отсутствует общий фронт: обучающиеся реализуют разные цели, изучают разные фрагменты курса, используя разные способы и средства, затрачивая разное время; редки случаи одновременного начала и окончания выполнения какой-либо работы;

2) разные ученики осваивают общее содержание курса по разным маршрутам;

3) создаются временные кооперации на местах пересечения разных маршрутов продвижения обучающихся; на таком занятии, как правило, действуют несколько коопераций, отличающихся как осваиваемыми темами, так и формами, методами работы и численностью.

Как видим, к двум сопряжённым, но не тождественным понятиям «коллективная организационная форма обучения» и «коллективный способ обучения», введённым В.К. Дьяченко, добавилось третье, другое, понятие – «коллективные учебные занятия».

Значение коллективной организационной формы обучения

Человеческая жизнь – это главным образом череда встреч один на один с разными людьми. Личное общение с разными людьми по очереди является самым типичным и наиболее массовым.

«Структура общения, которая была не познана, не оценена и не понята, – это общение в парах сменного состава. Это не метод обучения, а основная структура общения всех людей. Без этого общения, когда меняются партнёрами, не было бы человеческой цивилизации, не происходит и не произойдёт индивидуальное развитие человека, – говорит В.К. Дьяченко. – Эта структура меня заинтересовала: если ученик что-то знает, он передаёт другому – и сам в это время учится. Это понимал Коменский, понимали древние греки и римляне...»²⁵⁵

²⁵⁴ См. в «Педагогической поэме» А.С. Макаренко главу «Командирская педагогика».

²⁵⁵ Дьяченко В.К. Основное расхождение со старой дидактикой [видео]. 2005. URL: <https://clck.ru/3DujKx>.

Каким образом ранжирует учёный базисные организационные формы обучения по их значимости в человеческой жизни? Без общения в парах сменного состава «невозможно формирование человеческого общества, не говоря уже об учебном процессе. Невозможен сам труд, поскольку он связан с передачей знаний, опыта, то есть с обучением. Если говорить о структурах, то надо начинать с главной, а именно: с общения в парах сменного состава. Затем можно говорить о групповой структуре как менее значимой в общественной жизни, о парном общении и об индивидуально-опосредованном общении. Конечно, все структуры играют огромную роль, но основным, приоритетным является общение в парах сменного состава. И до сих пор многие не понимают, почему мы, КСОшники, так упорно отстаиваем идеи коллективных занятий»²⁵⁶.

Коллективная организационная форма обучения: история появления термина «общение в парах сменного состава»

Любопытна история появления термина «пары сменного состава», используемого в качестве синонима коллективной организационной формы обучения.

«Я долгое время использовал термин "диалогические сочетания". Этот термин в своё время ввёл в обиход А.Г. Ривин. А ещё раньше²⁵⁷ он использовал так называемый оргдиалог (организованный диалог). Но термин "оргдиалог" часто трактовался неправильно, поскольку под диалогом понимали, прежде всего, взаимодействие учителя с учеником, а пары сменного состава не предполагались. Затем Ривин перешел к диалогическим сочетаниям. Сочетание – это математическое понятие: сочетания по два, диалоги вдвоем. Каждый раз собеседник меняется.

В 1974 г. в журнале "Вопросы философии" № 4²⁵⁸ (в обзоре) была упомянута моя статья²⁵⁹, где я употреблял термин "диалогические сочетания". Авторы этого обзора, видимо, не поняв всей мудрёности этого термина, заменили термин "диалогические сочетания" на "естественное общение". Мне лично этот термин очень понравился. Действительно, в

²⁵⁶ Я всегда первым прокладывал «лыжню»...: интервью В.К. Дьяченко [вёл беседу Д.И. Карпович] // Коллективный способ обучения. 2007. № 9. С. 209–210.

²⁵⁷ Виталий Кузьмич несколько путает последовательность смены названий. Сначала А.Г. Ривин использовал название «талгенизм», потом «сочетательный диалог (содиалог)», а затем «ордиалог» (см.: Голубев Е.Б. Эволюция наименований метода Ривина: от талгенизма до оргдиалога // Народное образование. 2021. № 4. С. 70–78.). Термин «динамические пары» использовала А.С. Границкая.

²⁵⁸ Проблемы теории и практики формирования нового человека (обзор откликов читателей [на материалы круглого стола «Современные проблемы образования и воспитания»]) // Вопросы философии. 1974. № 4. С. 64.

²⁵⁹ Внесём уточнение. В журнале была опубликована не статья, а краткий обзор рукописи книги В.К. Дьяченко «Структуры общения между людьми в жизни и их значение для построения учебного процесса в школе», сделанный редакцией журнала.

обычной жизни люди общаются именно естественным образом: с одним, со вторым, с третьим. С одним что-то обсудил, с другим перекинулся парой слов и т.д. Отрицательные свойства этого термина проявляются, когда нам приходится это естественное общение искусственно организовывать: в процессе обучения, на занятиях. И чем больше состав учащихся, тем больше проявляется искусственная, целенаправленная составляющая.

Когда я работал в Центральном институте усовершенствования учителей, то часто встречался с академиком М.Н. Скаткиным. Он был знаком с моими работами. В целом он одобрял мой подход в обучении, но его не удовлетворяли оба термина: и естественное общение, и диалогические сочетания. Он обратился ко мне с предложением: а нельзя ли найти третий вариант, в котором сохранилось бы всё лучшее, что есть в первых двух терминах, и одновременно избавиться от отрицательных нюансов. Я нашел этот вариант – пары сменного состава»²⁶⁰.

Вот так, с подачи академика М.Н. Скаткина, у В.К. Дьяченко в середине 70-х годов появился термин «общение в парах сменного состава», чуть позже он дал ему ещё и другое, как нам представляется, более точное и научное название: «коллективная организационная форма обучения».

Организационные формы обучения: критика

Классификация оргформ по Дьяченко была и остаётся предметом споров. Статей, посвященных собственно критике этого подхода, немного. В основном это были очные устные дискуссии. Пожалуй, первая критическая статья появилась в 2011 г. в журнале «Коллективный способ обучения», № 12²⁶¹. Написал КСОшник из Кемерово В.А. Рязанов, с которым мы и мои коллеги потом неоднократно вступали в устную и письменную дискуссию.

А.А. Остапенко в 2013 г. месяц гостил у М.А. Мкртчяна. Решил, что понял очень многое, и предложил «помочь» нам, КСОшникам, привести нашу терминологию «в порядок» – открыл дискуссию²⁶². Последовали статьи как с критическими замечаниями²⁶³, так и в защиту варианта Виталия Кузьмича²⁶⁴.

²⁶⁰ Я всегда первым прокладывал «лыжню»...: интервью В.К. Дьяченко [вёл беседу Д.И. Карпович] // Коллективный способ обучения. 2007. № 9. С. 213.

²⁶¹ Рязанов В.А. К вопросу о классификации организационных форм обучения // Коллективный способ обучения. 2011. № 12. С. 6–11.

²⁶² Остапенко А.А. Как можно «Новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 158–168.

²⁶³ Рязанов В.А. О классификации организационных форм обучения // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 167–170.

Гузеев В.В. Всегда ли обучение есть общение, и отличается ли общение в парах от общения в группах? // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 170–172.

²⁶⁴ Литвинская И.Г. Полемические заметки по поводу основных положений «новой дидактики» // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 165–167.

Мкртчян М.А. Великий дидакт и дидакты // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 172–174.

Позже, уже не в рамках той дискуссии, появилась наша статья²⁶⁵. В ней анализируются типичные сомнения в классификации организационных форм обучения, предложенной В.К. Дьяченко. Рассматриваются разные способы выделения коллективной организационной формы обучения в статусе базисной: *формально-логический, аксиоматический, системный (синергетический), конструкторско-дидактический*. Уточняется терминологический аппарат концепции Виталия Кузьмича. Предлагается вариант аксиоматики организационных форм обучения (базисных и конкретных) с позиции системного подхода – на основе представлений о многоуровневой структурной организации обучения.

2.3.3. Исторические стадии (формации) в развитии процесса обучения

К сожалению, идея развития не освещает своим великим светом путь дидактики (такой свет внёс в своё время, например, Л.С. Выготский в психологию). В ней доминирует механицизм и эмпиризм вкупе с психологизмом. Развитие личности, с которым чаще всего ассоциируют термин «развитие», и развитие учебно-воспитательного процесса (на любом его уровне структурной организации²⁶⁶) – далеко не одинаковые, не рядоположенные вещи.

Никто до Дьяченко не ставил вопроса, что организация процесса обучения имеет в своём развитии определённые стадии²⁶⁷, коренным образом отличающиеся от предшествующих и последующих – в каждую общественно-историческую эпоху учебный процесс обустривается по-своему по всем аспектам: единицы содержания образования, ведущий тип

²⁶⁵ Лебединцев В.Б. Коллективная организационная форма обучения – базисная или производная? // Народное образование. 2021. № 1. С. 127–139.

Более полный вариант: Лебединцев В.Б. Парная и коллективная организационные формы обучения: проблема распознавания // Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов. Красноярск, 2022. С. 26–48.

²⁶⁶ Лебединцев В.Б. Обучение как многоуровневое явление // Новое в психолого-педагогических исследованиях / Российская академия образования; Московский психолого-социальный университет. 2015. № 1. С. 81–93.

²⁶⁷ Предпринимались отдельные эмпирические попытки. Вот что пишет Дьяченко в своей рецензии на упоминаемую выше книгу «Дидактика средней школы» (1975): «Глава шестая, в которой урок рассматривается как основная форма организации процесса обучения в школе (автор А.А. Бударный), вызывает чувство большого разочарования. Перед автором стояла задача показать, как индивидуальный способ обучения ещё в XVI–XVII вв. переходит в групповой способ обучения, раскрыть преимущества классно-урочной системы для массовой школы периода позднего феодализма и капитализма, а также пути совершенствования классно-урочной системы в последующие времена. ... Убедительно показать, что урок как основная форма организации учебной работы в школе есть вершина в развитии группового обучения. Но урок как форма организации учебной работы имеет и свои недостатки» (Дьяченко В.К. Актуальные проблемы современной дидактики // Советская педагогика. 1976. № 3. С. 139). К сожалению, ничего из заявленного А.А. Бударным так и не было сделано.

учебных занятий, разновидности объединений обучающихся, учебный план, расписание, экзамены, роль и функции учителя, методики учебных предметов, деятельность учащихся, учебники и т.д.

Следует констатировать «недопонимание его постановки вопроса о том, что дидактика должна стать наукой, указывающей на закономерности исторического развития учебного процесса и служащей основой предвидения будущего»²⁶⁸. Вопрос о наличии общественно-исторических этапов (формаций) обучения и возможности научного прогнозирования грядущих этапов взаимосвязан с другим – с постановкой задачи по созданию дидактики как науки. Теория должна не только описывать, объяснять явления и отвечать на вопрос, каким образом должны быть организованы известные варианты обучения, но и позволять прогнозировать новые.

М.А. Мкртчян указывает на методологическое основание для постановки данной дерзкой задачи: «Виталий Кузьмич Дьяченко доказывал необходимость и возможность создания дидактики как науки об *объективных* законах существования и закономерностях развития обучения. ... Подтверждение этому – одно из существенных положений СМД-методологии об искусственно-естественной природе деятельностного мира. Если проследить за становлением новой образовательной практики по естественному компоненту, то можно заметить правоту основных положений дидактики В.К. Дьяченко и пользоваться ими при целенаправленном построении будущей образовательной практики»²⁶⁹.

Дьяченко разрабатывает основы дидактики, отражая исторический контекст организации обучения с его качественно разными состояниями в прошлом, в настоящем и в будущем, тем самым приближая науку дидактику к точности естественно-научных знаний (усиливая естественно-научную составляющую, не игнорируя гуманитарную). Он по праву является родоначальником формационного подхода в образовании.

Наблюдение в историческом контексте за базисными формами организации обучения (которые, напомним, выявлены обращением к его сущности), в свою очередь, позволяют проследить ход исторического развития обучения и предвидеть его будущее. Учёным замечено, что та или иная общественно-историческая формация (стадия) обучения определяется организационной структурой учебного процесса. В организационную структуру учебных занятий каждого следующего способа обучения включается новая оргформа в качестве ведущей.

Любопытную запись о естественном компоненте и его связи с искусственно-технической составляющей общественного развития сделал В.К. Дьяченко в своём дневнике в 1957 г.: «Можно строить дом, завод,

²⁶⁸ Мкртчян М.А. О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 3.

²⁶⁹ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 31.

фабрику, но можно ли строить, например, капитализм, феодализм, рабоче-владельческую формацию? Почему же можно строить социализм или коммунизм? Эти фигуральные или метафорические выражения только приводят к путанице и подмене тезиса (термина). Строительство заводов, фабрик, школ и т.д. принимается как строительство социализма или коммунизма. Социализм – общественная формация, и его рождение и становление происходит *осознанно*, но не сознательно (в смысле преднамеренности и произвольности). Можно только осознать естественное, закономерное, от нашей воли не зависящее общее движение и сознательно ему способствовать».

«При этом Виталий Кузьмич рассуждает согласно методу восхождения от абстрактного к конкретному: взяв эмпирику, выходит на сущность, далее "ухватывает" способ проявления этой сущности (добавление *новой* организационной формы в качестве *ведущей*). Это образец методологии построения будущего!»²⁷⁰.

Человеческая цивилизация пережила два общественно-исторических способа обучения: индивидуальный (ИСО) и сегодняшний – групповой (ГСО). Очередную формацию Виталий Кузьмич назвал коллективным способом (КСО). По причине поверхностного осмысления понятия КСО ему часто приписывают совсем иной смысл – работу в парах сменного состава. (Надо заметить, что и сам Виталий Кузьмич в своих текстах, говоря о конкретной практике, нередко синонимизирует эти понятия.) В ИСО использовались индивидуально-опосредованная и парная формы, в ГСО к ним добавилась в качестве ведущей групповая форма, в КСО будут все четыре формы при ведущей роли коллективной.

Предложим один из вариантов определения. *Коллективный способ обучения* – это такая организация открытого образовательного пространства (многовариантных образовательных программ; разнообразных образовательных ресурсов; учреждений образования, управления, контроля, подготовки кадров, инфраструктурного обеспечения; социокультурного окружения, предприятий и ...), в котором *каждому* обучающемуся удаётся составить (самому или с помощью других) свою индивидуальную образовательную программу и выполнить её посредством мобильных, многообразных взаимодействий (в группах, парах и индивидуально) с другими обучающимися (тоже действующими по своим программам), педагогами, специалистами, родителями и иными лицами, используя разнообразные средства и ресурсы освоения содержания образования как в самом образовательном учреждении (или их сети), так и за его пределами.

Следует признать, что употребление термина «способ»²⁷¹ в названиях общественно-исторических стадий (формаций) в развитии процесса обу-

²⁷⁰ Там же. С. 34.

²⁷¹ Термин «способ» заимствован Виталием Кузьмичом у Карла Маркса. Той или иной общественно-экономической формации (исторической ступени в развитии общества) ха-

чения часто мешает правильному пониманию учёными и практиками сути вопроса, постоянно приходится вносить разъяснения. Представляется, что более удачным были бы термины: «общественно-историческая формация группового индивидуального обучения», «общественно-историческая формация группового обучения», «общественно-историческая формация коллективного обучения».

Шесть противоречий группового способа обучения (детально раскрытые учёным), проявляемые в кризисе школы и образования, – свидетельство того, что требуется переходить к следующему общественно-историческому этапу. «Наша школа не может дать то качественное среднее образование, задача обеспечить которое стоит перед всем обществом, перед всей человеческой цивилизацией. В советское время был закон о среднем обязательном всеобуче – кончилось катастрофой, не повысилось качество образования, а стало хуже и хуже. Кризис не только не снизился, но наоборот обостряется, независимо от количества средств, выделяемых на образование. Что касается нравственности, то она ещё больше разлагается. Школа должна быть главным учреждением, где дети не только получают знания, но и воспитываются»²⁷².

Весьма точно о сути кризиса образования и путях выхода из него сказал В.Н. Турченко: «Суть мирового кризиса образования в самой общей форме была определена как увеличивающийся разрыв между результатами функционирования систем образования и непрерывно меняющимися, быстро растущими производственными, социально-культурными требованиями общества»²⁷³. Преодоление этого кризиса требует других концептуальных подходов и «в сколько-нибудь широких масштабах возможно лишь на основе принципиально новых, в высокой степени коллективистских форм общения, когда бескорыстный обмен деятельностью, способностями и идеями, постоянная товарищеская взаимопомощь станут повседневной нормой жизни. ... Естественно, подобные социально-педагогические модели во многом несовместимы с логикой и идеологией индивидуалистской морали»²⁷⁴.

2.3.4. Система принципов коллективного способа обучения

«По-видимому, вопрос об объективных законах обучения и принципах обучения должен решаться одновременно»²⁷⁵. Дьяченко разработал систему принципов коллективного способа обучения, выведенных из сущности обучения:

рактен определен *способ* материального производства, который обуславливает в итоге социальный, политический и духовный процессы жизни общества.

²⁷² Дьяченко В.К. Основное расхождение со старой дидактикой [видео]. 2005. URL: <https://clck.ru/3DujKx>.

²⁷³ Турченко В.Н. Интегративная парадигма образования // CONCORDE. 2015. № 1. С. 79.

²⁷⁴ Там же. С. 80.

²⁷⁵ Дьяченко В.К. Актуальные проблемы современной дидактики // Советская педагогика. 1976. № 3. С. 138.

1. Принцип завершённости обучения.
2. Принцип непрерывности и безотлагательности (непрерывной и безотлагательной передачи изученного материала).
3. Принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи.
4. Принцип разновозрастности и разноуровневости.
5. Принцип разнообразия тем (заданий, функций).
6. Принцип обучения по способностям.
7. Принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий.
8. Принцип интернационализации процесса обучения, или обучение на двуязыковой и многоязыковой основе.

В обобщённом виде воспроизведём логику построения этой системы принципов обучения²⁷⁶. Если обучение есть общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает, то оно может происходить до тех пор, пока различия в уровне знаний между обучаемым и обучающим сохраняются. Обучение заканчивается тогда, когда обучаемый знает и умеет делать то, что по данному вопросу (теме) знает и умеет делать обучающий (то есть может воспроизвести материал, применять теорию при выполнении практических заданий, отвечать на вопросы, давать объяснения, контролировать качество усвоения, анализировать и оценивать ответы своего подопечного, давать рекомендации). Если обучаемый знает и умеет делать то, что знает и умеет делать обучающий, следовательно, по данной теме обучаемый превращается в обучающего²⁷⁷.

Остальные семь принципов – логическое продолжение и последовательная реализация принципа завершённости. Непрерывность и безотлагательность – это гарантия завершённости (высокой эффективности) обучения. Но, чтобы так происходило в реальном учебном процессе, его участники должны иметь разные темы (принцип разделения труда), и между членами образовательного коллектива должно быть налажено *все-*

²⁷⁶ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 423–433.

²⁷⁷ Для обеспечения завершённости обучения необходимо, чтобы учащийся, во-первых, мог воспроизвести материал, а во-вторых, применить теорию к заданиям практического характера. Этот уровень очень важен, но не достаточен. Завершённость обучения не является полной и достаточной, если обучаемый не в состоянии обучать других тому, чему его обучали: излагать, отвечать на вопросы, давать объяснения, контролировать качество усвоения, анализировать и оценивать ответы своего подопечного, давать рекомендации. Таким образом, если ученик не может изучаемую тему воспроизвести, не может полученные знания применить и обучать других, то это называется недоученностью, которая хуже полного отсутствия обучения, так как связана с большими потерями средств, времени и здоровья. Если обучение в учебно-воспитательных учреждениях (и в семье) характеризуется завершёностью, то это служит гарантией нормального состояния общества, его благосостояния, процветания и развития.

*общее*²⁷⁸ сотрудничество и взаимопомощь. Это создаёт возможность каждому продвигаться в процессе обучения по способностям, что приводит к новому типу учебного объединения – к разновозрастному и разноуровневому образовательному коллективу. Выполнение преподавательских функций для каждого школьника (студента) – педагогизация – становится нормой деятельности. Чтобы она была высокоэффективной, формирование преподавательского мастерства каждого учащегося (студента) становится для педагога первой и важнейшей задачей.

Позже Виталий Кузьмич стал считать систему этих принципов *всеобщей* – принципами научно обоснованного процесса обучения, что, на наш взгляд, неоправданно. Принципы индивидуального способа обучения и группового способа обучения другие, они ещё нуждаются в уточнении, к тому же их следует по-своему конкретизировать и дополнять применительно к разным типам учебных занятий и системам обучения²⁷⁹.

Рассмотренные принципам коллективного способа обучения, полагаем, не исчерпывают всю полноту, они есть тот инвариант, без которого подлинное коллективное обучение состояться не может. Очевидно, требуются и другие принципы, в частности, связанные с отбором и разворачиваем содержанием образования.

2.3.5. Идея интернациональной трудовой школы

В.К. Дьяченко не боялся выдвигать масштабные, дерзкие идеи и ставить глубокие, сложные задачи, порой на грани фантастики, сравнимые с мечтами великих педагогов и социалистов-гуманистов, думающих о судьбе людей всей планеты.

Фундаментальные *положения о психическом и воспитательном значении труда* высказаны основоположником русской научной педагогики К.Д. Ушинским:

«Высылая человека на труд, творец сделал труд необходимым условием физического, нравственного и умственного развития, и самое счастье человека поставил в неизбежную зависимость от личного труда. ... Но зато в труде же нашёл человек и жизнь, и единственно достойное его счастье»²⁸⁰.

²⁷⁸ В названии принципа слово «*всеобщий*» свидетельствует о том, что сотрудничество в обучении – явление не случайное и происходит не между отдельными учениками (например, сильный помогает отстающему). *Все участники* образовательного процесса сотрудничают и оказывают друг другу своевременную помощь. Участниками образовательного процесса могут быть не только учащиеся класса, но и родители, представители администрации школы, шефы и ученики других классов. В этом-то и состоит смысл всеобщности сотрудничества и взаимопомощи.

²⁷⁹ Горленко Н.М., Лебединцев В.Б. Теоретико-методологические основания принципов обучения // Инновации в образовании. 2017. № 1. С. 5–18.

²⁸⁰ Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. С. 352–353.

«...Труд – личный, свободный труд – и есть жизнь»²⁸¹.

«...Важное для педагогики последствие, вытекающее из психического значения труда, состоит в том правиле, что воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объём сведений, но должно зажечь в нём жажду серьёзного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. ...

Чтобы человек искренно полюбил серьёзный труд, прежде всего должно внушить ему серьёзный взгляд на жизнь. Трудно представить себе что-нибудь противнее цели истинного воспитания, как тот лёгкий шутовской оттенок, который придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки»²⁸².

В.А. Минов после прочтения цитируемой статьи К.Д. Ушинского сделал в переписке с нами важный вывод: «Его объяснение сущности труда для меня снимает любые ограничения на представления о том, что общественное образование – это *только и только* трудовая школа».

Но мало просто сказать, что труд – фундаментальная и неотъемлемая основа существования человечества и человека. Основополагающие объяснения, почему на заре советского периода настойчиво придерживались идеи трудовой школы, содержатся в книге П.П. Блонского «Трудовая школа» – в первой (как это указано автором в её предисловии) конкретной книге, изданной в 1919 г., о новой русской трудовой школе. Неслучайно, первая глава называется «Что такое "трудовая школа?"»

Из параграфа «1. Труд и трудовая школа»:

«Получая трудовое воспитание, ребёнок развивается как существо, умеющее заставлять природу служить человеческим потребностям. Трудовое воспитание есть воспитание властелина природы.

Но в труде самым характерным являются не столько продукты труда, то есть создаваемые из предметов потребительные ценности, сколько орудия и способ труда. ... Сущность трудового воспитания – овладение ребёнком орудиями и техникой труда. Метод трудового воспитания – планомерно организованное упражнение ребёнка в трудовой деятельности»²⁸³.

Из параграфа «2. Кооперация и трудовая школа»:

«Очень часто труд является коллективной деятельностью, сотрудничеством, кооперацией.

... Когда-то один и тот же человек рубил деревья, обрабатывал их, строил дом, крыл его кровлей и т.д. Теперь же получилась сложная кооперация самых различных специалистов. В развитом обществе труд обыкновенно является сотрудничеством специалистов. В конечном счёте отдельный работник становится лишь частью трудового коллектива.

Приняв во внимание это, мы сможем яснее представить себе сущность трудовой школы. ...

²⁸¹ Там же. С. 340.

²⁸² Там же. С. 354–355.

²⁸³ Блонский П.П. Трудовая школа. Владивосток, 1921. С. 1–2.

Так, в процессе разделения труда между собою при удовлетворении общественной потребности дети организуются из детей-атомов в связанное и дифференцированное детское трудовое сообщество. Коллективный труд детей организует трудовую школу как определённый общественный организм ...

... Итак, трудовое воспитание есть общественно-трудовое воспитание. Трудовая школа есть детская трудовая кооперация, детское трудовое общество, организующееся в процессе разделения труда между детьми для более успешного достижения единой общей цели. Поскольку этот трудовой коллектив объединяется коллективной работой, постольку трудовая школа есть школа общественного воспитания. Поскольку каждый член этого коллектива технически изощряется в пользовании различными орудиями различного труда, постольку трудовая школа есть школа трудового воспитания и трудового образования»²⁸⁴.

Из других параграфов:

«... Причём это разделение труда должно по возможности сочетаться с разнообразием и переменой его для каждого участника трудового детского коллектива»²⁸⁵.

«Труд сорганизует детей, труд вынудит их дифференцироваться и объединяться, труд научит их самоуправляться. Самоуправление не выдумывается в безвоздушном пространстве – оно является логическим средством активности трудящихся. Школа самоуправляющаяся есть только *следствие* трудовой школы..., и когда у учителя не ладится дело со школьным самоуправлением, это значит, у него вообще не ладится дело с трудовой школой. Организация труда – вот первая задача учителя и детей»²⁸⁶.

«Воспитание максимально сильного и максимально общественного человека – вот наша конечная задача. Полная власть над силами природы и полное участие в жизни человечества – таков наш идеал»²⁸⁷.

«Воспитать детей – это значит организовать их самоуправляющуюся трудовую кооперацию; обучать детей – это значит организовать их самостоятельные занятия так, чтобы те были максимально плодотворными. Как организовать детское общество, воспитывающееся в духе инициативного организованного развивающего труда, возбуждая при этом *внутренние* организующие силы этого общества? Так ставит пред учителем вопрос трудовая школа. ... Мы всё время видели, что трудовая школа не замкнутая средневековая, но широко общающаяся со всем обществом коллективистическая детская коммуна»²⁸⁸.

Важный комментарий сделал В.А. Минов в своем письме: «Книга П.П. Блонского "Трудовая школа" начинается с главы "Что такое *трудовая школа*?". Из её двух первых параграфов "Труд и трудовое воспитание" и

²⁸⁴ Блонский П.П. Трудовая школа. Владивосток, 1921. С. 2–4.

²⁸⁵ Там же. С. 21.

²⁸⁶ Там же. С. 84.

²⁸⁷ Там же. С. 288.

²⁸⁸ Там же. С. 289.

"Кооперация и трудовая школа" становится понятно, почему их педагогическое поколение, увлечённое коллективным воспитанием, так цеплялось за производительный труд. Для них это было единственным местом вынужденного сотрудничества детей (детей и взрослых). А значит, и коллективного воспитания. А.Г. Ривина они не слышали: как в школьном обучении устроить коллективный труд и сотрудничество – не представляли».

Добавим от себя, что между философским положением о трудовом характере школы и его практическим воплощением в жизни лежит несколько непростых решений. С одной стороны, необходимо пройти несколько промежуточных *мыслительных* уровней: построить теоретическую конструкцию неразделимости труда и обучения, преломить её в разных концепциях применительно к особенностям возрастных этапов и целевых установок в обеспечении определённого образования, конкретизировать в соответствующих образовательных (в данном историческом случае – в учебно-трудовых) технологиях и методиках. С другой стороны, требуется создать *практический механизм* органического соединения производительного труда и обучения (без которого сам по себе труд не может состояться), не говоря уже о социально-экономической и политической стороне дела: как «проникнуть» ребёнку в индустриальное производство. К сожалению, принципиально проблема механизма решена не была – в 20-е годы XX в. был выбран тот же самый групповой способ обучения и воспитания, а конкретно, родной «брат» классно-урочной системы обучения – бригадно-лабораторный «метод», своеобразный симбиоз некоторых черт классно-урочной системы и Дальтон-плана.

Проблема интернационально-трудовой школы – одна из главных, но мало кому понятных тем государственного, мирового масштаба.

Сохранилась рукопись доклада В.К. Дьяченко 1958 года²⁸⁹ *«Интернационализация школы, или Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны»*.

В сохранившейся машинописной рукописи на первой странице сделана надпись от руки: «VI Интернационализация школы». Первая и вторая части названия доклада фигурируют – по отдельности или вместе – в рукописи статьи «Несколько слов по поводу интернационализации школы» учительницы школы № 32 станции Урульга Читинской области А.В. Павловой, в письмах Дьяченко японскому философу Янагиде Кэндзюро от 9 марта 1959 г. и индийскому государственному деятелю Джавахарлалу Неру от 11 марта 1959 г., в отзыве академика А.М. Арсеньева, в опровержении этого отзыва в письме Дьяченко президенту АПН И.А. Каирову. Доклад, статьи и письма, выпущенные самиздатом – растиражированные на печатной машинке и ротапринте, быстро разошлись по рукам. В книге 2000 г. В.К. Дьяченко упоминает не найденную нами книгу *«Об интернационализации школы: Сборник. Самиздат.*

²⁸⁹ См. наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

1958–1959»²⁹⁰. Упомянутый доклад вошёл в этот сборник, о чём в 2006 г. Дьяченко прямо пишет, указав немного другие данные: «Материалы были размножены на ротапринте в 200-х экземплярах в виде сборника под общим названием "Интернациональная трудовая школа". М., 1957–1959»²⁹¹.

Обратим внимание на исторический контекст появления этого доклада, несомненно, оставивший след на его содержании. 50-е годы XX века – бурное начало научно-технической революции: запуск первого спутника Земли, строительство атомных электростанций, создание ЭВМ, появление кибернетики и т.п. – достижения, а вместе с тем нависшая угроза ядерной войны.

В задачи доклада не входило ответить на бесчисленное количество конкретно-практических вопросов, его задача – «обратить внимание на то, в каком направлении *закономерно и неизбежно* развивается школа в нашей стране и за рубежом»²⁹². Это ли не пример методологии строительства будущего!

Цитируя доклад, выделим основные тезисы, разобьём их на несколько условных тематических групп.

Актуальность интернационализации школы

- Необходимость интернационального воспитания (овладения не только иностранными языками, но и культурами других народов) и механизма его обеспечения – ИТШ²⁹³ – обусловлена расширяющейся экономической, политической, культурной мобильностью и жителей разных стран, их взаимозависимостью.

- Кроме того, объясняет Виталий Кузьмич, актуальность интернационализации школы связана с угрозой войны и особенно войны ядерной. «Укрепляет ли ИШ дело мира или ослабляет его? ... Кому неясно, что пребывание в СССР нескольких миллионов детей из США, Англии, Франции и других стран, могло бы служить хорошей гарантией против внезапного нападения на СССР? Кто станет бросать атомные и водородные бомбы против собственных детей?»²⁹⁴. «Но ИШ не является единственным средством, гарантирующим невозможность новой мировой войны. ИШ – это только дальнейшее развитие великой борьбы народов за мир»²⁹⁵. Автор приводит различные аргументы в подтверждение данной политической мотивации.

²⁹⁰ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 448.

²⁹¹ Дьяченко В.К. Дидактика: в 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2006. С. 389.

²⁹² Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. С. 12.

²⁹³ В.К. Дьяченко использует следующие аббревиатуры: ИШ – интернационализация школы, ИТШ – интернациональная *т*рудовая школа.

²⁹⁴ Там же. С. 24.

²⁹⁵ Там же. С. 28.

- «Совместная деятельность, активная, постоянная взаимопомощь, регулярное сотрудничество детей разных народов – вот основное и, пожалуй, единственное средство интернационального воспитания *на деле*, а не на словах [то есть доброжелательных разговорах о других народах]. Задача современной школы ... воспитать не только *в духе* интернационализма (то есть воспитать интернациональные настроения) – этого уже недостаточно! – а нужно воспитывать действительного интернационалиста, то есть человека высокой международной культуры, владеющего не только всем лучшим, что даёт своё одностороннее воспитание, но и всем лучшим, что создано другими народами. ... Молодёжь получит тогда интернациональное воспитание, когда *вся* её жизнедеятельность будет интернациональной». Частное следствие такого интернационального воспитания: «Владение в совершенстве несколькими иностранными языками при наличии интернационального воспитания – это само собой разумеющаяся вещь»²⁹⁶.

- «Что же мы имеем сейчас в массовых школах? Школа не обеспечивает овладения не только несколькими иностранными языками, как это должно быть при правильной постановке интернационального воспитания, но даже не овладевают одним иностранным языком. Вообще даже как-то неудобно говорить "овладевают иностранным языком"»²⁹⁷. Эта проблема сохранила актуальность и по сей день.

«Не спасает здесь и применение новых организационных форм обучения, каковыми являются, например, парно-коллективные занятия и совместная работа разновозрастных и параллельных классов, хотя сами по себе ПКЗ²⁹⁸ могут способствовать ощутимому улучшению преподавания иностранных языков в школе»²⁹⁹.

Какие объективные условия необходимы в школе для качественного освоения иностранных языков?

- «Нужно, чтобы у учеников была жизненная потребность знать иностранный язык, пользоваться им, чтобы они были объективно поставлены в такие условия, при которых невозможно было бы жить, если не овладеешь и не научишься практически пользоваться чужим языком. Эта потребность должна появляться не от случая к случаю, а систематически, на каждом шагу. Но это только одна сторона дела»³⁰⁰. «Решение первой стороны можно найти только в переходе школы от одностороннего состава к составу разностороннему...»³⁰¹.

²⁹⁶ Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. С. 3.

²⁹⁷ Там же. С. 4.

²⁹⁸ ПКЗ – парно-коллективные занятия.

²⁹⁹ Там же. С. 7.

³⁰⁰ Там же. С. 9.

³⁰¹ Там же. С. 10.

- «С другой стороны, необходимо создать такие условия, чтобы эта жизненная потребность в овладении чужим языком максимально удовлетворялась...»³⁰². «Как же учащиеся разных национальностей, не знающие языка друг друга, смогут вместе учиться в одной школе, даже одном классе?»³⁰³. Очевидно, для такой задачи классно-урочная система не подходит в принципе. Главным фактором, препятствующим обучению на нескольких языках одновременно, называется объективная возможность использования при фронтальном обучении только одного языка (то есть объективно невозможно использовать одновременно несколько языков)³⁰⁴. Главный фактор (фронтальное обучение) обуславливает дополнительный: «Возможности изучения иностранного языка в школе при существующих организационных формах очень и очень ограничены. Групповое (или общеклассное) обучение не может обеспечить достаточно активной речевой практики *всех* учащихся...»³⁰⁵.

«Но вполне естественно возникает вопрос: ...почему не использовать такой неистощаемый, ещё по существу не изведанный резерв, каким является *взаимное обучение народов*? ... Почему не организовать совместное обучение детей различных народов по принципу взаимообразного обучения?»³⁰⁶

«При обменном методе обучения детей разных народов ПКЗ приобретают свою неоценимую и совершенно ничем не заменимую роль! [Например] Читать текст на иностранном языке каждый будет под контролем другого ученика другой национальности: контроль куда более надежный, чем контроль нынешних преподавателей иностранных языков. ... Точность текстуального перевода, кроме того, будет обеспечивать и двусторонний учебник [на одной странице будет написан русский текст, а на второй идентичный ему немецкий текст]»³⁰⁷.

Что нового и существенного вносит интернационализация школы в изучение отдельных предметов?

- «Родной язык (грамматика) и литература будут изучаться фактически дважды и трижды, так как необходимо будет родному языку (грамматике) и литературе обучать учащихся – представителей других наро-

³⁰² Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. С. 9.

³⁰³ Там же. С. 10.

³⁰⁴ Этот же фактор – фронтальная организация обучения – не позволяет сделать школу подлинно трудовой. Все идеи и попытки советской школы обеспечить участие школьников в производственном процессе «разбивались» об этот фактор. Работа школьников на производстве принимала либо уродливые формы, либо (в отдельных успешных случаях) протекала параллельно учебно-воспитательному процессу, не пересекаясь с ним и конструируя.

³⁰⁵ Там же. С. 7.

³⁰⁶ Там же. С. 6–7.

³⁰⁷ Там же. С. 14.

дов. Всякий раз, как только нужно будет овладевать новым языком, ученики вынуждены будут активно повторять свой, родной язык, которому придется обучать. Например, после того как будет изучен немецкий язык, русские ученики будут продолжать совместную учебу с французскими, затем с английскими и т.д. учениками, выделяя на каждый язык 1–2 года: 0,5–1 год – совместная учеба с французами или англичанами у себя, а затем – 0,5–1 год – во Франции или Англии»³⁰⁸. «Изучение как родного, так и иностранного языка благодаря ИШ приобретает жизненный характер, и навсегда из школы изгоняется схоластика и механическая зубрежка, являвшиеся до сих пор основными методами изучения языков в современной школе, оторванной как от жизни своего народа, так и тем более от жизни другого народа, язык которого дети изучают в школе»³⁰⁹.

- Приводится описание содержания, новых возможностей и ресурсов в изучении других предметов (по большей части даже областей активной практики детей): географии, истории, литературы и др.

- «Все это дает возможность понять, какое огромное значение будет иметь ИШ для практического формирования единой мировой культуры и единого мирового языка...»³¹⁰.

Трудовой характер интернациональной школы

- «ИШ может иметь и будет иметь массовое распространение на базе соединения обучения с производительным трудом»³¹¹.

- «Кстати, [А.И.] Новиков предлагает заменить название ИШ [интернационализация школы] на ИТШ³¹² [интернациональная *трудовая* школа]. Правда, хорошо? Давай будем в дальнейшем называть ИТШ», – пишет Дьяченко Бейлиной 12 февраля 1959 г.³¹³ (Такая же информация содержится в его книге³¹⁴.) Хотя этот термин уже фигурирует и в самом докладе Дьяченко³¹⁵, и в письме А.И. Новикова Н.С. Хрущеву от 26 марта 1959 г.³¹⁶, вероятно, Виталий Кузьмич вначале не придал ему большого значения.

³⁰⁸ Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. С. 16.

³⁰⁹ Там же. С. 17.

³¹⁰ Там же. С. 18.

³¹¹ Там же. С. 18.

³¹² Расшифровка аббревиатур сделана нами: ИШ – интернационализация школы, ИТШ – интернациональная *трудовая* школа.

³¹³ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 12 февраля 1959 г.

³¹⁴ Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 1991. С. 177.

³¹⁵ Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. С. 21.

³¹⁶ См. наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

В.Н. Турченко: «Среди всех принципов новой парадигмы ключевое значение имеют соединение производительного труда с обучением и научно-поисковой деятельностью, превращение образования в универсальную сферу общественной жизни, специфика которой заключается в том, что ее основная цель – производство человека, а производство вещей – лишь средство достижения цели»³¹⁷. И это не маниловский принцип: А.С. Макаренко очень ярко воплотил его в своей концепции и на практике, поставив так трудовое дело, что его цель действительно заключалось в производстве человека, а производство вещей было лишь средством достижения этой цели.

Первоочередные шаги в построении интернациональной трудовой школы

- «Как видим, экономические, политические и культурные отношения между народами уже объективно подготовили условия для постепенного перехода к ИШ. Не подготовлена остается только педагогическая сторона дела. Необходимо, чтобы педагоги сказали, что совместное обучение детей разных народов с большим использованием взаимообучения *возможно* и – главное – *целесообразно*»³¹⁸.

Заколдованный круг: «Педагоги не ставят вопрос об ИШ, так как он противоречит всем существовавшим до этого канонам и догмам об обучении и школе и требует грандиознейшей теоретической и практической перестройки. Политические деятели различных стран не ставят вопрос об ИШ, так как этот вопрос требует педагогического решения»³¹⁹.

- «Массовый переход к ИШ потребует не только коренной ломки существующей педагогической теории, но и высочайшего ее развития. ... Исторические дела совершаются успешно, если есть соответствующая передовая теория»³²⁰.

«На первых порах наибольшее сопротивление и инертность могут оказать только некоторые педагогические круги, живущие ещё в плену старых представлений об обучении и школе..., не учитывающие, в каком направлении изменяется человеческое общество...»³²¹.

- «Особенно важным является обсуждение проблемы в политической прессе, что сразу же придавало бы проблеме политическую значимость. Видимо, принципиальная постановка вопроса об ИШ в педагогической прессе может не получить одобрения, так как вопрос об ИШ вытекает не столько из педагогических, сколько из политических мотивов»³²².

³¹⁷ Турченко В.Н. Интегративная парадигма образования // CONCORDE. 2015. № 1. С. 88.

³¹⁸ Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. С. 34.

³¹⁹ Там же. С. 37.

³²⁰ Там же. С. 39–40.

³²¹ Там же. С. 45.

³²² Там же. С. 38.

Как управлять процессом создания интернациональной трудовой школы?

- «Существует две основные опасности для осуществления ИШ. Первая опасность – это замалчивание самой идеи ИШ»³²³. «Вторая опасность заключается в том, что ИШ могут очень быстро и легкомысленно подхватить и сразу же в широких масштабах без достаточной (кстати, требующей огромной работы!) подготовки начнут ее осуществлять»³²⁴.

- «В настоящее время [в 1958 г.] речь может идти только о популяризации идеи ИШ и её как можно более широком и всестороннем обсуждении. ... Но возможно и целесообразно осуществление ИШ в порядке опыта в высшей и средней школе...»³²⁵.

- «...Проведение ИШ должно быть особенно гибким и не проводиться административными мерами сверху. ...Без какого-либо давления и нажима, а только покровительственное и благожелательное отношение»³²⁶.

- Наиболее правильная формула движения за интернационализацию школы заключается в следующем: «Содействовать сторонникам ИШ (везде и всюду давать им трибуну, обеспечивать широкую гласность их идеям, высказываниям, предложениям и обращениям), но *не притеснять и противников ИШ*, так как только последние могут раскрыть все реальные трудности этого невероятно большого и небывало сложного дела. Противники своими выступлениями и возражениями, как это ни странно, но тоже будут помогать движению за ИШ: их аргументированные протесты будут шлифовать, оттачивать, укреплять здоровые и перспективные идеи этого грандиозного начинания»³²⁷.

По вопросу интернационально-трудовой школы Дьяченко обращается в письмах к Н.С. Хрущеву, президенту АПН А.И. Каирову, индийскому лидеру Джавахарлалу Неру, японскому философу Янагиде Кэндзюро и другим мировым деятелям.

«Современная жизнь народов настоятельно требует пересмотра взглядов на роль школы. Школа должна стать активным орудием установления мира во всем мире и, может быть, она только и сможет обеспечить те условия, при которых никогда уже не смогут возникнуть войны на нашей изрядно искровавленной планете», – выражает свою позицию Дьяченко 11 марта 1959 г. Дж. Неру³²⁸.

³²³ Там же. С. 35.

³²⁴ Там же. С. 36.

³²⁵ Там же. С. 41.

³²⁶ Там же. С. 47.

³²⁷ Там же. С. 48.

³²⁸ Письмо В.К. Дьяченко Джавахарлалу Неру. 11 марта 1959 г.

Из письма Первому секретарю ЦК КПСС Н.С. Хрущеву от 9 марта 1959 г.: «Больше 14 лет мне пришлось вынашивать и где только можно отстаивать идею интернационализации школы, которая в настоящая время всеми моими товарищами-педагогами воспринимается с исключительным энтузиазмом... Ещё в 1944 году, когда догадка об интернационализации школы появилась у меня впервые, мне один профессор педагогики довольно самоуверенно "объяснил": "Интернационализация школы – это идея занятная, интересная. Но это – фантазия. Социалисты-утописты и те не доходили до таких фантазий. Может быть, она когда-нибудь и осуществится, но не раньше, чем через тысячелетия. У нас есть более насущные дела. Советую Вам быть поближе к современности"»³²⁹.

После обращения Дьяченко и его соратников в ЦК КПСС наступил этап некоторого ожидания у всех сторон. Официальная педагогическая наука держала паузу. В Академии педагогических наук даже стали оказывать Виталию Кузьмичу несвойственное ранее внимание³³⁰. Но затем, как предполагал наш герой в своём докладе, наибольшее сопротивление оказали научно-педагогические круги. Начались притеснения.

Претендующий быть разгромным, отзыв академика АПН РСФСР, директора НИИ теории и истории педагогики А.М. Арсеньева оказался бессодержательным и до неприличия язвительным: «автор ничего не слышал о законах общественного развития», «вздорность построений совершенно очевидна», «проектёрство», «напоминает известную народную сказку», «вызывает недоумение критика автором современных школ», «полнейшая политическая и педагогическая безграмотность»³³¹. Признаем, оппонент и не смог, и не захотел вникнуть в глубины содержания доклада.

Ответ Виталия Кузьмича не заставил себя ждать. Опровергая этот отзыв, в письме президенту АПН РСФСР И.А. Каирову 27 марта 1959 г. В.К. Дьяченко обращает внимание не только на искажённую передачу оппонентом содержания доклада, но и на непонятые основные идеи. «Наши взгляды на дальнейшие судьбы развития советской школы и педагогической науки пока ещё существенно расходятся». «В докладе ... рассматривается вопрос об исторической актуальности и неизбежности перехода высших учебных заведений и школ от однонационального состава к двунациональному и в дальнейшем к многонациональному составу, что, в свою очередь, ставит на повестку дня коренное изменение всей системы обучения в сторону усиления взаимного или обменного обучения и особенно широкого применения парно-коллективной формы организации общения между учащимися разных национальностей»³³².

³²⁹ Письмо В.К. Дьяченко Н.С. Хрущеву. 9 марта 1959 г.

³³⁰ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 12 февраля 1959 г.

³³¹ *Арсеньев А.М.* Отзыв о рукописи В.К. Дьяченко «Интернационализация школы». 1959.

³³² Письмо-опровержение В.К. Дьяченко президенту АПН РСФСР И.А. Каирову. 27 марта 1959 г.

Соратник В.К. Дьяченко А.И. Новиков на вопрос: «Что мешает созданию интернациональных школ?» – дал такой ответ: «Одно из важных препятствий – позиция академической педагогики. Верная мысль Н.К. Крупской об обмене детьми, говорящими на разных языках, не была поддержана. В.К. Дьяченко за идею обмена детьми, прежде всего, с США был обвинён в политическом невежестве и изгнан из Академии педагогических наук»³³³.

Как хотелось бы, чтобы идея интернационально-трудовой школы, пусть и в каком-то смысле даже несколько фантастическая, получила второе дыхание. Во-первых, это способ включить детей в активный процесс преобразования мира. Во-вторых, представители разных народов, наций уже в детстве в школе обучают и воспитывают друг друга – без такой школы подлинное интернациональное воспитание невозможно. В-третьих, способ быстрого и продуктивного овладения языками – коллективные учебные занятия позволяют создать такую многоязыковую среду (учебники на дву- или многоязыковой основе – учебный текст дублирован на нескольких языках; ученики – носители разных языков взаимодействуют друг с другом по поводу изучения учебных предметов).

Из письма выдающегося макаренковедо-доктора педагогических наук, профессора А.А. Фролова В.А. Рязанову, 18 июля 1997 г.

«Я бы [определяясь с темой кандидатской диссертации] ... остановился только на проблеме *воспитания* в системе КСОВ [коллективного способа обучения и воспитания]. Или о *соотношении* обучения и воспитания в системе КСОВ...

О создании "интернационально-трудовой школы" как синтезе Макаренко и Дьяченко – оставь для будущего. Тут нужен реальный опыт – и чужой, и твой. До этого ещё далеко. Но сама идея может звучать и в кандидатской диссертации – как гипотетически-перспективная, руководящая.

...

Дай тему для макаренковского юбилея [к 110-летию] ... в духе твоей главной идеи Макаренко–Дьяченко.

Привет В.К. Дьяченко!!»

2.4. Оценка идей дидактики В.К. Дьяченко, типичные заблуждения современников

Как идеи дидактики Дьяченко оценивались современниками? Приведём примеры позитивных оценок.

Первый пример. В.А. Рязанов, заинтересовавшийся книгами советского государственного деятеля – экономиста В.Ф. Паульмана, вступил с ним в переписку и познакомил с трудами В.К. Дьяченко. В результате Валерий Федорович, сформулировавший до того пять условий-принципов

³³³ Новиков А.И. О новой системе образования. Пермь: Фирма «ТИО», 1995. С. 94.

перехода к социализму³³⁴, добавил ещё один принцип: «Считаю, что обучение и воспитание учащихся на базе коллективной формы является ещё одним, шестым по счёту неперенным условием становления демократического социализма»³³⁵.

Второй пример. В конце 80-х годов Центральное телевидение устраивало в концертной студии «Останкино» встречи с педагогами-новаторами. Одна из встреч прошла с участием В.К. Дьяченко. Вышла в эфир 4 декабря 1988 г. Виталий Кузьмич и его соратники раскрыли перед собравшимися в студии педагогами, родителями, управленцами проблемы становления новой дидактики и практику построения коллективного способа обучения.

Это не просто педагогика сотрудничества, а «педагогика детского сотрудничества, в которой рождается личность ребёнка – вещь, с психологической точки зрения, опять же очень ясная и крайне важная. ... Введение разновозрастных групп даст нам возможность реализовать идею Льва Семёновича Выготского о зонах ближайшего развития, при этом учителем будет не только учитель, но и ученик, в сотрудничестве с которым шестилетка догонит девятилетку, если он может, а не будет сдерживаться. Вы начали [своё выступление. – В.Л.] с произведения одного из моих учителей Владимира Тендрякова "За бегущим днём". Мне кажется, если бы Владимир Фёдорович был с нами, он бы ощутил то, что Вы сегодня нагнали этот бегущий день!» – с жаром говорил на встрече в концертной студии «Останкино» в то время доцент Московского государственного университета А.Г. Асмолов³³⁶.

Третий пример. Рассматривая достоинства и недостатки классно-урочной системы обучения, академик М.Н. Скаткин пишет, что дидакты ведут поиски способов их устранения. «Чтобы избежать уравнительного подхода, разрабатываются различные формы индивидуализации занятий на уроке. Чтобы устранить преобладание индивидуальной учебной деятельности, разрабатываются различные формы коллективной работы учащихся на уроке и вне урока»³³⁷. Кратко характеризуя и ранжируя эти формы, академик обнаруживает, что в сравнении с другими формами работы «ещё более коллективный характер приобретает учебная работа, когда учащиеся работают в парах сменного состава: здесь каждый член

³³⁴ Паульман В.Ф. Мир на перекрестке четырех дорог: прогноз судьбы человечества. 2009. URL: http://lit.lib.ru/p/paulxman_w_f.

³³⁵ Паульман В.Ф. А был ли в СССР социализм? URL: http://lit.lib.ru/p/paulxman_w_f/text_0650-1.shtml.

³³⁶ Встреча в концертной студии «Останкино» с Виталием Кузьмичом Дьяченко, 4 декабря 1988 г.: телепередача / Главная редакция научно-популярных и учебных программ Центрального телевидения. URL: <https://clck.ru/3DuiY6>.

³³⁷ Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. С. 64–67.

коллектива по очереди работает с каждым, научившись чему-нибудь, сам учит этому других»³³⁸.

Четвёртый пример. Дидакт и историк педагогики А.В. Хуторской включил В.К. Дьяченко в список «150 знаменитых русских педагогов: от Древней Руси до современной России»: «Российский педагог, дидакт, последователь А.Г. Ривина. Основоположник теории коллективного способа обучения (КСО). Поставил вопросы о материальности [обучения. – В.Л.] и объективности дидактики как науки, о наличии общественно-исторических этапов развития обучения и возможности научного прогнозирования будущих этапов. Дал определение сущности обучения как особым образом организованного общения людей, в ходе которого воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт, все виды человеческой деятельности. Разработал приёмы взаимообучения в сменных парах»³³⁹.

Пятый пример. Философ В.Н. Турченко среди семи наиболее важных (с точки зрения практики) принципов новой образовательной парадигмы формулирует и обосновывает следующий: «...аналитические расчеты показывают: для того чтобы удовлетворить стремительно растущие потребности общества в живом педагогическом труде, необходимо половину взрослого населения сделать профессиональными педагогами, что невозможно по целому ряду причин. Прогнозы авторитетнейших ученых на преодоление этого противоречия за счёт компьютеризированных систем обучения также оказались иллюзорными, ибо компьютеризация не уменьшила, а в целом увеличила потребность в педагогах. Дефицит живого педагогического труда может быть преодолен только при использовании огромного педагогического потенциала, заключённого в коллективах самих учащихся. Это – пятый принцип новой парадигмы образования.

Принципиальная возможность такого решения была показана ещё А.С. Макаренко, затем В.К. Дьяченко, И.П. Ивановым, В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым и многими другими, пока менее известными, педагогами на основе различных форм использования педагогического потенциала ученических коллективов. В результате обеспечивается резкое повышение эффективности образования – существенное улучшение качественных результатов при многократной экономии педагогического и учебного труда. Раскрытие педагогического потенциала ученических коллективов, как и возможностей раннего детства, будет иметь для прогресса человечества последствия более важные, чем открытие энергии атома и выход в космос»³⁴⁰.

³³⁸ Там же.

³³⁹ Хуторской А.В. История дидактики. Инновационные системы обучения от Античности до наших дней: учебно-методическое пособие. М.: Флинта, 2021. С. 54–55.

³⁴⁰ Турченко В.Н. Интегративная парадигма образования // CONCORDE. 2015. № 1. С. 86.

В.Н. Турченко констатирует необходимость новой, беспрецедентной по глубине и масштабам пятой образовательной революции, связанной с утверждением новой парадигмы, наиболее общим выражением сущности которой «может служить, наряду с понятием непрерывности, понятие *интеграции*, которое обычно определяется, во-первых, как процесс объединения в новую целостность каких-либо ранее изолированных систем, элементов, частей; во-вторых, как состояние органической связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы. В данном контексте им обозначается процесс создания (и состояние) качественно новой системы путём соединения в органическое целое двух или более систем, структурных элементов и функций, в результате чего эффективность функционирования новой, интегрированной системы существенно превышает суммарную эффективность всех составляющих ее частей до интеграции»³⁴¹.

Среди внутренних форм интеграции философ выделяет следующие: «*Четвертое* направление внутренней интеграции – *интеграция педагогического и учебного труда* на основе организации коллективных форм образования. Оно связано с использованием *педагогических технологий*, которые, в отличие от обычных методик, представляют собой чётко алгоритмизированные системы интегрированной совместной деятельности учащихся и учащихся, обеспечивая максимальную активизацию каждого ученика в качестве *субъекта* учебно-воспитательного процесса (коллективный способ обучения – КСО). Представляется более точным говорить о *коллективном способе образования*, включающем в себя понятия обучения и воспитания, поскольку при использовании технологий, созданных выдающимися советскими педагогами-новаторами (В.К. Дьяченко, И.П. Иванов, В.Н. Куровский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин), решаются обе задачи. ...

Данное направление органически связано с *пятым* – *интеграцией педагогических коллективов*. При традиционной постановке работы каждый педагог, особенно преподаватель, организует свой труд, исходя только из личного понимания учебного предмета, дидактических задач и конечных целей, чаще всего мало задумываясь о том, что и как делают его коллеги, работающие с тем же контингентом учащихся, иначе говоря, выступает как солист. Переход на КСО предусматривает, что каждый выступает не только как "солист", но также как участник симфонического оркестра, управляемого признанным лидером, что также дает большую экономию рабочего времени педагогов за счёт кооперации их труда»³⁴².

Здесь уместно будет обратить внимание на принципиально важное замечание основоположника теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского: «... принятый характер

³⁴¹ Турченко В.Н. Интегративная парадигма образования // CONCORDE. 2015. № 1. С. 92.

³⁴² Там же. С. 94.

учебной деятельности сам по себе недостаточно стимулирует сплочённость на предметно-ценностном уровне. Учебная работа класса, даже когда она является фронтальной, по существу, не включает в себя тот род активного взаимодействия, который предполагает обмен продуктами деятельности и ответственную зависимость между членами коллектива, поведяемую вкладом каждого в общий результат, и поэтому остаётся работой хотя и совместной, но индивидуальной. Пласт предметно-ценностной сплочённости откладывается в глубинных структурах классного коллектива главным образом за счёт совместной трудовой деятельности, активной общественной работы и других факторов, действенно опосредствующих групповую активность, а не в учебной деятельности, которая должна быть ведущей для школьника. На данное обстоятельство ... сейчас все больше обращают внимание педагоги, изучая возможности создания подлинно *коллективной учебной деятельности*»³⁴³. Не В.К. Дьяченко ли имел в виду Артур Владимирович, когда делал в 1981 г. эту констатацию?

Можно привести другие примеры положительной оценки дела жизни В.К. Дьяченко. Однако в целом не всё было так радужно. Виталий Кузьмич ещё в 40-е годы противопоставил свои педагогические взгляды общепринятым – его исключали из аспирантуры, партии, увольняли с работы, задерживали публикацию фундаментальных трудов. Приходилось бороться, довольствоваться малым, идти на компромиссы. Министр просвещения СССР М.А. Прокофьев когда-то сказал: проходите мимо его и не здоровайтесь³⁴⁴.

Другой случай. Учительница химии школы № 29 г. Красноярск Эльвира Леонидовна Григорьева в июне 1987 г. была делегатом Всероссийского съезда учителей. В тексте её выступления предполагалась фраза: «организация коллективной формы работы в парах сменного состава, осуществляемая в сотрудничестве с В.К. Дьяченко». Увидев эти слова, чиновник от министерства просвещения РСФСР, предварительно проверяющий содержание докладов, воскликнул: «Что? Дьяченко? Вычеркнуть его фамилию!» – это немедленно и сделал³⁴⁵.

Или вот ещё. Из разговора с Т.В. Яловец, преподавателем Новокузнецкого ИПК работников образования:

– Виталий Кузьмич, а Вы в партии коммунистической были? – вдруг спрашиваю я ни с того, ни с сего.

– Был, и даже дважды, – немного помолчав, ответил Дьяченко.

– Это как?

³⁴³ Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

³⁴⁴ Слова благодарности и поздравления В.К. Дьяченко на II Всероссийской научно-практической конференции «Роль педагогической технологии коллективного способа обучения в формировании новой образовательной практики», 23 февраля 1999 года. URL: <https://clck.ru/3DujUg>.

³⁴⁵ Григорьева Э.Л. «КСО – это звучит громко!» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 6.

– Да так вот случилось. Первый раз меня исключили за... второе противоречие учебно-воспитательного процесса. <...>

– Это противоречие в характере деятельности учащихся?

– Да. Хорошо, что помните. Это одно из шести сформулированных мною противоречий группового способа обучения. Пожалуй, основная причина низкой эффективности обучения в том, что при классно-урочной и лекционно-семинарской системах существует избыток созерцательных процессов деятельности учащихся и ничтожно мало действенно-преобразовательных.

Виталий Кузьмич продолжал развивать свою мысль. <...>

– А вообще-то, конечно, формулировка была другая. "За ревизию постановления ЦК ВКП (б) о школе". Было такое постановление от 25 августа 1932 года "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе", когда в советских школах официально из практики обучения были изъяты инновационные формы и методы обучения и только урок стал официально признанной, "основной формой обучения". <...>

– Ну, а второй раз в КПСС я вступал будучи профессором, да партия указом Ельцина упразднена, вот и получается, что в ней я был дважды...»³⁴⁶.

(Согласно учётной карточке члена Коммунистической партии Советского Союза В.К. Дьяченко с 1938 по 1947 гг. состоял в ВЛКСМ – комсомоле. Партийный стаж в КПСС отсчитывается с сентября 1969 г. В сентябре 1968 г. принят Первомайским райкомом г. Москвы в кандидаты, а в сентябре 1969 г. в члены партии. Номер партбилета: 09364661. Интересно, что до этого состоял кандидатом в члены КПСС с 1952 г. – принят был Железнодорожным райкомом Компартии Украины г. Киева. Однако был исключён в 1955 г. Московским райкомом партии г. Киева «как не подготовившийся в члены КПСС»³⁴⁷.)

Ученик и продолжатель дела Виталия Кузьмича М.А. Мкртчян точно сформулировал ситуацию: «Виталий Кузьмич Дьяченко, безусловно, один из великих дидактов XX века. ... История становления и распространения дидактической концепции Виталия Кузьмича Дьяченко достаточно специфична. Основные положения этой концепции были разработаны уже в 50-е годы прошлого века. Однако им пришлось пережить период глухого пренебрежения, потом период беспардонной изоляции, далее период тяжёлого прорыва и, наконец, период заслуженного признания. Был большой соблазн, критикуя, показать несостоятельность основных дидактических положений В.К. Дьяченко или обесценить их значимость, игнорируя методологические и теоретические составляющие педагогических достижений великого дидакта. Чаще всего те, кто пытался

³⁴⁶ Яловец Т.В. Курс личности // Коллективный способ обучения. 2010. № 11. С. 95–97.

³⁴⁷ См. наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru>.

критиковать или обсуждать дидактическую концепцию В.К. Дьяченко, практически имели очень поверхностные представления о ней. Поэтому такая критика оказывалась бесполезной и несправедливой»³⁴⁸.

Приведём почти полностью письмо В.К. Дьяченко А.Я. Мысливицу от 24 марта 1990 г.:

«Поразительные вещи происходят в этом мире. Нахожусь в Москве. 22/III [1990 г.] в НИИ общей педагогики на заседании лабораторий дидактики, прогнозирования и передового педагогического опыта обсуждалась моя книга "Организационная структура учебного процесса и её развитие" (1989) в порядке предзащиты докт. диссертации. И что же вы думаете? Никто (из более 20 научных работников!) не заметил и не отметил *ни одной* новой и *ни одной положительной мысли* во всей моей книге. Никакой новизны и никакой актуальности! При этом все были абсолютно едины. Один даже написал "Замечания на автореферат В.К. Дьяченко": "Вряд ли при замене КСО на ГСО или наоборот что-то *заметно* изменится – это мессианство".

Собрались более 20 специалистов высшего уровня, и ни один не смог даже сформулировать хотя бы одну идею, которая изложена в моей книге. Но все выступали и, "опровергали", что? Что в книге какие-то положения не аргументированы, что много цитат, что автор не понимает материальности содержания и целей обучения, что абсолютизируется одна – коллективная – форма обучения, что проповедуется отказ от классно-урочной системы, а это приведёт к хаосу в школе, что нельзя переводить из класса в класс в любое время года (вот знатоки!), что оргструктура уч. пр. [учебного процесса] неклассовая, что коллектив всегда угнетает личность, превращает в винтик, что ИТШ – утопия, что кризис школы вызван не ГСО, а только состоянием экономики, всего общества и т.д. и т.п.

В конце выступил редактор книги В.Г. Иоффе и сказал: "Я хорошо знаю труды лаборатории дидактики, так как готовил их к публикации. Лаборатория занималась только содержанием образования и не разобралась в *процессе* обучения. В ваших работах *процесса нет*, а без этого улучшить, перестроить обучение в школах невозможно. Ваши исследования современной школе не нужны. В.К. Дьяченко – первый из дидактов, кто разобрался в процессе обучения, его организации и развитии. В его книге даётся путь, по которому развивается уч.-в. пр. [учебно-воспитательный процесс] в школах. По этому пути уже идут многие школы".

Объяснили: "В.К., это была для Вас генеральная репетиция". Вопрос о защите переносится на специализированный совет, состоящий гл. обр. из академиков, компетентность которых гораздо ниже тех, кто уже обсуждал книгу, в ней не разобравшись. Участники обсуждения дружно советовали: "В нашем институте не защищайтесь. Провалят. Здесь всегда результат непредсказуем".

Анатолий Яковлевич, как мне не хватает Вас и вообще наших друзей.

³⁴⁸ Мкртчян М.А. Великий дидакт и дидакты // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 172.

Выступал и М.Н. Скаткин: он уже за урок не цепляется, но против разновозрастности, хочет одновременно, чтобы сохранилась традиционная классно-урочная система и использовались коллективные занятия³⁴⁹. Все согласились с его "мудрым" пониманием дела»³⁵⁰.

Из письма В.К. Дьяченко В.А. Рязанову от 1 сентября 1998 г.:

«Недавно получил книгу – учебное пособие для педвузов и институтов повышения квалификации РО [работников образования] Г.К. Селевко "Современные образовательные технологии". В книге один раздел (стр. 101–108) посвящены КСО. Жалко, что автор – Г.К. Селевко – очень плохо разбирается в КСО. Нужно готовить другую книгу – специально по нашей технологии (КСО)»³⁵¹.

Почему же возникла сложность в понимании и принятии этой концепции? *Первая причина* состоит в том, что по большому счёту речь в ней идёт о том, какой должна быть школа (вуз) в будущем. Виталий Кузьмич увидел ограниченность группового способа обучения (проявляемого в виде классно-урочной и лекционно-семинарской систем), обоснованного Яном Амосом Коменским и являвшегося в своё время грандиозным скачком в развитии образования, но к нашему времени ставшего большим тормозом. Проблема учёных и практиков в том, что в их представлениях нет онтологии качественно иного будущего, оно в их сознании накрепко склеилось с «неизменным» настоящим, отсутствуют даже попытки заглянуть в будущее, представить его картину.

Вторая причина – невозможность локального применения концепции коллективного способа обучения, поскольку КСО – это не приём учебной работы, который сразу и безболезненно можно применить в традиционной практике, а руководителям образования отчитаться о быстром «внедрении». Сейчас в рамках классно-урочной системы обучения применяются некоторые элементы будущего, но они не более чем листок огромного дерева, вовсе не то будущее, которое замысливается и на которое в итоге «замахивается» концепция Дьяченко и его последователей.

В этом пункте уместно будет провести аналогию – обратиться к вопросу создания трудовой школы в послереволюционный период. Вот что писал её идеолог П.П. Блонский: «Скоро ли создастся новая трудовая школа? Она не создастся ни на секунду раньше, нежели когда примут участие в её строительстве широкие народные массы. Народная трудовая школа создаётся не только для народа, но и народом. И только когда народ станет "субъектом образования", по выражению Песталоцци, только тогда и может быть речь о народном образовании в подлинном смысле

³⁴⁹ Термин «коллективные занятия» Виталий Кузьмич использовал в качестве синонима понятию «коллективная организационная форма обучения» (КОФО). М.А. Мкртчян ввёл понятие «коллективные учебные занятия», которое хоть и сопряжено с понятием КОФО, но имеет другое содержание.

³⁵⁰ Письмо В.К. Дьяченко А.Я. Мысливцу. 24 марта 1990 г.

³⁵¹ Письмо В.К. Дьяченко В.А. Рязанову. 1 сентября 1998 г.

этого слова»³⁵². Если эту мысль немного перефразировать, заменив выражение «трудовая школа» на термин «коллективный способ обучения», то её с полным основанием можно отнести и к зарождению, строительству коллективного способа обучения в целом (он создаётся всем миром), и к созданию проб, постоянных вариантов коллективного обучения в частности (такая школа создаётся всеми её субъектами).

Третья причина – разница в мировоззрении, ценностях, постулатах обучения³⁵³.

О практических препятствиях в деятельности Виталия Кузьмича достаточно было сказано в этом и предыдущих параграфах. Перечислим *ряд заблуждений в отношении идей Дьяченко*:

- Отрицание положения о материальности процесса обучения.
- Принижение понятия «коллективный способ обучения» до уровня работы в парах сменного состава (напомним, КСО следовало бы разуметь как общественно-историческую формацию с её принципиальными отличиями от сегодняшней формации во всех аспектах – ценностном, мировоззренческом, программно-содержательном, структурно-организационном, методическом, деятельностно-технологическом, кадровом, инфраструктурном, управленческом, нормативно-правовом и прочих).

Часто можно встретить некорректную фразу: «Коллективный способ обучения – это такая форма организации учебных занятий, где каждый ученик по очереди работает с каждым, выполняя то роль обучаемого, то обучающего. Каждый участник работает на всех, и все работают на каждого». В этом случае не различаются КСО и коллективная организационная форма обучения (то есть учебное взаимодействие в парах сменного состава). Правильным будет сказать: *«Коллективная организационная форма обучения – это такая форма организации взаимодействия обучающихся, где каждый ученик по очереди работает с каждым, выполняя то роль обучаемого, то обучающего. Каждый участник работает на всех, и все работают на каждого»*. Коллективный способ обучения и коллективная организационная форма обучения соотносятся как целое и его часть.

- Снижение дидактики Дьяченко до уровня частной концепции наряду с другими локальными концепциями, подходами.

- Приравнивание коллективных учебных занятий к технологиям учебного процесса, используемым в урочной системе. На уроке нельзя применять коллективные занятия: они организуются вместо него – на уроке можно использовать коллективную организационную форму, и то в качестве дополнительного элемента. (Коллективный способ обучения, коллективные учебные занятия и коллективная организационная форма

³⁵² Блонский П.П. Трудовая школа. Владивосток, 1921. С. 296.

³⁵³ См. о них, например, в статье: Мкртчян М.А. Постулаты обучения // Коллективный способ обучения. 2000. № 5. С. 6–7.

обучения подобны матрёшкам, вкладываемым одна в другую; а групповой способ обучения, групповые учебные занятия, то есть уроки, и групповая организационная форма обучения – это другой «набор матрёшек».)

- Уподобление работы в парах сменного состава панацее, решающей все вопросы обучения и воспитания. Утверждение, что КСОшники игнорируют другие организационные формы обучения: индивидуально-опосредованную, парно-обособленную и групповую (фронтальную). На самом деле, все эти формы сохраняются, однако меняются их предназначение, статус, роль и взаимосвязь. Специфика, отличающаяся взаимосвязь базисных организационных форм обучения в рамках тех или иных учебных занятий (индивидуальных, групповых, коллективных), не понимается.

- Отождествление практических неудач (которые неизбежны на пути поиска нового) с доказательствами несостоятельности дидактики Дьяченко.

- Приравнивание поисковых вопросов по разработке систем обучения, отличных от классно-урочной и лекционно-семинарской, к решению локальных задач.

- Искажение терминологии, например, вместо термина «коллективный способ обучения» используется неграмотная фраза «коллективные способы обучения».

К сожалению, в педагогической литературе и даже представлениях многих учёных закрепились некорректные выражения: «методика Ривина-Дьяченко», «коллективный способ обучения был впервые использован А.Г. Ривиным», «коллективный способ обучения Ривина-Дьяченко», «теория коллективного способа обучения, пропагандируемая В.К. Дьяченко». Это свидетельствует о том, что ставится знак равенства между учебным взаимодействием в парах (или отдельными методиками взаимообучения) и организацией всей сферы образования, а с другой – преуменьшается роль В.К. Дьяченко и его вклад в создание научных основ дидактики в целом и дидактики будущего способа обучения в частности.

Нередко наблюдается следующая опасная терминологическая «игра» (безотчётная, а иногда и сознательная):

- 1) вначале смысл фразы *«методология и теория коллективного способа обучения, первоначально разработанная В.К. Дьяченко (толчком к которой послужила находка Ривина – организованный диалог в парах сменного состава) и развиваемая его последователями»*, подменяется фразой *«коллективный способ Ривина-Дьяченко»*;

- 2) далее в сознании закрепляется представление о том, что якобы *«находка Ривина равна коллективному способу обучения»*;

- 3) затем, когда встречаются утверждения вида (сами по себе правильные, если под ними действительно имеется в виду изобретение Ривина) *«метод Ривина, конечно, хорош, но ограничен»*, то думается, будто

коллективный способ обучения ограничен, а его разработчики якобы выдают его за панацею. (Например, фрагмент из статьи, которая притом является дружественной: «Конечно, "метод Ривина" – не единственный путь и не единственная философия, где в основе успеха – искусство налаживания общения детей и взрослых в ходе учёбы»³⁵⁴.)

Выражение «технология КСО» тоже устаревшее и некорректное. При встрече с ним следует задаваться вопросом, что именно имеет в виду автор, и понимать с оговорками. КСО – это понятие, которое нельзя увидеть натурально. В понятии КСО с определёнными допущениями, идеализацией, отвлечением от частных случаев содержится иная картина обучения в мире.

Возможно, этот *пост-классно-урочный* и *пост-лекционно-семинарский этап* общественно-исторической организации обучения в целом получит иное название, чем «коллективный способ обучения». В своей конкретизации и вариативности он появится за счёт интеграции и взаимодополнения различных педагогических направлений, действующих сегодня и имеющих возможность появиться в дальнейшем: «Никакое отдельно взятое педагогическое направление не может мысленно охватить будущее и построить то, что действительно станет всеобщей образовательной практикой»³⁵⁵.

Понятно, что вводимая терминология не всегда способствовала правильному пониманию учёными и практиками положений дидактики В.К. Дьяченко, однако это несколько не оправдывает понимающую сторону. Возможно, вместо многозначного термина «способ» в названиях общественно-исторических стадий (формаций) в развитии процесса обучения более удачным были бы термины: «общественно-историческая формация группового индивидуального обучения», «общественно-историческая формация группового обучения», «общественно-историческая формация коллективного обучения». Однако следует понимать, что только лишь по названию нельзя судить о всей глубине вопроса.

В заключение остановимся ещё на одной непринятой идее (и теоретического, и практического характера): как стоило бы организовать обучение будущих педагогов в стенах вузов и училищ.

Что предлагает Дьяченко? «Описывая коллективные учебные занятия и давая им положительную оценку, академик АПН СССР М.Н. Скаткин в своей небольшой книге "Проблемы современной дидактики" писал: "Тому, чему научился, ученик учит других"³⁵⁶. Видно, рука М.Н. Скаткина дрог-

³⁵⁴ Из комментария Андрея Русакова в книге: *Тендряков В.Ф.* Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения: в 2 кн. Книга 2 / под ред. А.Г. Асмолова, А.С. Русакова, М.В. Тендряковой. СПб.: Образовательные проекты, 2020. С. 26.

³⁵⁵ *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 6, 116.

³⁵⁶ Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. С. 65.

нула и написала то, что всеми признано и ни у кого не вызывает сомнений, хотя мы с ним говорили иначе: ученик при коллективной работе обучает других тому, что *изучает (!) сам*³⁵⁷. Водораздел между старой и новой системами подготовки учительских кадров проходит между словом "научился" и словом "изучает". Традиционная подготовка в педагогических институтах, педучилищах и университетах признаёт только первый глагол – "научился". Так и стараются всему научить *будущего* педагога: общественным наукам, специальным предметам, методикам – в расчёте на то, что всё, что предусмотрено учебным планом и программами, в будущем, когда студент пойдёт работать в школу, ему пригодится.

Та подготовка специалиста-учителя, которую мы предлагаем, принципиально иная. Каждый студент педагогического вуза или университета уже с I курса *преподаёт*, он обучает других всему тому, что изучает сам. Преподавание для него – это не какая-то его будущая деятельность в школе... Нет, студент – это не будущий учитель, а учитель уже на данном этапе обучения в вузе и на всех последующих. При этом он преподаёт другим не от случая к случаю, не раз в год и не один раз в месяц, не только тогда, когда проходит педагогическую практику в школе, а всё время, каждый день и по несколько часов в день, иногда по 6–8 часов ежедневно. Поэтому он всё время является учителем, и всё дело педагогического вуза заключается в том, чтобы эта педагогическая деятельность проходила наиболее успешно»³⁵⁸.

2.5. Соразмерность В.К. Дьяченко Я.А. Коменскому

Виталия Кузьмича многие воспринимают лишь как технолога-методиста, но на самом деле он был глубоким теоретиком – у него своя оригинальная теория. Он такой же великий дидакт, как и Ян Амос Коменский: он дал представления о новой системе обучения, которая когда-нибудь придёт на смену системе Коменского.

«Коменский и Дьяченко – соразмерные и равномошные фигуры истории и культуры деятельности обучения. ... Гении являются всегда вовремя. Время их наступает тогда, когда на них есть спрос общемировой мыследеятельности. Спрос же появляется тогда, когда определенная сфера мыследеятельности (в нашем случае – обучение) вступает в свое кризисное (переходное, переломное, переворотное) состояние. ... Во времена Коменского школьное обучение переживало кризис индивидуального

³⁵⁷ «Сам» – не в смысле «изучает один», а имеется в виду «изучает в это время», ещё, быть может, до конца не завершив, всех глубин не постигнув. Изучает один или с помощью кого-либо, здесь не обсуждается.

³⁵⁸ Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 1991. С. 91–92.

способа обучения. Шел переход к групповому способу обучения»³⁵⁹. В чём же заключалось дело гения Коменского? Он взялся решить задачу, «*как обучать детей, школьников вместе, то есть группами, всем классом одновременно*»³⁶⁰. Это и есть суть переворота в сфере мыследеятельности обучения». И далее: «Главная реформаторская идея перехода, в котором мы живем (время перехода к коллективному способу обучения), – *как организовать обучение детей, чтобы каждый учил всех, а все учили каждого*»³⁶¹. Это и есть суть современного переворота в сфере мыследеятельности обучения. Это и есть дело гения Дьяченко»³⁶².

Интересны параллели. Как в своё время английский парламент позвал к себе великого Коменского, чтобы тот своими советами помог делу национального воспитания и учреждения университета, или как приехал в Швецию по приглашению шведского правительства разработать новую методику обучения латинскому языку и соответствующие учебники, а затем в Венгрию для улучшения школьного дела, так и Виталия Кузьмича ректор КГУ пригласил в Красноярск для переустройства вузовского образования. Как у Коменского были предшественники (например, Ратке), от эмпирических идей которых он оттолкнулся и развил до непревзойдённой целостной концепции, так и Дьяченко «стартовал» от идей и практики Ривина. Победоносного шествия классно-урочной системы обучения, концептуально обоснованной Коменским, тоже не наблюдалось.

Разве Дьяченко ни в чём не заблуждался?

«Несмотря на то, что он согласен был со мной, что в рамках его науки дидактики могут и должны существовать и развиваться отдельные теории ИСО, ГСО и КСО, мне так и не удалось уговорить его воспринимать других педагогов (особенно советских) как создателей и представителей теории группового способа обучения (ГСО). Он их всегда называл лжеучёными»³⁶³. Во-вторых, В.К. Дьяченко исходил только из естественно-научного подхода (рассматривающего объективно существующие явления) и не признал, что человеческий мир в целом и строительство новой образовательной практики в частности есть естественно-искусственный процесс –

³⁵⁹ Минов В.А. Коменский и Дьяченко: культурные скрепы // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 65.

³⁶⁰ «Как обучать детей, школьников вместе, то есть группами, всем классом одновременно» – цитата со с. 81 книги: Дьяченко В.К. Реформирование школы и образовательные технологии: в 2 частях. Часть 1. Красноярск-Новокузнецк, 1999.

³⁶¹ «Каждый учил всех, а все учили каждого» – переформулированная фраза со с. 42 книги: Дьяченко В.К. Реформирование школы и образовательные технологии: в 2 частях. Часть 1. Красноярск-Новокузнецк, 1999.

В оригинале: «Каждый учит всех, и все учат каждого». В.А. Миновым указаны соответствующие ссылки на источник.

³⁶² Минов В.А. Коменский и Дьяченко: культурные скрепы // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 65–66.

³⁶³ Мкртчян М.А. «Девятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 10.

есть единство естественно-стихийного и искусственно-организованного компонентов (что-то само собой происходит, а что-то специально создают). Его позиция не столько заблуждение, сколько его ограничение. Но в части естественно-стихийных процессов – одного из компонентов образовательной практики – он довёл дидактику до науки.

Виталий Кузьмич – автор и основоположник новой дидактики, ядро которой охватывает все случаи обучения. Другим её компонентом являются начала дидактики коллективного способа обучения. Таким же «равноправным» компонентом новой дидактики имеет шанс стать нынешняя «классическая дидактика», то есть теории, концепции, технологии группового способа обучения.

«Классическая дидактика» – дидактика ГСО. Нельзя сказать, что она ложная. Она имеет свой круг исследуемых объектов, соответствующую систему знаний, которые, понятно, не распространяются на все случаи обучения, имеют ограниченное использование. Дидактику ГСО и её терминологический аппарат ещё предстоит развить и уточнить в ходе вписывания в общую дидактику Дьяченко.

Вопрос о слабых местах, ограничениях отдельных положений новой дидактики, о заблуждениях её создателя – это предмет отдельной статьи. «Виталий Кузьмич Дьяченко, безусловно, один из великих дидактов XX века. А читать и обсуждать труды великих представителей необходимо постоянно. Осваивать наследие Виталия Кузьмича необходимо как для качественного освоения его концепции, так и для справедливой и полезной критики, для преодоления ограничений этой концепции. А главное – для развития основных её положений, для успешной реализации его идей и подходов»³⁶⁴.

В.К. Дьяченко до последних дней оставался верен своим убеждениям. В сентябре 2007 г. состоялась его последняя встреча-семинар с сотрудниками лаборатории методологии и новых образовательных технологий Красноярского института повышения квалификации. В нашей записной книжке запечатлены следующие слова Виталия Кузьмича:

– Вы не должны забыть четыре ключевых вопроса новой дидактики:

1. Кризис в образовании – это кризис группового способа обучения. Без перехода к коллективному способу обучения этот кризис не преодолеть.

2. Не быть науки об обучении, если комплексно и одновременно не решать всех узловых вопросов дидактики.

3. Все другие направления в педагогике – ложные. Они не могут быть стратегическими, но ценные вещи оттуда взять стоит.

³⁶⁴ Мкртчян М.А. Великий дидакт и дидакты // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 172.

4. Необходимо завоевать педагогический «Куряж»³⁶⁵ (то есть педагогическую науку).

2.6. Связь теории с практикой в идеях и жизни

Виталий Кузьмич заложил не только прочный научный фундамент новой дидактики, но и, работая в школах и вузах, был постоянным инициатором и участником её воплощения на практике. Это свидетельствует о серьёзности и основательности его научного подхода, осуществляемого не с целью абстрактного теоретизирования, а для рациональной, целенаправленной трансформации образовательной действительности, а через неё и всего человечества.

Выделим несколько важных, на наш взгляд, моментов.

Первый. В трудах Виталия Кузьмича представлены все пять уровней дидактических знаний (уровней обобщения, абстракции): *описание практики, методико-технологический, концептуальный, теоретический* (сущностное обобщение явлений практики и установление способа проявления этой сущности), *философско-методологический*³⁶⁶. Эти уровни взаимоотражают друг друга. «Определение сущности обучения как особым образом организованного общения есть, по сути дела, философский уровень представлений о том, как может и должно быть организовано обучение. На теоретическом уровне дидактические взгляды В.К. Дьяченко выражены в сформулированных им понятиях: *общественно-исторический способ организации обучения, индивидуальный способ обучения, групповой способ обучения, коллективный способ обучения, общие формы организации обучения, индивидуальная организационная форма, парная организационная форма, групповая организационная форма, коллективная организационная форма*. Восьмью принципами коллективного способа обучения обозначен концептуальный уровень. Методический и технологический уровень представлен так называемой новейшей педагогической технологией. Очень важно, что все эти разные уровни абстракции имеют богатую практическую опору: участие в занятиях самого А.Г. Ривина, собственная практическая деятельность, практика представителей КСОшного движения. Заметим, что новейшая технология В.К. Дьяченко – это, с одной стороны, конкретная практика, с другой – реализация принципов коллективного способа обучения (концептуальный

³⁶⁵ В Куряже находилась колония для несовершеннолетних, представлявшая собой самое настоящее бандитское гнездо. А.С. Макаренко в «Педагогической поэме» повествует о преображении, перевоспитании 280-ти куряжских детей и подростков силами 120-ти ребят колонии имени Горького. Выбранный А.С. Макаренко революционный путь позволил быстро завоевать Куряж в 1926 году.

³⁶⁶ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 24–26, 30–36.

уровень), с третьей – демонстрация применения теоретических положений»³⁶⁷.

Второй. Созданная им концепция настолько радикальна, что нельзя лишь призывами воплотить её в жизнь, поэтому так важен был его личный пример – даже в восемьдесят лет работал со школьниками.

Разрабатывал разные приёмы учебной работы на основе взаимодействия учащихся в парах сменного состава; опробовал авторскую технологию непрерывной передачи знаний, лично организуя занятия по математике (его «третьеклассники» за четыре месяца проработали все темы пятого класса), помогая учителям других предметов, встречаясь с родителями. В ходе проб корректировал технологию – получилось несколько вариантов.

Ривин имел дело с взрослыми и старшеклассниками. Дьяченко первым стал переносить метод коллективного взаимообучения на начальную и подростковую школу. Нам удалось получить успешный опыт и технологии работы с дошкольниками³⁶⁸.

В 50–70-е годы Дьяченко в основном работал в разновозрастных классах, но идею обучения в разновозрастных группах не забывал. В частности, пишет Бейлиной, что учительница Фёдорова использовала парно-коллективные занятия «для обучения чтению и немножко арифметике своих учеников (первоклассников) учениками 2-го класса. Помнишь идею работы старших классов с младшими. Эту часть ты можешь разрисовать прекрасно»³⁶⁹. Однако в системе удалось организовать коллективные занятия с разновозрастным составом учащихся лишь в 90-х годах – начале XXI века.

Третий. Всегда выступал за постепенность, необходимость подготовительного периода (во всех аспектах – политическом, научно-теоретическом, кадровом, методическом, управленческом и т.п.), опытной работы, предваряющей массовое использование, за широкую и открытую дискуссию. Говорил о возможных неудачах на пути к новому, без которых никак не обойтись, но которые только усиливают и шлифуют новшество.

³⁶⁷ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 31–32.

³⁶⁸ Чорду В.Д. Коллективная образовательная деятельность в детском саду на основе индивидуального подхода // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 80–88.

Бондаренко Л.В., Волкова Е.В. Методика взаимоподражания в детском саду // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 89–91.

Токарева Л.Р., Архипова А.А., Клепец Г.В. Развитие коммуникативных навыков через коллективную образовательную игру // Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов. Красноярск, 2022. С. 107–111.

Лебединцев В.Б. Новые технологии и приёмы сотрудничества дошкольников в коллективной образовательной деятельности: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2024. 112 с.

³⁶⁹ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 2 сентября 1960 г.

Четвёртый. Используемая им аргументация не только объективно отвечала текущим общественным потребностям, но и вплеталась в политическую ситуацию, ориентировалась на текущие стратегические и тактические задачи. Так было, например, в конце 50-х годов с идеей интернационально-трудовой школы, так было и в 70-е – начале 80-х годов с идеей более раннего подключения к техническому творчеству.

Учёный исходит из того, что цели и организация образования должны сопрягаться с высшими целями государственной политики. «Один только факт постановления Советским Союзом вопроса об ИШ³⁷⁰ приобретает огромное международное значение. Идея ИШ, будучи широко опубликованной, не может не быть подхваченной сторонниками мира. Не может быть сомнений в том, что в самое короткое время идея ИШ при серьезной и хорошо подготовленной ее *постановке* превратится в одно из могущественнейших оружий мирового движения против войны и начнет делать свое мирное, хорошее дело задолго до того, как начнется осуществление ИШ», – пишет Дьяченко в своём докладе в 1958 г.³⁷¹

«Каждый работает на всех – и все работают на каждого, – говорил В.К. Дьяченко на встрече в концертной студии "Останкино" 4 декабря 1988 г. – Я достигаю высших результатов и помогаю другим достигнуть того же. Чем больше знают мои товарищи, тем больше я от них научусь. Получается, что мы вводим в учебный процесс коммунистические отношения – вот в чём важнейшая часть введения коллективных занятий»³⁷². Становится возможным ввести самоуправление учащихся непосредственно в учебный процесс, сделав неотъемлемой частью.

Ещё один пример практической задачи, требующей и теоретического, технологического решения: как рационально использовать время, как сочетать учёбу и производство, где искать ресурсы времени. «В 1941 году я окончил школу рабочей молодежи. Уже тогда выработалась у меня твердое убеждение, что учащиеся старших классов должны обязательно трудиться на производстве. Все мои соученики, сочетавшие труд с занятиями, отличались серьезностью, высоким чувством ответственности, умением рационально расходовать свое время. Но нам приходилось преодолевать очень большие трудности. Днем работали, вечером учились, а на домашние задания часто не оставалось времени. Чтобы окончить школу, приходилось во многом себе отказывать.

Став педагогом, я также часто сталкивался с учащимися школ рабочей молодежи. Основная трудность для них осталась та же: нет достаточного времени для подготовки домашних заданий.

³⁷⁰ ИШ – интернационализация школы.

³⁷¹ Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. С. 29.

³⁷² Встреча в концертной студии «Останкино» с Виталием Кузьмичом Дьяченко, 4 декабря 1988 г.: телепередача / Главная редакция научно-популярных и учебных программ Центрального телевидения. URL: <https://clck.ru/3DuiY6>.

Теперь юноши и девушки, занимающиеся в дневных школах, будут с 15–16 лет по 3–4 часа ежедневно работать на производстве³⁷³. Им предстоит изучить предметы производственного характера. Все это требует дополнительного времени. *Чтобы избежать перегрузки школьников, надо стараться предельно ограничивать объем домашних заданий. Этого можно будет достигнуть лишь при условии всемерной активизации учащихся на уроках, что невозможно без введения новых методов обучения*»³⁷⁴.

Виталий Кузьмич не только сам живо интересовался политическими вопросами, но и заражал ими своих учеников. Так, М.Д. Моргунова вспоминала: «Чтобы сознавать себя настоящими гражданами, надо знать, что происходит в своей стране и за границей. В некоторых школах политинформации делают сами ребята. Думается, что это не целесообразно делать в начальной школе. Слишком уж это тонкое и важное дело — политическое воспитание детей. Тут эрудицию взрослого человека, культурного педагога детскими обзорами “Пионерской правды” не заменишь. В нашем классе “Пионерскую правду” читали все и постоянно. Но что касается политинформаций, то это Виталий Кузьмич полностью взял на себя. И, конечно, только этим можно объяснить, что осведомленностью в политических событиях, умением ориентироваться по карте наши воспитанники превосходили не только сверстников из других классов, но даже старшеклассников»³⁷⁵.

³⁷³ Согласно реформе школы 1958 г.

³⁷⁴ Дьяченко В. Новым методам обучения — «зеленую улицу» // Труд. 1958. 22 ноября (№ 274 (11529)). С. 2.

³⁷⁵ Моргунова В. Из опыта развивающего обучения [В. Моргуновой и В. Дьяченко] / литературная запись Г. Бочаровой // Народное образование. 1964. № 11. Приложение «Заочный семинар руководителей школ» [вкладка-вклейка в журнал]. С. 15.

Глава 3. Ученики и последователи: «генеалогическое древо» строителей коллективного обучения

3.1. Ривинский период

Идеи и деятельность А.Г. Ривина породили многих сторонников и последователей. Не вдаваясь в подробности ривинского периода (см. о нём заслуживающие внимания следующие исследования³⁷⁶), назовём отдельные имена: из корнинского опыта выйдут Анна Григорьевна Вышнепольская и Морис Осипович Корпиз; из опыта ликвидации неграмотности – Борис Таль; по линии научной организации труда – Марк Семёнович Шохор; из клубов при заводах и «дикого вуза» – Звулон Абрамович Вихман и Михаил Давыдович (Моисей Давидович) Брейтерман (он женился на дочери Вышнепольской и Корпиза Маргарите); из предвоенного опыта репетиторства, подготовки абитуриентов и просто кружка любителей оргдиалога – Виталий Кузьмич Дьяченко и Борис Колесников.

Почти все наметившиеся довоенные линии «закрылись», не оставив за собой ни последователей ривинского идей, ни разработанных каких-либо новых технологий обучения в переменных парах, ни теории. Исключением был З.А. Вихман – автор очень серьёзных статей по методикам организации учебного процесса и подготовки учебного материала³⁷⁷.

3.2. Послевоенный период. Конец 1950-х – 1970-е годы

В послевоенный период, уже после смерти Ривина, получили продолжение две ветви последователей его дела. М.Д. Брейтерман и А.Г. Вышнепольская сосредоточиваются на практической деятельности по организации оргдиалога главным образом во внешкольной сфере – ведут на общественных началах «Клуб интересных встреч» при одном из

³⁷⁶ *Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 736 с.*

Захаров К.П. Метод сочетательного диалога А.Г. Ривина как основа коллективного взаимного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2008. 235 с.

Захаров К.П. Истоки коллективного взаимного обучения – Содиалог Александра Григорьевича Ривина. СПб.: ЭЛВИ-ПРИНТ, 2016. 57 с.

³⁷⁷ *Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 736 с.*

заводов Москвы³⁷⁸. Этот опыт коллективного взаимообучения осветила писательница Л.Р. Кабо³⁷⁹.

Вторая ветвь удерживается В.К. Дьяченко – организуются парно-коллективные учебные занятия в школе. За ним в конце 50-х – начале 60-х годов пошли А.Ф. Воробьёва в Расторгуевской школе Московской области, М.Г. Булановская, В.Д. Моргунова, И.Г. Майорова, А.И. Дичева, В.А. Федорова, Н.В. Волгаева в Москве, А.В. Павлова в Урульге Читинской области, А.Ф. Авдеенко³⁸⁰ в Верховцево Днепропетровской области и многие другие. Это были учителя-практики. Конечно, каких-либо теоретических и концептуальных открытий они не сделали, но опробовали предложенные им технологические решения, впервые применили занятия в парах сменного состава в начальной и основной школе, оставив об этом свидетельства в виде описаний своей практики. В эту же «группу» (которую вряд ли уместно назвать командой или коллективом) входил Борис Колесников, в последний раз упоминаемый в письме В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной от 10 декабря 1958 г.: женился и не появляется.

Между этими послевоенными линиями не было существенных держательных точек пересечения, о чём свидетельствует содержание писем В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной:

- В письме от 26 августа 1958 г. сообщается о планируемом Виталием Кузьмичом летом 1959 г. сборе всех ривинцев в НИИ методов обучения АПН. «Как много можно будет тогда собрать материала!» Указывается также, что М.Д. Брейтерман и его товарищи не показываются, придётся их посетить самому. «Мне кажется, что они и сами не знают, чего они хотят. Это люди, выбитые из колеи нашим наступлением»³⁸¹.

- 24 сентября 1958 г. «Ответил ли тебе Брейтерман? Его активности и стремления сотрудничать не чувствую»³⁸².

- 10 декабря 1958 г. «От Вышнепольской писем всё нет и нет. ... Брейтерман всё раздумывает, но не решается совместно выступить и присоединиться к нам»³⁸³.

- 4 февраля 1959 г. «О годовщине Ривина нужно напомнить Брейтерману-Вышнепольской. Пусть они не будут сектантами: нужно дело выводить на широкую дорогу, для всех»³⁸⁴.

³⁷⁸ Там же.

³⁷⁹ Кабо Л. Дела и заботы государства ШРМ // Юность. 1962. № 5. С. 81–86. (ШРМ – школа рабочей молодёжи.)

³⁸⁰ Алевтина Фёдоровна Воробьёва, Мария Георгиевна Булановская, Валентина Дмитриевна Моргунова, Александра Васильевна Павлова, Александра Фёдоровна Авдеенко. Полные имена и отчества других педагогов не установлены.

³⁸¹ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 26 августа 1958 г.

³⁸² Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 24 сентября 1958 г.

³⁸³ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 10 декабря 1958 г.

³⁸⁴ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 4 февраля 1959 г.

- 12 февраля 1959 г. «Ты, конечно, права, что наш союз со старыми ривинцами *давно бы* уже мог дать лучшие результаты, чем те, что мы имеем на сегодня»³⁸⁵.

- 10 июля 1962 г. сообщается, что Л. Кабо в журнале «Юность» № 5 за 1962 г. «рассказывает об опыте Брейтермана и Вышнепольской. Я их уже поздравил с хорошим выходом в свет»³⁸⁶.

К сожалению, ни одна из послевоенных линий не получила своего продолжения.

3.3. Красноярская линия В.К. Дьяченко

Работая в Москве, Виталий Кузьмич приобрёл не так много сторонников, больше имел противников. В красноярский период его деятельности появились совсем другие перспективы благодаря складыванию команд и появлению учеников – продолжателей теоретических, концептуальных, технологических и практических поисков. Первая команда стала создаваться в Красноярском государственном университете, самыми яркими и последовательными членами которой стали Манук Ашотович Мкртчян (приглашённый преподавать математику в экспериментальной группе физического факультета) и Людмила Васильевна Бондаренко (преподаватель психологии). Дьяченко, не будет преувеличением сказать, «разбудил» Красноярск, который сегодня является признанным центром движения по становлению коллективного способа обучения, развитию новой дидактики. С Красноярском связаны две ветви: одна собственно самого Виталия Кузьмича, а вторая – его ученика М.А. Мкртчяна.

В рамках первой линии, с одной стороны, формируется научная школа – последователи успешно защищают диссертации (Наталия Николаевна Будищева – Якутск, Екатерина Николаевна Васильева – Красноярск, Габит Муканаевич Кусаинов – Алма-Ата, Альбина Ивановна Попова – Красноярск-Москва, Пётр Иванович Тушнолобов – Омск, Татьяна Владимировна Яловец – Новокузнецк и др.). Интересные теоретические работы появляются у Вячеслава Александровича Рязанова³⁸⁷ из Кемерово. Он готовит кандидатскую диссертацию по теме «Механизм исторического развития организационной структуры обучения».

С другой стороны, идеи Дьяченко и его технологию непрерывной передачи знаний настойчиво воплощают учителя-практики, среди них особо следует отметить нескольких удивительных педагогов: в Якутске – Агафья Илларионовна Говорова и Наталия Николаевна Будищева (частная авторская школа), в Лангепасе – Карявина Надежда Фёдоровна (гимназия № 6), в Красноярске – Эльвира Леонидовна Григорьевна (школа

³⁸⁵ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 12 февраля 1959 г.

³⁸⁶ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 10 июля 1962 г.

³⁸⁷ Рязанов В.А. Стадии развития организационной структуры учебного процесса и её переходные состояния // Школьные технологии. 2015. № 5. С. 26–32.

№ 29), Ольга Фёдоровна Калинина, Любовь Николаевна Мачикина, Эмилия Георгиевна Ланкина (школа № 21) и др.

Всех не перечислить, проще назвать территории. Вот их неполный перечень³⁸⁸: Красноярский край (авторская школа № 21, № 42 и № 93 г. Красноярска, Усть-Манская школа г. Дивногорска, Устюжская школа Емельяновского района и др.), Кемеровская область (г. Новокузнецк – школы № 12³⁸⁹ и № 69, г. Ленинск-Кузнецкий, г. Полысаево – школа № 17, г. Кемерово), Тюменская область (г. Лангепас – гимназия № 6), республика Якутия³⁹⁰, г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Омск, г. Тверь, г. Ярославль, г. Ростов-на-Дону, г. Волгодонск, некоторые области Казахстана (Алма-Атинская, Кустанайская, Восточно-Казахстанская), Киргизия.

Со многими из них у Виталия Кузьмича развернулись многолетние программы совместных работ: научное консультирование, курсы и семинары, активная переписка, встречи с педагогами, посещение занятий.

Виталий Кузьмич не только живо интересовался новым опытом, но и предлагал неожиданные варианты решения школьных проблем. Так, в марте 1988 г., во время встречи с прилетевшим к нему в Красноярск В.И. Андреевым – активным членом группы В.В. Архиповой, работавшим в то время преподавателем Ленинградского института усовершенствования учителей, помог определиться с характером будущей частной школы: предложил создать школу экстернов для тех ребят, которые «не могут усидеть» в классно-урочной системе. В тот же год Владимир Иванович основал «Школу экстернов»³⁹¹, которая сейчас действует под названием «Школа "Обучение в диалоге"»³⁹².

После ухода из жизни Виталия Кузьмича эта линия стала угасать. Стоит вопрос: получит ли она продолжение? И в первую очередь в части научно-методических разработок и новшеств на практике.

Г.М. Кусаинов активно занимается переизданием в Казахстане трудов В.К. Дьяченко, популяризацией его идей, публикацией практического опыта разных педагогов.

³⁸⁸ Перечислены территории и образовательные организации, с которыми непосредственно работал В.К. Дьяченко. Хотя многие из них параллельно сотрудничали с командой М.А. Мкртчяна, заметим, что вся география её деятельности в данном перечне не представлена. Вне каких-либо линий, в роли методистов-одиночек оказались Н.П. Воскобойникова (Тамбов), Л.И. Лагунова (Тверь).

³⁸⁹ См. ряд статей педагогов школы № 12 г. Новокузнецка в журнале «Коллективный способ обучения», 2000, № 4 и 2001, № 6.

³⁹⁰ См. книгу: Дорогой творчества и дружбы / сост. В.Н. Говоров, Н.Н. Уварова, И.Р. Федорова. Якутск: Бичик, 2012. 216 с., а также ряд статей якутских педагогов в журнале «Коллективный способ обучения», 2000, № 4 и 2010, № 11.

³⁹¹ Андреев В.И., Рожкова Е.А. Школа «Обучение в диалоге». Успешный опыт внедрения КСО в учебный процесс // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 30–31.

³⁹² Подробнее о школе «Обучение в диалоге»: http://kco-kras.ru/index.php/schools/rus_schools/school-obuch-v-dialoge/

3.4. Ленинградская (петербургская) линия

М.А. Мкртчян «зажёл» Ленинград. В 1986 г. он прочитал цикл лекций о методе А.Г. Ривина, теории В.К. Дьяченко, методиках коллективных учебных занятий. Ленинградская линия имела все шансы стать альтернативным центром КСОдвижения, новых идей, теоретических и технологических разработок, развивающих теорию В.К. Дьяченко и его единомышленников, но в направлении своих предпочтений в педагогике. Лидером этой линии становится В.В. Архипова, заведующая методкабинетом школ при Управлении Октябрьской железной дороги. Мысль о своём лице ленинградской группы была высказана Виталию Кузьмичу при первой встрече с ним, который принял это с одобрением. В 1986–1991 гг. активно действует ленинградский городской семинар по проблемам КСО (учителя, ученые, методисты, психологи), организуются занятия со школьниками и студентами, летние математические лагеря для старшеклассников, курсы для учителей и преподавателей вузов Ленинграда (Петербурга) и других городов страны, создаются оригинальные или модифицируются известные технологии и приёмы работы в парах сменного состава³⁹³, публикуются статьи и методические рекомендации, в 1987 г. проходит I съезд КСОшников Советского Союза³⁹⁴.

Т.Б. Казачкова вспоминает, что участники ленинградской группы, знакомясь с философией и идеями КСО, понимали, что для достижения целей строительства нового способа обучения потребуются десятилетия, а хотелось уже здесь и сейчас внести преобразования в учебно-воспитательный процесс, требующий серьёзных перемен. Поэтому неслучайно начались теоретические разработки и применение на практике новых технологий обучения с использованием пар сменного состава (названных «технологиями диалогового взаимодействия»). Уже в 1990 г. созрела готовность организовать школу, альтернативную существующим. Но перед самым началом учебного года администрация Ленинграда забирает предоставленное помещение, а Валентине Васильевне предлагают организовать такую школу в г. Лангепасе Тюменской области. К сожалению, группе удалось проработать там только один год, посещая школу вахтовым способом, при постоянном проживании там В.В. Архиповой. Кульминацией стал в марте 1991 г. российский семинар с демонстрацией

³⁹³ Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., 1995. 136 с.

³⁹⁴ Эпштейн М.М. Метод Ривина. История развития идеи и практики применения // На путях к новой школе. 2001. № 4. URL: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/8>.

Архипова М.В., Скепко О.А. В память о Валентине Васильевне Архиповой // Коллективный способ обучения. 1995. № 1. С. 38–42.

Архипова М.В. К истории невских страниц КСО // Коллективный способ обучения. 2015. № 15. С. 131–144.

одного дня без классов и уроков³⁹⁵. (Позже директор школы обратится за помощью к красноярским коллегам.)

В конце 1991 г. Валентина Васильевна уходит из жизни в самый разгар бурной деятельности. Какое-то время активность группы поддерживает Т.Б. Казачкова, методист Университета педагогического мастерства (именуемого сейчас Академией постдипломного педагогического образования). По её информации, с 1989 г. на базе АППО обучено технологиям диалогового взаимодействия более 15 тысяч педагогов, а ещё 3 тысячи человек – в других регионах России и странах СНГ. В течение 5 лет велась работа с учителями и директорами школ Алма-Аты Республики Казахстан. До сих пор в Санкт-Петербурге успешно проводятся курсы повышения квалификации с использованием технологий диалогового взаимодействия.

Интересен следующий факт. Французская группа «Новое воспитание» при проведении своих мастерских³⁹⁶ часто использует технику афиширования. После общения с петербургскими коллегами они стали использовать иногда работу в парах сменного состава.

В самом Ленинграде (Санкт-Петербурге) государственных школ, пытающихся целостно подойти к организации учебного процесса на основе идей КСО, создано не было. Однако В.И. Андреев, участник группы В.В. Архиповой, в 1988 г. основал частную школу – «Школу "Обучение в диалоге"», которая работает до сих пор, используя идеи В.К. Дьяченко.

Активность этой линии себя не исчерпала. Есть заслуживающие внимания разработки технологического уровня, например, у Владимира Ивановича Андреева, Константина Павловича Захарова³⁹⁷ и Татьяны Борисовны Казачковой³⁹⁸.

В целом ленинградские (петербургские) педагоги и учёные внесли большой вклад в продвижение и воплощение идей В.К. Дьяченко.

Часть участников (Михаил Маркович Эпштейн, Константин Павлович Захаров, Евгений Борисович Голубев) вернулись к ривинским истокам, занялись в основном историко-педагогическими исследованиями (см. например, замечательный сборник документов, публикаций, архивных материалов 1914–2021 годов о методе и жизни А.Г. Ривина³⁹⁹).

³⁹⁵ Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., 1995. С. 128–134.

³⁹⁶ «Технология педагогических мастерских» создана во Франции в 1920-х годах. На этапе афиширования в наглядной форме вывешиваются и представляются результаты деятельности участников, которые защищают и обсуждают интересные идеи своих и чужих творческих работ.

³⁹⁷ См. их публикации на сайте «Коллективный способ обучения»: <https://kco-kras.ru>.

³⁹⁸ Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. СПб.: КАРО, 2015. 176 с.

³⁹⁹ Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот.

При этом не можем обойти вниманием следующий момент. Несомненно, Ривин был одним из открывателей гениальной идеи работы в парах сменного состава. Эту его великую заслугу мы должны помнить, уважать, отдавать ей должное. Практика Ривина, – это первый шаг, но далеко не достаточный, представляющий уже исторический интерес. КСОшное движение в своём мышлении и деятельности продвинулось очень далеко, да и мировая педагогика тоже, мир в целом стал другим, существенно изменились требования к условиям, процессу и результатам обучения. Нужны принципиально новые разработки, которые, конечно же, должны вобрать в себя уже имеющиеся технологии и опыт. Если ограничиться историко-педагогическими исследованиями (которые, безусловно, тоже нужны) и не ставить новых задач по становлению будущего, не преследовать очередного шага в развитии, то есть опасность консервации и редукции когда-то полученного. Требуется не повторение практики Ривина, а *развитие* его идей. Здесь правомерно образное сравнение отличающихся состояний коллективного обучения с велосипедами разных эпох: конечно, можно ездить на «прародителе», однако современные велосипеды куда более совершенные, удобные, вариативные и функциональные.

Некоторые представители петербургского направления даже почти отказались от наследия Дьяченко. Так, Александр Сергеевич Соколов пишет следующее на примере прочитанной Мкртчяном в 1986 г. лекции: «Содержание этой лекции было стартовой площадкой для начала наших работ. Через сравнительно небольшой промежуток времени (лет 10) эта стартовая площадка была уже несущественна и оставила за собой только антропологическое значение. ... В основу лекции положен формальный, я бы сказал механистический, подход, от которого на сегодняшний день для себя мы оставили только терминологию»⁴⁰⁰.

3.5. Линия М.А. Мкртчяна (красноярская дидактико-методологическая школа В.К. Дьяченко – М.А. Мкртчяна)

Напомним⁴⁰¹, в феврале 1984 г. в Красноярском государственном университете на первом курсе физического факультета начинались коллективные учебные занятия по психологии, их вели В.К. Дьяченко с Л.В. Бондаренко. Студенты сдали экзамены по психологии блестяще. Кажется, это победа! Однако отсутствовали преподаватели, которые могли

текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 736 с.

⁴⁰⁰ Соколов А.С. Вальс с Энергией Сотворения, или Педагогика XXI века. Книга 1. Начала начал. СПб.: ТЕССА, 2006. С. 57–58.

⁴⁰¹ Об истории Красноярской дидактико-методологической школы В.К. Дьяченко – М.А. Мкртчяна см. страницу на сайте «Коллективный способ обучения»: URL: <http://kco-kras.ru/index.php/history/>.

организовать коллективные занятия по основным предметам – математике и физике. «Никто из преподавателей работать по нашей технологии не умел, не был готов, да и не хотел. Зачем себя дискредитировать? На факультете вспомнили, что недавно защитил кандидатскую диссертацию какой-то математик, работающий где-то на производстве, он просился в университет, у него трудности с жильем. Устроим его в общежитие, и пусть пашет в экспериментальной группе вместе с Дьяченко и Бондаренко. Ему, как и нам, пророчили провал. ... Я ещё не знал, что наши судьбы сольются и, может быть, до конца наших дней. Не знал и даже не мог предположить, что реформирование учебно-воспитательного процесса в школах Красноярска и Красноярского края во многом будет зависеть от деятельности и талантов этого энергичного и, как вскоре я обнаружил, весьма деятельного человека. Днём шла работа со студентами в экспериментальной группе. Это были коллективные учебные занятия с "погружением" и применением других форм обучения. Вечерами он приходил ко мне, пили бразильский растворимый кофе "Пеле", и наши беседы растягивались нередко до утра. До этого таким дотошным и взыскательным собеседником, вникавшим во все детали и нюансы педагогики и новой технологии, был в моей жизни только один человек – директор Красноярского ИУУ Юрий Евгеньевич Васильев», – вспоминает Виталий Кузьмич⁴⁰².

«К осени, когда эксперимент расширился, Манук уже был "весь в нём". Тогда всем казалось, что свершается революция в образовании, смена Способов обучения. Они с Виталием Кузьмичом внимательно следили, чтобы работа в экспериментальных группах не сводилась к групповым занятиям. Это сразу оценивалось как оппортунизм. Для групповой рефлексии (хотя тогда ещё [Г.П.] Щедровицкого мы не знали) организовали семинар для преподавателей. Заправлял на нём Мкртчян. Атмосфера уже тогда напоминала прелюдию к ОД-играм⁴⁰³. Цель семинара – осмыслить новый подход в педагогике. Думаю, что Манук Ашотович уже тогда ставил задачу углубить теорию КСО и поставить ее на практические рельсы. При этом с Виталием Кузьмичом у него взгляды по некоторым вопросам стали расходиться. Но стороны, взаимно нуждаясь друг в друге, старались не ссориться. Вообще, в тот романтический период энергия Манука выплескивалась в такой мальчишески-максималистской форме. С противниками КСО он боролся искренне и без компромиссов. Но и с лабораторией психологии университета, пытавшейся по-своему помогать эксперименту, находить общий язык не захотел. Или сказала традиционная склонность ученого к оппозиции, к отстаиванию своих взглядов, или это просто была борьба за лидерство с Б.И. Хасаном? Часто он, находясь под влиянием

⁴⁰² Дьяченко В.К. Замечательному человеку начала 3-го тысячелетия – 50 лет! // Вестник КСО. 2002. 23 декабря (№ 3 (15)). С. 2.

⁴⁰³ ОД-игры – организационно-деятельностные игры, особая форма организации коллективной мыследеятельности, изобретённая Г.П. Щедровицким и его командой.

собственных мыслей, и коллег своих не слышал. Так или иначе, делу это не помогало. Но это упорство Мкртчяна давало и положительные результаты. Стали появляться единомышленники. Из наиболее заметных можно назвать математика [С.В.] Знаменского. Он сразу привнёс в работу рационализм. Одна его инструкция "Как работать с математическим текстом" чего стоила!», – вспоминает В.Л. Гудовщиков⁴⁰⁴.

Продолжая и развивая дидактику Дьяченко на всех уровнях дидактического знания, Манук Ашотович Мкртчян⁴⁰⁵ стал крупным методологом, дидактом-теоретиком, технологом и практиком, учителем и «педагогическим вождём» для многих педагогов и руководителей системы образования. Он усилил КСОдвижение системомыследеятельностной методологией Г.П. Щедровицкого и Московского методологического кружка, разработал к тому же новые методологические схемы и средства. В отличие от своего учителя он первым делом начал целенаправленно заниматься командостроительством, проведением организационно-деятельностных игр, коллективным программированием и рефлексией деятельности (важнейшими условиями жизнеспособности образовательной практики и её кадров⁴⁰⁶). Когда вместе с Л.В. Бондаренко перешёл в Красноярский институт усовершенствования учителей, его команду в конце 80-х годов пополнили Ирина Геннадьевна Литвинская, Владимир Александрович Минов, Геннадий Николаевич Блинов, Александр Октавьевич Горностаев, Дмитрий Иннокентьевич Карпович и др.

В 1990-е и начале 2000-х гг. существенно расширилась география КСОдвижения в Красноярском крае, а за его пределами появились новые территории: Армения, Ярославская область, Казань, некоторые области Казахстана (Павлодарская, Джезказганская, Карагандинская и др.). Следует назвать ряд региональных лидеров: Надежда Порфирьевна Серёменко (Павлодар), Владимир Анатольевич Мокшеев (Ярославль), Наиля Джанбековна Аглиуллина (Казань), Бакытжан Нагизхановна Бигельдинова (Джезказган, Караганда), Любовь Николаевна Шинкоренко (г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской области).

В Красноярском крае⁴⁰⁷, Казани⁴⁰⁸, Павлодарской области⁴⁰⁹ и Ереване во многих общеобразовательных школах удалось организовать целостный

⁴⁰⁴ Гудовщиков В. Штрихи к портрету неординарного и удивительного человека // Вестник КСО. 2002. 23 декабря (№ 3 ((15))). С. 4–5.

⁴⁰⁵ См. страницу на сайте «Коллективный способ обучения»: URL: <http://kco-kras.ru/index.php/mam/>.

⁴⁰⁶ Многие КСОшные инновационные педагогические площадки в разных регионах оказались временными, потому что там не придавалось значения методологическим средствам строительства будущего.

⁴⁰⁷ См.: Коллективный способ обучения: общественно-педагогическое движение. URL: <https://kco-kras.ru>.

⁴⁰⁸ Бариева Г.Р. Из жизни христианской школы г. Казани // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 90–95.

учебный процесс на основе идей КСО практически на всех возрастных ступенях. Это стало возможным благодаря масштабным проектам и коллективной организации деятельности: краевому инновационному комплексу по становлению новой образовательной практики на основе коллективных занятий (1995–2008), проекту по преобразованию способа деятельности малокомплектных и малочисленных сельских школ на основе идеологии коллективного способа обучения (2001–2008), деятельности экспериментальной площадки Российской академии образования по теме «Новые технологии обучения в малокомплектной сельской школе» (2009–2013), реализации Концепции развития школьного обучения в сельских районах Красноярского края (2016–2022)⁴¹⁰. Интересные модели коллективного обучения были получены в школах Забайкальского края и Республики Бурятия. Для рассматриваемой линии характерно разнообразие вариантов коллективных учебных занятий, практикуемых как в образовательных учреждениях или межшкольных объединениях на разных уровнях (детском саду, начальной школе, основной и старшей школе), так и в разных областях («урочной» и внеурочной деятельности, пришкольных лагерях, летних предметно-методологических школах) общего и высшего образования.

Ученики М.А. Мкртчяна защитили диссертации. В России: Маргарита Васильевна Минова, Нина Фёдоровна Ильина, Владимир Борисович Лебединцев, Ольга Валентиновна Запятая, Наталья Михайловна Горленко, Светлана Михайловна Горностаева, Александр Октавьевич Горностаев, Татьяна Фёдоровна Ушева. В Армении: Парсамян Вардан Размикович, Артемян Джулиета Гагиковна.

Ученики и, прежде всего, М.А. Мкртчян внесли большой вклад в развитие новой дидактики, идей, моделей и технологий коллективного обучения. Большая заслуга принадлежит Мануку Ашотовичу, придавшему терминологическую стройность дидактике Дьяченко (которая ещё далека от завершённости), внесшему новые понятия, положения и методологические схемы, сформулировавшему направления развития теории и практики. (Следует признать, что Виталий Кузьмич допускал некоторую неправильность в использовании введённой им терминологии при описании конкретной практики. Например, можно встретить у него выражения: «КСО на уроке, в классе» (то есть не в сущностном их значении). Это, вероятно, связано с проблемой обеспечения качественной коммуникации – адресаты понимают в привычных для них категориях. Очевидно, ориен-

Бариева Г.Р. Организация образовательных процессов для учителей (опыт проведения школы КСОшника) // Коллективный способ обучения. 2016. № 16. С. 45–55.

⁴⁰⁹ См. «Павлодарский вестник КСО» на сайте: http://kso-kras.ru/index.php/journal_kso/pavlod_vest_kso/, а также: Серёменко Н.П. История длиной в четверть века // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 74–89.

⁴¹⁰ Подробнее см.: Коллективный способ обучения: общественно-педагогическое движение. URL: <https://kso-kras.ru> и Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010.

тировка хоть на какое-то понимание читателями или слушателями предъявляемого им принципиально нового для них содержания не всегда позволяла корректно употреблять неизвестный им понятийно-терминологический аппарат, приходилось «смешивать» его со старым, общепринятым. Да и не вся полнота понятий была ещё создана.)

В ответ на посланную И.Г. Литвинской статью М.А. Мкртчяна⁴¹¹ известный учёный-дидакт, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования И.М. Осмоловская в 2015 г. написала следующее:

«Я внимательно прочитала присланную вами статью. Стараниями Манука Ашотовича дидактика В.К. Дьяченко становится более понятной, более современной и более научной (да простит мне М.А. это определение). Когда я читала книги В.К. Дьяченко, у меня его подход вызывал бурю отрицательных эмоций. Защищая и развивая идеи В.К. Дьяченко, Манук Ашотович вписывает их в современность, подводя к выводу, что нужна перестройка образования на основе КСО – сейчас это особенно актуально».

Видный макаренковед доктор педагогических наук А.А. Фролов, познакомившись с концепцией самоуправления в системе коллективных учебных занятий, разработанной М.А. Мкртчяном (который применительно к учебному процессу развил идеи и структуру самоуправления по А.С. Макаренко, включающую постоянные и сводные отряды, совет командиров, общее собрание), так оценил этот вклад в своём письме:

«31/III – 2012 г.

Уважаемые Владимир Борисович, Манук Ашотович, спасибо за присланные книги.

Ваше использование коллектива и "отрядов" А.С. Макаренко – явление исключительное и очень важное. Я ещё не могу это как следует осознать. Буду стараться. Ваша глубокая вера в своё дело и труды – показатель истинности и залог дальнейших успехов».

Постепенно возникла и продолжает развиваться красноярская дидактико-методологическая школа В.К. Дьяченко – М.А. Мкртчяна. (Несмотря на то, что эта научная школа создана Мануком Ашотовичем, но в знак признательности и уважения было бы уместно в её названии употреблять также имя Виталия Кузьмича.) Вопрос о персоналиях, темах разработок, формах практикуемых образовательных пространств – это отдельный разговор. О масштабах деятельности научной школы свидетельствует обширный перечень публикаций.

Вот лишь фрагмент из этого перечня:

- *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

⁴¹¹ *Мкртчян М.А.* О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 3–11.

- *Мкртчян М.А.* Проблемы современной дидактики и её развитие: сборник докладов и выступлений на конференции «Современная дидактика и качество образования», г. Красноярск, 2009–2018 гг. Красноярск, 2018. 168 с.
- *Мкртчян М.А., Литвинская И.Г.* Новые формы организации образования взрослых. Красноярск, 2012. 120 с.
- *Теория и технология коллективных учебных занятий. Начальный курс / М.А. Мкртчян, О.В. Запятая, Г.В. Клепец, В.Б. Лебединцев, И.Г. Литвинская; под ред. В.Б. Лебединцева.* Красноярск: Гротеск, 2005. 180 с.
- *Организационно-деятельностные игры в образовании: сб. статей / М.А. Мкртчян, М.В. Минова, С.М. Катыщук, Г.Г. Зубкова, В.А. Минов, Н.Ф. Ильина, Д.И. Карпович.* Красноярск, 2001. 100 с.
- *Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования: сборник статей / М.А. Мкртчян, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Т.Ф. Илларионова (Ушева), Н.Ф. Ильина, С.М. Катыщук, Г.В. Клепец, В.Б. Лебединцев, М.В. Минова.* Красноярск, 2004. 112 с.
- *Бондаренко Л.В., Ушева Т.Ф.* Формирование рефлексивных умений у учащихся. Красноярск, 2011. 80 с.
- *Горленко Н.М.* Формирование коммуникативных умений при обучении биологии. Красноярск, 2011. 104 с.
- *Запятая О.В.* Умения коммуникации: формирование и диагностика в учебном процессе. Красноярск, 2011. 123 с.
- *Ильина Н.Ф.* Профессиональное становление педагога в инновационном комплексе: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2006.
- *Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец.* М.: Национальный книжный центр; Издательская фирма «Сентябрь», 2013. 240 с.
- *Карпович Д.И., Бондаренко Л.В.* Практика становления классно-предметной системы обучения. Красноярск, 2005. 151 с.
- *Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: концепция, конструирование, практические варианты (на 2020 год): монография / В.Б. Лебединцев, М.В. Минова, Г.В. Клепец [и др.].* Красноярск, 2021. 472 с.
- *Коллективный способ обучения: научно-методический журнал.* Красноярск. 1995–2019. №№ 1–19.
- *Концепция школы будущего / В.Б. Лебединцев (рук. авт. коллектива), Н.М. Горленко, А.О. Горностаев, О.В. Запятая, О.И. Емелина, С.М. Катыщук, Г.В. Клепец, И.Г. Литвинская; научно-педагогическая школа М.А. Мкртчяна.* Красноярск, 2012. 64 с.
- *Лебединцев В.Б.* Новые технологии и приёмы сотрудничества дошкольников в коллективной образовательной деятельности: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2024. 112 с.
- *Лебединцев В.Б.* Новые технологии и приёмы организации сотрудничества детей дошкольного возраста в коллективной образовательной деятельности: методическое пособие. Красноярск, 2024. 156 с.

- *Минов В.А.* Подход к переустройству школьного образования кочующих ненцев западного Таймыра: монография. Красноярск, 2012. 64 с.
- *Минова М.В., Крутень О.А.* Познавательные общеучебные умения: формирование и диагностика: методическое пособие. Красноярск, 2009. 184 с.
- Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2022. 194 с.
- Становление системы коллективного обучения на основе индивидуальных маршрутов и программ. Документы и публикации. 2001–2011 годы: научно-методические материалы / составитель и автор вступительной статьи, примечаний и комментариев В.Б. Лебединцев; научная школа М.А. Мкртчяна. Красноярск, 2014. 519 с.
- Формирование понимающих способностей школьников на учебных занятиях: методическое пособие / М.В. Минова, Е.В. Герик, Т.М. Захарова, Л.И. Иволгина, О.А. Крутень. Красноярск, 2008. 122 с.
- Фронтально-парные занятия / И.Г. Литвинская, Л.И. Иволгина, В.Б. Лебединцев, М.А. Хмырова, С.М. Куропаткина, М.В. Минова, Г.В. Клепец; под ред. И.Г. Литвинской. Красноярск, 2022. 76 с.

Какие есть основания вести отсчёт КСОдвижения с конца 1983 года, а не с ривинского периода или 50-х годов? Даже не потому, что сам термин «коллективный способ обучения» более позднего периода (70-х годов), чем активный опыт Ривина или деятельность Дьяченко конца 50-х – начала 60-х годов. Дело в другом. М.А. Мкртчян пишет: «Становление коллективного способа обучения как общественно-исторического этапа развития сферы образования представляет собой единство двух видов процессов – естественно-стихийных и искусственно-организованных. Здесь особое место занимает КСОдвижение (своеобразное педагогическое движение, включающее в себя деятельность большой группы учителей, методистов, учёных, организаторов обучения), чья деятельность задаёт смысл искусственно-техническому компоненту процесса становления коллективного способа обучения»⁴¹². То есть дело в намеренной и масштабной деятельности (с установкой изменить всю систему образования), но не одиночек, а сообществ. Напомним, что М.А. Мкртчян сформулировал принцип командности и вопрос коллективной природы педагогического творчества и строительства – и в появлении идеи, и в её отстаивании, и в воплощении. Одиночкам лишь малое под силу – свидетельством тому является вся история педагогики.

Вот что пишет В.Н. Турченко: «Предстоящая образовательная революция, по сравнению с предыдущими, будет наиболее радикальной и, в отличие от них, не может произойти стихийно, а предполагает разработку научно обоснованной стратегической программы внедрения интегральной парадигмы образования. Для этого необходимы принципиально новые

⁴¹² *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 57.

формы комплектования и организации научно-поисковых работ, предполагающие, во-первых, междисциплинарную интеграцию, а во-вторых, интеграцию исследовательской деятельности с производственной в рамках единого коллектива, способного оперативно обеспечивать прерывное внедрение получаемых результатов в массовую педагогическую практику⁴¹³.

«Кстати, здесь важно отметить, что вообще история КСОшного движения в России 1980–90-х годов – уникальное явление. Движение КСО – настоящий пример общественно-педагогического движения, поскольку это педагогическое движение родилось, что называется "снизу". Изначально, не имея мощной финансовой и организационно-идеологической поддержки "сверху", опираясь лишь на энтузиазм увлеченных идеей педагогов, ученых, инженеров, преподавателей вузов... и поддержку отдельных представителей организационных структур в системе образования, движение от узких групп "энтузиастов" смогло пробиться к "рядовым" работникам школы, организовав при этом массовую педагогическую практику, серьезную методическую работу, обеспечив издание книг, методических рекомендаций и т.п. Все это было, конечно, возможно именно за счёт энергии педагогической революции конца 1980-х годов»⁴¹⁴.

Обратим внимание на одно знаковое событие. 27 марта 2013 г. М.А. Мкртчян выступил на заседании Президиума Российской академии образования с докладом «Проблемы современной дидактики и перспективы становления коллективного способа обучения». Доклад вызвал бурную научную дискуссию и получил высокую оценку академиков. В решении Президиума была отмечена актуальность проведенного методологического анализа проблем современной дидактики и перспектив становления коллективного способа обучения. Отмечено, что представляются перспективными практико-ориентированные исследования и разработки моделей коллективного обучения для массовой школы (как в направлении оптимизации современного традиционного урока, так и в виде моделей разновозрастного обучения в малочисленных сельских школах). Президиум РАО рекомендовал рассмотреть возможность создания экспериментальной площадки РАО на базе Красноярского ИПК для дальнейших исследований и разработки моделей коллективного обучения детей и взрослых, в том числе в виде краевых инновационных комплексов.

Если даже что-то на практике не удалось, или какие-то ветви строителей обучения предстоящего будущего оказались «закрытыми», идеи Дьяченко стали частью современного научно-педагогического сознания.

⁴¹³ Турченко В.Н. Интегративная парадигма образования // CONCORDE. 2015. № 1. С. 94.

⁴¹⁴ Эпштейн М.М. Метод Ривина. История развития идеи и практики применения // На путях к новой школе. 2001. № 4. URL: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/8>.

Заключение

В.К. Дьяченко оказался настойчивым и последовательным продолжателем дела Ривина. Оттолкнувшись от его изобретения – метода коллективного взаимного обучения, заложил основы новой дидактики, указавшей направление целенаправленного развития учебно-воспитательного процесса и системы образования в целом. Стал основоположником теории коллективного способа обучения как грядущей формации образования. «С точки зрения естественно-научного подхода В.К. Дьяченко действительно создал основы современной дидактики – основы учения об общих законах обучения и закономерностях его исторического развития»⁴¹⁵.

Он по праву является родоначальником формационного подхода – нового направления в дидактике, основанного на естественно-научном подходе к анализу учебного процесса и обеспечивающего по объективному компоненту прогнозирование возможного развития школы и вуза.

Выявив и оформив наиболее общие законы и закономерности существования и развития процесса обучения, основы и принципы предстоящего общественно-исторического способа организации обучения, Виталий Кузьмич тем самым реализовал идею единства дидактики⁴¹⁶.

Виталий Кузьмич в феномене обучения увидел материальную сторону (конечно, не умаляя субъективной, «внутричеловеческой», психологической стороны, придав ей достойное место и не сводя к ней всё обучение).

Соратники и даже оппоненты отмечали глубину ума В.К. Дьяченко, широкую эрудицию, исключительное трудолюбие, независимость характера, смелость и прямоту в отстаивании собственного мнения, прогрессивных идей.

Предстоит ещё детально рассмотреть не решённые им вопросы и дать на них ответы, устранить пробелы в его дидактических построениях, включая те, которые связаны с незнанием определённых разработок отечественных и зарубежных педагогов и методологов. Следует проанализировать основания несправедливых оценок и непонимания учёными и практиками положений его дидактики.

Путь Виталия Кузьмича Дьяченко как учёного и педагога был тернист на протяжении всей его жизни. Он учёный с поистине нестандартным, революционным мышлением. В 60 лет ему пришлось покинуть Москву и уехать в Красноярск, чтобы продолжить своё дело, издать первую книгу. Сейчас можно смело сказать, что, строя новый взгляд на дидактику и обра-

⁴¹⁵ Мкртчян М.А. «Девятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 9–10.

⁴¹⁶ Мкртчян М.А. О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 6–7.

зование, он находился в историческом противостоянии с тем, что считалось незыблемым и подчас считается таковым. Вклад Виталия Кузьмича в развитие мировой педагогики ещё предстоит оценить по достоинству. Новый шаг в педагогике невозможно не сделать, если забыть о былых идеях и опыте.

Но и самого Дьяченко можно до конца понять, только представляя себе, как его идеи были развиты и преобразованы его соратниками и последователями. Из всей когорты учеников Ривина именно Дьяченко внёс существенный вклад в развитие (в теории и на практике) педагогического наследия своего учителя и получил признание. В свою очередь, самый весомый вклад в продолжение и развитие дела Дьяченко внёс ученик М.А. Мкртчян, создав научную школу. Благодаря этой и другим командам появилось новое педагогическое движение, получившее признание и широкое распространение под названием «Коллективный способ обучения» не только в России, но и за её пределами.

Здесь уместно будет напомнить идею А.В. Петровского об «деятельностно-опосредствованном присутствии» человека в человеке, не подменяя её идеей памяти: «Человек представлен и продолжен в других людях не только эмоционально, но также и ценностно, деятельно. Представлен той "силой жизни", которая после его физического ухода, как писал Л.Н. Толстой, "не только не уменьшилась, но даже не осталась той же, а увеличилась и сильнее, чем прежде, воздействует на меня". ... Инобытие деятельного субъекта активно»⁴¹⁷.

В далёком 1958 г. Дьяченко на совещании в Институте методов обучения сообщал, что 50 учителей разных городов РСФСР экспериментируют в области организации парно-коллективных занятий⁴¹⁸. Началось с 50-ти человек – и переросло в большую науку и массовую практику, работу по созданию которых нельзя считать завершённой. Идеи и непревзойденный опыт Дьяченко становятся мощным фактором развития не только педагогической науки, но и общества в целом. Это только самое начало...

⁴¹⁷ *Петровский В.А.* Артур Владимирович Петровский: ипостаси авторства // Развитие личности. 2014. № 2. С. 25.

⁴¹⁸ Педагогическая жизнь столицы // Народное образование. 1958. № 9. С. 138.

Список литературы и источников

Научная и научно-популярная литература

Азаров Ю. Открытое письмо // Народное образование. 1960. № 1. С. 75–79.

Александров Ю.И. Чему и как учатся в разных культурах // Школьная библиотека. 2014. № 9–10. С. 26–35.

Андреев В.И., Рожкова Е.А. Школа «Обучение в диалоге». Успешный опыт внедрения КСО в учебный процесс // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 27–38.

Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., 1995. 136 с.

Архипова М.В. К истории неvesких страниц КСО // Коллективный способ обучения. 2015. № 15. С. 131–144.

Архипова М.В., Скепко О.А. В память о Валентине Васильевне Архиповой // Коллективный способ обучения. 1995. № 1. С. 38–42.

Асмолова-Тендрякова Н. Примечания // Тендряков В. Собрание сочинений: в 5-ти т. Т. 2. Тугой узел; За бегущим днём: романы / сост., подгот. текста, примеч. Н. Асмоловой-Тендряковой. М.: Художественная литература, 1987. 591 с.

Бариева Г.Р. Из жизни христианской школы г. Казани // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 90–95.

Бариева Г.Р. Организация образовательных процессов для учителей (опыт проведения школы КСОшника) // Коллективный способ обучения. 2016. № 16. С. 45–55.

Блонский П.П. Трудовая школа. Владивосток, 1921. 299 с.

Бондаренко Л.В. Встреча с новым, которому предстоит стать будущим, или Знакомство с Будущим // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 69–73.

Бондаренко Л.В. Он прожил несколько жизней // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 18–19.

Бондаренко Л.В., Волкова Е.В. Методика взаимоподражания в детском саду // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 89–91.

Брусничкина Р. Не умалять роли учителя (по поводу статьи «Это – дело творческое») // Советская Россия. 1958. 22 октября (№ 247 (707)). С. 2.

Будущее нашей школы // Московский литератор. 1960. 17 марта.

Васильева Е.Н. Великий Дидакт // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 11–13.

Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат

Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2021. 736 с.

Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. М.: Педагогика, 1982. 128 с.

Голубев Е.Б. Манипулятивные приёмы ведения педагогической дискуссии (на примере публикаций о методе коллективного взаимообучения А.Г. Ривина) // Народное образование. 2021. № 1. С. 140–148.

Голубев Е.Б. Эволюция наименований метода Ривина: от талгенизма до оргдиалога // Народное образование. 2021. № 4. С. 70–78.

Горленко Н.М., Лебединцев В.Б. Теоретико-методологические основания принципов обучения // Инновации в образовании. 2017. № 1. С. 5–18.

Григорьева Э.Л. «КСО – это звучит громко!» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 6–7.

Гудовицков В. Штрихи к портрету неординарного и удивительного человека // Вестник КСО. 2002. 23 декабря (№ 3 (15)). С. 4–5.

Гузеев В.В. Всегда ли обучение есть общение, и отличается ли общение в парах от общения в группах? // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 170–172.

Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

Дорогой творчества и дружбы / сост. В.Н. Говоров, Н.Н. Уварова, И.Р. Федорова. Якутск: Бичик, 2012. 216 с.

Дьяченко В. Новым методам обучения – «зеленую улицу» // Труд. 1958. 22 ноября (№ 274 (11529)). С. 2.

Дьяченко В., Цветков И. Метод старого учителя // Учительская газета. 1959. 7 апреля (№ 41 (4477)). С. 3.

Дьяченко В.К. О начале педагогического пути // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 21–23.

Дьяченко В.К. Опыт организации повторения материала по арифметике в IV классе в четвёртой четверти // Начальная школа. 1957. № 4. С. 33–36.

Дьяченко В. В поисках новой методики // Народное образование. 1957. № 9. С. 53–58.

Дьяченко В. И обучение – дело общее (об участии родителей в учебной работе) // Семья и школа. 1964. № 8. С. 2–4.

Дьяченко В. Клуб любителей математики // Народное образование. 1977. № 3. С. 64–67.

Дьяченко В. Это – дело творческое: заметки о школе // Советская Россия. 1958. 27 сентября (№ 226 (686)). С. 2.

Дьяченко В.К. Актуальные проблемы современной дидактики // Советская педагогика. 1976. № 3. С. 137–139.

Дьяченко В.К. Диалоги об обучении. О переходе на демократическую систему обучения по способностям. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1995. 216 с.

Дьяченко В.К. Дидактика: в 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2006. 400 с.

Дьяченко В.К. Замечательному человеку начала 3-го тысячелетия – 50 лет! // Вестник КСО. 2002. 23 декабря (№ 3 (15)). С. 2.

Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения и его исторические и педагогические корни // Коллективный способ обучения. 2003. № 7. С. 3–6.

Дьяченко В.К. Методика преподавания учения о понятии в курсе логики средней школы: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Министерство высшего образования СССР; Киевский гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. Киев, 1951. 25 с.

Дьяченко В.К. На самостоятельной и коллективной основе // За науку в Сибири: еженедельник Сибирского отделения АН СССР. 1981. 12 ноября (№ 45 (1026)). С. 6–7.

Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.

Дьяченко В.К. О некоторых путях, ведущих к единству организационных форм обучения и воспитания // Проблемы социального прогнозирования: сборник статей. Вып. 2 / Красноярский гос. пед. ин-т; отв. ред. А.М. Гендин. Красноярск: Изд-во КГПИ, 1976. С. 170–179.

Дьяченко В.К. О преобразовании дидактики в науку // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 7–20.

Дьяченко В.К. Об активной жизненной позиции учащегося // За науку в Сибири: еженедельник Сибирского отделения АН СССР. 1976. 16 декабря (№ 49 (780)). С. 7.

Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения. Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1984. 185 с.

Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. 160 с.

Дьяченко В.К. Реформирование школы и образовательные технологии: в 2 ч. Ч. 1. Красноярск; Новокузнецк: ИПК РО, 1999. 167 с.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 1991. 192 с.

Захаров К.П. Истоки коллективного взаимного обучения – Содиалог Александра Григорьевича Ривина. СПб.: ЭЛВИ-ПРИНТ, 2016. 57 с.

Захаров К.П. Метод сочетательного диалога А.Г. Ривина как основа коллективного взаимного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2008. 235 с.

Кель О.С. Виктор Николаевич Терский (1898–1965) // Народное образование. 2004. № 6. С. 163–168.

Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: концепция, конструирование, практические варианты (на 2020 год): монография / В.Б. Лебединцев, М.В. Минова, Г.В. Клепец [и др.]. Красноярск, 2021. 472 с.

Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. 264 с.

Кузьмичев В. «Дидактика средней школы» // Народное образование. 1976. № 7. С. 84–86.

Куриленко Т.И., Мачикина Л.Н., Ланкина Э.Г. Идейный вдохновитель и учитель школы № 21 // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 14–16.

Кусаинов Г.М., Васильева Е.Н. Дидактика и жизнь В.К. Дьяченко. 2018. URL: <https://narodnoe.org/publikacii/-didaktika-i-jizn-v-k-dyache>.

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

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

Лебединцев В.Б. Обучение как многоуровневое явление // Новое в психолого-педагогических исследованиях / Российская академия образования; Московский психолого-социальный университет. 2015. № 1. С. 81–93.

Лебединцев В.Б. Парная и коллективная организационные формы обучения: проблема распознавания // Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2022. С. 26–48.

Левшин Л.А. Педагогика и современность. М.: Просвещение, 1964. 360 с.

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

Майорова И., Фурманюк В., Дичева А. Новое в работе учителей // Народное образование. 1960. № 8. С. 71–75.

Макаренко А.С. Педагогическая поэма. (Любое издание.)

Мак-Мённ Н. Путь к свободе в школе / пер. с англ. М.А. Энгельгардта. Петроград, 1915. 94 с.

Минов В.А., Минова М.В., Лебединцев В.Б. Шаг развития школьного обучения-воспитания // Народное образование. 2021. № 6. С. 171–184.

Минов В.А. Коменский и Дьяченко: культурные скрепы // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 65–69.

Михайловский Е.Г. Об одном неудачном опыте // Начальная школа. 1959. № 6. С. 57–62.

Мкртчян М.А. «Девятижды герой Советского Союза» // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 8–10.

Мкртчян М.А. Великий дидакт и дидакты // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 172–174.

Мкртчян М.А. Излагая математически // Университетская жизнь [газета Красноярского гос. университета]. 1984. 17 декабря (№ 31 (378)).

Мкртчян М.А. О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения. 2014. № 14. С. 3–11.

Мкртчян М.А. Постулаты обучения // Коллективный способ обучения. 2000. № 5. С. 6–7.

Мкртчян М.А. Проблемы современной дидактики и её развитие: сборник докладов и выступлений на конференции «Современная дидактика и качество образования», г. Красноярск, 2009–2018 гг. Красноярск, 2018. 168 с.

Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

Моргунова В. А как у вас в начальных классах? Из опыта развивающего обучения [В. Моргуновой и В. Дьяченко] / литературная запись Г. Бочаровой // Народное образование. 1964. № 11. Приложение «Заочный семинар руководителей школ» [вкладка-вклейка в журнал]. С. 1–15.

Моргунова В. Кто должен учить детей? // Семья и школа. 1965. № 4. С. 27–28.

Моргунова В. Эффективные приёмы обучения // Народное образование. 1962. № 11. С. 30–34.

Мостовой Я. Прожектёры // Учительская газета. 1960. 17 марта (№ 33 (4623)). С. 2.

Никто не забыт...: Красноярский край / Красноярская краевая администрация, Краевой военный комиссариат, Краевой совет ветеранов (пенсионеров) войны, труда, вооруженных сил, правоохранительных органов. Т. 1. Красноярск, 2000. 525 с.

Новиков А. «Это особенно важно сейчас» // За науку в Сибири. 1976. 27 мая (№ 22 (753)). С. 7; 3 июня (№ 23 (754)). С. 7.

Новиков А. Самообразование: «за» и «против» // Молодой коммунист. 1977. № 5. С. 74–80.

Новиков А.И. О новой системе образования. Пермь: Фирма «ТИО», 1995. 113 с.

О Виталии Кузьмиче Дьяченко говорят его ученики / Л.В. Бондаренко, Н.Н. Будищева, А.И. Говорова, Т.И. Куриленко // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 23–28.

Остапенко А.А. Можно ли «Новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 158–168.

Паульман В.Ф. А был ли в СССР социализм? URL: http://lit.lib.ru/p/paulxman_w_f/text_0650-1.shtml.

Паульман В.Ф. Мир на перекрестке четырех дорог: прогноз судьбы человечества. 2009. URL: http://lit.lib.ru/p/paulxman_w_f.

Педагогическая жизнь столицы // Народное образование. 1958. № 9. С. 136–138.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

Петровский В.А. Артур Владимирович Петровский: ипостаси авторства // Развитие личности. 2014. № 2. С. 13–26.

Планы – больше жизни: интервью с Виталием Дьяченко [беседу вела Ольга Запятая] // Учительская газета. 1999. 8 июня (№ 22 (9739)). С. 9.

Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2 / под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1993. 528 с.

Проблемы теории и практики формирования нового человека (обзор откликов читателей [на материалы круглого стола «Современные проблемы образования и воспитания»]) // Вопросы философии. 1974. № 4. С. 60–65.

Ривин А.Г. Содиалог как орудие ликбеза // Революция и культура. 1930. № 15–16. С. 64–66.

Рязанов В.А. Стадии развития организационной структуры учебного процесса и её переходные состояния // Школьные технологии. 2015. № 5. С. 26–32.

Рязанов В.А. Виталий Кузьмич Дьяченко – учитель, идущий новыми путями // Педагогика Культуры. 2020. № 32. URL: <https://www.pedagogika-cultura.ru/professiya-uchitel/ryazanov-dyachenko-uchitel-idushchij-novymi-putyami>.

Рязанов В.А. К вопросу о классификации организационных форм обучения // Коллективный способ обучения. 2011. № 12. С. 6–11.

Рязанов В.А. О классификации организационных форм обучения // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 167–170.

Серёменко Н.П. История длиной в четверть века // Коллективный способ обучения. 2018. № 18. С. 74–89.

Серёменко Н.П. Феномен Учителя // Коллективный способ обучения. 2008. № 10. С. 3–5.

Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 96 с.

Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. СПб.: КАРО, 2015. 176 с.

Соколов А.С. Вальс с Энергией Сотворения, или Педагогика XXI века. Книга 1. Начала начал. СПб.: ТЕССА, 2006. 208 с.

Соколов А.С. О Ривине, теории и практике талгенизма, учениках и последователях. URL: <https://www.openlesson.ru/?p=25634>.

Соловей П. Я – знаю, ты – знаешь. Научим друг друга? // Ноосфера: духовный мир человека: сборник / сост. А.В. Коротнян. Вып. 3. Ленинград: Лениздат, 1989. С. 61–73.

Терский В.Н. Игра. Творчество. Жизнь // А.С. Макаренко. К 75-летию со дня рождения. Сборник. М.: Учпедгиз. 1963.

Токарева Л.Р., Архипова А.А., Клепец Г.В. Развитие коммуникативных навыков через коллективную образовательную игру // Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2022. С. 107–111.

Турбин А. Ростки нового: заметки о школе-интернате // Советская Россия. 1957. 8 сентября (№ 213 (367)). С. 2.

Турченко В.Н. Интегративная парадигма образования // CONCORDE. 2015. № 1. С. 78–95.

Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. С. 333–361.

Хуторской А.В. История дидактики. Инновационные системы обучения от Античности до наших дней: учебно-методическое пособие. М.: Флинта, 2021. 536 с.

Хуторской А.В. История педагогики: учебное пособие. СПб.: Питер, 2022. 528 с. (Серия «Учебник для вузов»).

Ценципер М. Не поспевая за бегущим днём // Известия. 1960. 10 марта. С. 2.

Цукерман Г.А. О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 41–55.

Чорду В.Д. Коллективная образовательная деятельность в детском саду на основе индивидуального подхода // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 80–88.

Ширвиндт Б. В защиту ученика // Известия. 1958. 14 декабря (№ 297 (12913)). С. 4.

Эпштейн М.М. Метод Ривина. История развития идеи и практики применения // На путях к новой школе. 2001. № 4. URL: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/8>.

Я всегда первым прокладывал «лыжню»...: интервью В.К. Дьяченко [вёл беседу Д.И. Карпович] // Коллективный способ обучения. 2007. № 9. С. 207–220.

Яловец Т.В. Курс личности // Коллективный способ обучения. 2010. № 11. С. 93–98.

Художественная литература

Азаров Ю.П. Соленга: роман-исследование. М.: Молодая гвардия, 1985. 320 с.

Азаров Ю.П. Не подняться тебе, старик: роман-исследование. М.: Молодая гвардия, 1989. 302 с.

Бейлина Н.В. Четыре четверти года: повесть. М.: Советский писатель, 1961. 216 с.

Бейлина Н.В. Книга встреч: роман. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1968. 296 с.

Кабо Л.Р. В трудном походе: повесть. М.: Советский писатель, 1957. 367 с.

Тендряков В.Ф. За бегущим днём: роман. М.: Молодая гвардия, 1960. 427 с.

Архивные материалы

Архив Красноярского государственного университета. Личные дела уволенных сотрудников за 1987 г. Том № 6. Буква Д–Е. Листы 37–60.

Государственный архив Красноярского края. Красноярский краевой институт повышения квалификации. Дело № 196 – «Дьяченко Виталий Кузьмич».

Материалы интернет-сайта «Коллективный способ обучения».
URL: <https://kco-kras.ru>:

Почтовые карточки В.К. Дьяченко из армии родителям. 1942 г.

Письмо в редакцию газеты о притеснениях В.К. Дьяченко. 1957 г.

Дневник В.К. Дьяченко («Рабочие записи № 2», февраль–май 1957 г.).

Дьяченко В.К. Ещё один путь борьбы за укрепление мира против новой войны, или Интернационализация школы: доклад. Рукопись. 1958. 49 с.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 5 июля 1958 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 26 августа 1958 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 24 сентября 1958 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 10 декабря 1958 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 4 февраля 1959 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 12 февраля 1959 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.С. Хрущеву. 9 марта 1959 г.

Письмо В.К. Дьяченко Янагиде Кэндзюро. 9 марта 1959 г.

Письмо В.К. Дьяченко Джавахарлалу Неру. 11 марта 1959 г.

Письмо В.К. Дьяченко в газету «Правда» в защиту А.И. Новикова. 15 марта 1959 г.

Арсеньев А.М. Отзыв о рукописи В.К. Дьяченко «Интернационализация школы». 1959 г.

Письмо-опровержение В.К. Дьяченко президенту АПН РСФСР И.А. Каирову. 27 марта 1959 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1 марта 1960 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 2 сентября 1960 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. Конец 1961 г. или начало 1962 г. (точная дата не установлена).

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 10 июля 1962 г.

Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1976 г., конец ноября.

Письмо В.К. Дьяченко А.Я. Мысливцу. 24 марта 1990 г.

Письмо В.К. Дьяченко А.Я. Мысливцу. 19 октября 1990 г.

Письмо В.К. Дьяченко В.А. Рязанову. 1 сентября 1998 г.

Интернет-ресурсы

150 знаменитых русских педагогов: от Древней Руси до современной России / сост. А.В. Хуторской. URL: <https://khutorskoy.ru/be/2018/0106/>.

Встреча в концертной студии «Останкино» с Виталием Кузьмичом Дьяченко, 4 декабря 1988 г.: телепередача / Главная редакция научно-популярных и учебных программ Центрального телевидения. URL: <https://clck.ru/3DuiY6>. (Серия «Встречи с педагогами-новаторами»).

Дьяченко В.К. Основное расхождение со старой дидактикой [видео]. 2005. URL: <https://clck.ru/3DujKx>.

Наследие В.К. Дьяченко на интернет-сайте общественно-педагогического движения «Коллективный способ обучения». URL: <https://kco-kras.ru/>.

Плейлист «Дьяченко Виталий Кузьмич: выступления и встречи»: URL: <https://rutube.ru/plst/633050/>.

Плейлист «О Дьяченко Виталии Кузьмиче как выдающемся дидакте»: <https://rutube.ru/plst/633055/>.

Подвижник. Фильм о Виталии Кузьмиче Дьяченко / автор профессор В. Рыбалко; видеосъемка и видеомонтаж Т. Власов, А. Смирнов; Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования. 2006. URL: <https://clck.ru/3DujaE>.

Семья Никитиных. URL: <http://nikitiny.ru/pro-semyu-nikitinyh>.

Слова благодарности и поздравления В.К. Дьяченко на II Всероссийской научно-практической конференции «Роль педагогической технологии коллективного способа обучения в формировании новой образовательной практики», 23 февраля 1999 года. URL: <https://clck.ru/3DujUg>.

Приложения

Приложение 1

Образ В.К. Дьяченко в художественных произведениях

1. Прототип героев художественных произведений

Тендряков В.Ф. «За бегущим днём» (1959 г.)

В 1956 году вышла знаменитая, вызвавшая скандал книга В.Д. Дудинцева «Не хлебом единым». Виталий Кузьмич был в таком же положении, как её главный герой. Друзья привели познакомиться с Дудинцевым – пришли как незваные гости, тот узнал историю, как тормозятся новые идеи, связанные с парно-коллективными занятиями (по воспоминаниям Дьяченко, он уже тогда в рукописях имел основные положения науки об обучении, а в голове почти всё то, что потом опубликовал в своей первой книге в 1984 г.⁴¹⁹). Владимир Дмитриевич записал Дьяченко в число своих лучших друзей, а когда пришли по его просьбе в другой раз, сказал, что имел разговор с разными людьми, включая президента АПН. Но поскольку сейчас занят другой темой, то подсказал, что Владимир Фёдорович Тендряков⁴²⁰ ищет тему. Пришли к Тендрякову, проговорили до утра, тот радостно крикнул жене: «Норка, иди сюда! Вот тема!» Жена Владимира Фёдоровича вспоминала: «В этот период Тендряков тесно сходится с группой молодых энтузиастов, педагогов-новаторов, ищущих новые формы обучения. Они часто встречаются, спорят, думают о дальнейших путях развития советской школы. Тендряков тоже включается в поиск, превращается в исследователя процесса школьного обучения, в соавтора новых идей и практических предложений»⁴²¹. Роман «За бегущим днём» был закончен в 1958 г., а в 1959-м вышел в свет⁴²². На дарственном экземпляре Тендряков написал: «Виталию Дьяченко, начинателю этой книги и одному из её героев».

⁴¹⁹ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения. Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1984. 185 с.

⁴²⁰ Тендряков Владимир Фёдорович (1923–1984) – русский советский писатель, автор остроконфликтных повестей о духовно-нравственных проблемах современной ему жизни. Многие его книги и статьи, посвященные школе, отличаются глубиной и серьезностью отношения к обучению и учительскому труду.

⁴²¹ Асмолова-Тендрякова Н. Примечания // Тендряков В. Собрание сочинений: в 5-ти т. Т. 2. Тугой узел; За бегущим днём: романы / сост., подгот. текста, примеч. Н. Асмоловой-Тендряковой. М.: Художественная литература, 1987. С. 589.

⁴²² Тендряков В.Ф. За бегущим днём: роман. М.: Молодая гвардия, 1960. 427 с.

Роман вышел в журнале «Молодая гвардия» в 1959 г., №№ 10–12, а в 1960 г. – отдельной книгой.

Понятно, что этот роман, как и любое другое художественное произведение, не мог быть ограничен сугубо педагогической темой. Он – о жизни одного из учителей, о его поисках и нравственном выборе, о проблемах школы. Но про учителей писали многие, а этот роман помнят из-за оргдиалога.

В.К. Дьяченко – прототип упоминаемого в романе учёного Ткаченко.

Роман отличается серьёзным и глубоким взглядом на происходящее в школе. Главный герой, молодой учитель русского языка и литературы районной школы-десятилетки⁴²³ Андрей Васильевич Бирюков, от лица которого ведётся повествование, задумывается над тем, как превратить учёбу в творческий поиск и жажду познания, как сделать детей такими, чтобы они умели самостоятельно думать, были полезны обществу, заняли в нем достойное место, несли высокое предназначение в этой жизни, имели серьёзное увлечение, проявляли к другим людям подлинно человеческие качества, честность, чувство товарищества. «Хочется, чтоб мой урок не только давал знания, но и воспитывал учеников». Он ищет... и приходит к коллективным учебным занятиям – взаимообучению в оргдиалоге (в парах сменного состава). Приходит и сам, и с подачи рукописи учёного Ткаченко. Учитель подготовил сценарий «пьесы» о том, как *после уроков* отличник обучает двоечника. «Да, пьесу с двумя действующими лицами, с двумя героями. Один герой спрашивает, другой отвечает. ... Я писал необычную пьесу, состоящую сразу из многочисленных вариантов. Все возможное и невозможное в будущем разговоре Сережи и Феди я старался предусмотреть» (часть вторая, глава 20). А потом познакомился с рукописью Ткаченко, который писал о подобном приёме, но... предлагал «перенести свой "оргдиалог" *прямо на урок, и все ученики без исключения должны им заниматься!*» (часть вторая, глава 26).

За перемены приходится вступить в борьбу. Ретрограды-чиновники вопят: «Не позволим!», замшелые учёные-педагоги: «Этого не может быть, потому что не может!», карьерист-подпевала из облоно сознательно подменяет понятия: «Это уже было – запрещённый бригадно-лабораторный метод!», амбициозные педагоги «без царя в голове», не понявшие суть и тонкости метода: «Мы пробовали – не получилось, значит, это шарлатанство!» Но сторонники тоже есть.

Примечательно, что новаторы связывают школьные перемены с двумя принципиальными изменениями: способом организации обучения и производительным трудом (осмысленным в глазах учеников, по высоким

⁴²³ Школа считается в области одной из лучших, но... благодаря перегрузке учеников. Директор школы Степан Артёмович: «Перегружен? Да, перегружен! Я это открыто признаю. У нас два выхода: или освободить от перегрузки учеников и не дать им прочных знаний, или дать эти знания и перегрузить. Я придерживаюсь последнего. Я перегружаю учеников и учителей и не терзаюсь совестью. Так надо!» (часть 3, глава 7). И, как часто бывает, всё хорошее в выпускниках выдаётся за заслуги школы, а истоки всего плохого приписываются чему угодно, только не школе, она, мол, не при чём (часть 2, глава 14).

принципам А.С. Макаренко), которые нельзя рассматривать в отрыве друг от друга. Причём речь не о любом обучении и не любом производительном труде, а об организованных в коллективных формах. Новаторы в начале большого и трудного пути.

Учёный Ткаченко не является действующим лицом, несколько раз упоминается как автор рукописи, материалами которой пользуется главный герой А.В. Бирюков. Но за Ткаченко легко угадывается Дьяченко (чья рукопись многие годы не принималась к публикации). Очевидно, автор романа о деталях обучения в парах сменного состава и проблемах школьного обучения и воспитания знает от Виталия Кузьмича, с которым он состоял в дружеских отношениях.

Основное содержание по существу используемого Андреем Бирюковым метода (оргдиалога – организованного диалога) и его обоснование отражено в части второй – главы 20, 26, 27, в части третьей – главы 1, 2, 3, 19, в части четвёртой – глава 2 (маленький фрагмент про коллективный труд в конце главы).

В других местах романа описаны проблемы школьного обучения и воспитания, перипетии главного героя по отстаиванию своих поисков, отношения к ним коллег и руководителей: в части второй – главы 8, 9, 11, 13, 14, 19, в части третьей – главы 6, 13, 14, 15, 24, в части четвёртой – главы 3, 4, 8.

Бейлина Н.В. Роман «Книга встреч» (1968 г.)

В.К. Дьяченко – прототип Максима Москалева, ученика и последователя Матвея Савельевича Гольцова (одним из прототипов⁴²⁴ которого является А.Г. Ривин), основавшего в 1906 г. приют «Улей» в предгорьях Алтая, в селе Каменском.

Основные события романа⁴²⁵ разворачиваются в 1958 и 1959 годах, а также (в воспоминаниях главных героев) в начале 1930-х годов и в первые месяцы Великой Отечественной войны. В детский дом «Улей» приходит новый директор – Никанозов Александр Семёнович...

Роман о продолжении и развитии учениками Гольцова когда-то начатого им дела, о воспитании – о коллективизме, самобытности личности в подлинном коллективе, детско-взрослом (в макаренковском духе) самоуправлении, роли педагога в становлении коллектива. Поднят вопрос

⁴²⁴ Вторым прототипом, вероятно, является учитель из Одесской области Кирилл Софронич Скороход – см. примечание Е.Б. Голубева в книге:

Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2021. С. 500.

Статья о К.С. Скороходе: Дьяченко В., Цветков И. Метод старого учителя // Учительская газета. 1959. 7 апреля (№ 41 (4477)). С. 3.

⁴²⁵ Бейлина Н.В. Книга встреч: роман. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1968. 296 с.

о том, как воплотить в жизнь идеи Антона Семёновича Макаренко о великой роли производительного труда в воспитании, как соединить его с трудом умственным – естественное и гармоничное единство обучения и производственного труда (хозяйства) как неразрывного целого. Об обучении и производительном труде не любых видов, а существующих в коллективных формах. Словами Максима Москалева: «У Гольцова надо различать два периода. Тут его достижения бесспорны, но теоретически в них нет ничего нового в сравнении с Макаренко: разновозрастный коллектив, производительный труд для всех, школа-коммуна. Второй – период создания новой теории обучения. Он сам не понял, какую вещь открыл. <...> Органический сплав того и другого даст нам коммунистическую школу. Конечно, тут нужно, чтобы работал большой коллектив, наука в двадцатом веке – дело коллективное»⁴²⁶.

Не случайна параллель: директор «Улья» Александр Семёнович Никанозов и Антон Семёнович Макаренко – даже в имени и отчестве: имена обоих начинаются на букву «А», отчество одинаковое. Но главное – Никанозов воплощает идеи Макаренко, у него «макаренковское» мировоззрение.

И, конечно же, любовная история...

Максиму Петровичу Москалеву в романе посвящена одна из сюжетных линий. Он из числа главных героев. Этой содержательно-сюжетной линии отведена почти треть романа. В художественном произведении полного совпадения с реальными событиями быть не может. В образе М. Москалева воплощены некоторые черты молодого Виталия Дьяченко и ситуации его жизни.

Любопытная параллель. В «Книге встреч» приют «Улей» был в селе Каменском в предгорьях Алтая. И там же родился, жил до окончания школы Максим Москалев. А Виталий Дьяченко родился в селе Жаботин Каменского уезда Киевской губернии на Украине. В Алтайском крае тоже есть Каменский район (его центр – город Камень-на-Оби).

Основные фрагменты, касающиеся прямо или косвенно Максима Петровича Москалева (с некоторым отклонением на иные темы и героев), находятся на следующих страницах: 25–43, 61–66, 70–76, 79–81, 86, 95–100, 110–111, 125–129, 131–134, 138–139, 152–157, 166–172, 198, 212, 216–229, 240–244, 246–248, 250, 255–261, 282–284.

Книга несёт огромный созидательный смысл, значимый для нашего времени: в ней демонстрируется важнейшее положение о том, что воспитывается и каждый человек в отдельности, и общность людей в своей целостности. Без понимания этого двустороннего условия «правильного» воспитания деформируются в педагогическом сознании ориентиры дальнейшего движения.

⁴²⁶ Там же. С. 126.

*Кто такая Н.В. Бейлина?*⁴²⁷ Бейлина Нинель Вениаминовна (19 июля 1928 г., Киев – 17 августа 1984 г., Москва) – некогда широко известная и незаслуженно забытая писательница, автор нескольких книг на педагогическую тему (повесть о молодых учителях-новаторах «Четыре четверти года», 1961; детская книга «Калитка, отворись!», 1962; роман «Книга встреч», 1968).

После окончания филологического факультета Днепропетровского государственного университета до 1956 года работала учителем русского языка и литературы в селе Урульга (тогда это была Читинская область, сейчас – Забайкальский край) и в школе на станции Верховцево Сталинской железной дороги (ныне Днепропетровская область). В это же время поступила в Литературный институт имени А.М. Горького (Москва).

С Виталием Кузьмичом Дьяченко познакомилась в Москве. Оба были полны энтузиазма, состояли в активной переписке. Нинель Вениаминовна стала энергичным сподвижником Дьяченко, педагогом-писателем, можно сказать, «связным» группы энтузиастов парно-коллективных занятий и интернационально-трудовой школы.

В конце 1950-х годов несколько лет работала корреспондентом на радио в Барнауле, таская с собой тяжёлый магнитофон, вела радиогазету для пионеров «Юный ленинец», кружок радиокорреспондентов и молодых литераторов.

В этот же период в Барнауле начала писать роман «Книга встреч». Здесь же вела семинар для учителей, пропагандируя парно-коллективные занятия. Продолжила писать роман в Днепропетровске, трудясь переводчиком технических текстов с европейских языков (окончив заочно институт иностранных языков). Однако из-за неприятностей с идеологическими органами пришлось перейти в газету в Новочеркасск. Роман на Украине не публиковали, но зато он был принят к печати в Сибири, увидел свет в Новосибирске тиражом в 15000 экземпляров. Поэтому Нинель Вениаминовну смело можно называть сибирской писательницей, тем более что и действие романа разворачивается в Алтайском крае (хотя ни край, ни Барнаул не упоминаются, но легко угадываются, в том числе по реке Каменка).

В Москве жила в 1979–1984 годах, работала внутренним рецензентом в издательстве «Детская литература». Рецензии на новые издания для детей печатались в журнале «Детская литература». Активно продолжала писать художественные произведения. Но многие её книги остались в рукописях – Нинель Вениаминовна трагически погибла под колесами подмосковной электрички.

Из письма В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной от 1 марта 1960 г.⁴²⁸ узнаем, что к этому времени роман как будто был уже готов. Однако из письма, написанного в конце 1961 или начале 1962 года (точная дата не установ-

⁴²⁷ Информация предоставлена дочерью Нинели Вениаминовны Марией Александровной Пановой, а также взята из писем Дьяченко Бейлиной, хранящихся в её семейном архиве, и статьи: Платунов Е. Три забытые детские писательницы // Барнаул литературный. 2016. Ноябрь. С. 38.

⁴²⁸ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1 марта 1960 г.

лена, но из содержания письма проясняются примерные сроки – упоминается выход в свет повести «Четыре четверти года», подписанной в печать 25 февраля 1961 года), становится понятным, что роман был готов только в основном – Дьяченко настаивает на его завершении. Любопытен фрагмент из этого письма:

«"Книгу встреч", конечно, должна продолжить и окончить *ты*, а не кто-то другой. Положительный герой у тебя есть, и он действительно велик. Это не только А.Г. Ривин. Нет. Это *само дело*. Оно делает людей лучше, достойнее. Но, конечно, если эти люди действительно *занимаются делом, борются за него*, а не ограничиваются одними благими пожеланиями и разговорами. Мы все – люди с недостатками и даже пороками. И как писатель ты этого не должна обойти. Нет, не хвалить, не гладить, а помочь стать крепче на ноги, освободиться от своей узости и недостатков; *слабости превратить в силу*; научить других, которые подхватят дело, не повторять наших ошибок, – вот твоя большая и хорошая задача, твой долг передового педагога-писателя и ведь тоже ривинца, *настоящего* ривинца. Пусть объединение всех друзей дела Ривина, о котором ты мечтала и так хотела добиться, придёт благодаря твоей новой и – я не сомневаюсь – замечательной книге, с таким хорошим и правильным названием "Книга встреч". "Истинные, хорошие человеческие чувства" должны не только мы, ривинцы, *вызывать* у тебя, заслужить их. Нет. Нет. Твой долг, твоя обязанность проявить эти "истинные, хорошие человеческие чувства". Писатель должен быть человеком большой души и глубоких чувств. В своей "Книге встреч" ты и должна всё высказать: и своё одобрение нашими делами и поступками, и своё осуждение, и свой гнев и ненависть, и свою любовь и презрение, и свои сомнения и твёрдую веру. А в деле Ривина всё это есть с избытком. Поэтому я в твоих словах: "Идеи Ривина я разделяю, как и разделяла, *но это не сфера художественности*", – я чувствую неискренность. История идеи Ривина – полна восторгов, разочарования, увлечения, горечи неудач, драматизма, трагедий и большой радости, радости прекрасного будущего. Кто, как не ты, лучше всех это понимаешь?»⁴²⁹

Не менее любопытно мнение В.К. Дьяченко о вышедшем в свет романе. Только лишь небольшой фрагмент из его письма 1976 года:

«После "Книги встреч" ты сможешь написать великолепную книгу, где вскроешь всё, что делается сейчас в школах, и покажешь путь, по которому должны пойти все. Я думаю, Максима должны выгнать из кафедры активных методов обучения по той причине, что на кафедре никакими активными методами не занимаются, а только старые методы хотят несколько обновить, "активизировать". Такой подлог Максиму будет не по душе. Его на мякине не проведёшь. Он должен вернуться к Вале, Матвею,

⁴²⁹ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. Конец 1961 г. или начало 1962 г. (точная дата не установлена).

Тае, словом, в "Улей", где вновь работа закипит, пойдёт на этот раз *по-новому* и уже *бесповоротно!*»⁴³⁰

Азаров Ю.П. Роман «Соленга» (1983 г.)

«Соленга», «Печора», «Новый свет» – трилогия остросоциальных, нравственно-философских романов Ю.П. Азарова, известного педагога-новатора, доктора педагогических наук, самобытного писателя и живописца⁴³¹. Романы получили свои названия по имени населённых пунктов в ссыльных краях европейского Севера, в которых разворачиваются события. Эти художественно-педагогические произведения о становлении в 50-х годах XX века учителя Владимира Петровича Попова, бунтаря и со-зидателя, от лица которого ведётся повествование. В этом герое угадываются (но без полного совпадения) автобиографические черты автора.

В романе «Соленга»⁴³² – первой части трилогии – содержится небольшой фрагмент, в котором упоминаются фамилия Дьяченко (в ряду других талантливых педагогов), «метод Дьяченко», Ривин, «оргдиалог», «талгенизм»⁴³³ и «опыт взаимообучения», организованного учителем русского языка и литературы В. Поповым⁴³⁴. Этот опыт, как кажется автору, основывается на идеях В.К. Дьяченко и А.Г. Ривина, что, конечно же, не так, но очевидно, что эти идеи позволили автору выстроить нечто своё – совсем другое, облекаемое в игру и групповую работу. Интересны каноны урока, которым следовали в то время и которые разрушал герой романа⁴³⁵.

Азаров Ю.П. Роман «Не подняться тебе, старик» (1989 г.)

В.К. Дьяченко – прототип учителя Святко.

Заложенные в трилогии «Соленга», «Печора» и «Новый свет» авторские концепции находят дальнейшее выражение в романе «Не подняться тебе, старик»⁴³⁶. В романе убедительно показано, как педагогическая наука («Научное Ведомство»), на Олимп которой поднялся и его герой Владимир Николаевич Попов (от чьего имени ведётся рассказ), для многих его служителей из средства обучения и воспитания детей стала средством личного благоденствия. Конечно, автор рисует и подвижников. Но

⁴³⁰ Письмо В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной. 1976 г., конец ноября.

⁴³¹ Азаров Юрий Петрович (1931–2012) – доктор педагогических наук, профессор, известный педагог, самобытный писатель и яркий живописец, член Союза писателей России. Многие его книги изданы и переведены на иностранные языки.

⁴³² Азаров Ю.П. Соленга: роман-исследование. М.: Молодая гвардия, 1985. 320 с.

Роман был опубликован в 1983 году в журнале «Север», а затем вышел отдельным изданием в издательстве «Молодая гвардия» в 1985 году.

⁴³³ Там же. С. 146, 225–226.

⁴³⁴ Там же. С. 216–217.

⁴³⁵ Там же. С. 260–262.

⁴³⁶ Азаров Ю.П. Не подняться тебе, старик: роман-исследование. М.: Молодая гвардия, 1989. 302 с.

как же их мало и как же они разобщены! К числу этих стойков относится и учитель Святко.

Если в романе «Соленга» автор называет фамилию Дьяченко и разрабатываемый им метод, то в романе «Не подняться тебе, старик» учитель Святко – герой второго плана, чьё имя многократно (нередко вскользь) упоминается в романе. Ривин именуется как «Сивин». Существенные фрагменты содержатся на страницах 38–39, 45–46, 106, 141–148, 225–226, 292–293. При этом подробности идей и системы коллективного обучения не даются.

Кабо Л.Р. Повесть «В трудном походе» (1957 г.)

К произведениям, посвящённым коллективным учебным занятиям, образу В.К. Дьяченко или даже А.Г. Ривина, по ошибке причисляют замечательную повесть Любови Рафаиловны Кабо «В трудном походе» (1957), написанную в 1953–1956 годах и повествующую о школе 1951–1952 годов⁴³⁷. Эта повесть тоже на школьную тему – о борьбе педагогики дела с «педагогикой» пустословия, о необходимости срочных изменений в советской школе; о том, что подлинное воспитание возможно только в коллективе, сложенном вокруг перспективного и увлекательного дела; о юных комсомольцах, поиске ими истинного смысла человеческой жизни; хитросплетениях первой любви. Книга вызвала большой общественный резонанс, на неё накинута чинами от образования, отрицательные рецензии печатались почти везде («Подумать только – так говорить об учителях, о советской школе!»), но на домашний адрес писательницы приходили добрые слова в письмах учителей.

Вероятно, на повесть делают ссылку по ошибке, путая её со статьёй в журнале «Юность», 1962 г, № 5, в которой писательница представляет опыт занятий в переменных диалогических парах, организованных М.Д. Брейтерманом и А.Г. Вышнепольской в «Клубе интересных встреч» при одном из московских заводов⁴³⁸.

2. Фрагменты художественных произведений: внешность и характер героя

Азаров Ю.П. «Не подняться тебе, старик»

«Среди четверки лучших учителей в школе Кособокова особо выделялся Александр Егорович Святко, теоретик обучения. Святко внешнеостью напоминает тяжелоатлета с картины Пикассо "Девочка на шаре": такая же короткая стрижка, плотно сжатые губы, квадратный подбородок и кажущееся спокойствие. Святко создавал новое обучение, которое

⁴³⁷ Кабо Л.Р. В трудном походе: повесть. М.: Советский писатель, 1957. 367 с.

⁴³⁸ Кабо Л. Дела и заботы государства ШРМ // Юность. 1962. № 5. С. 81–86. (ШРМ – школа рабочей молодёжи.)

назвал парно-коллективными занятиями или, в шутку, "парнокопытным методом"⁴³⁹»⁴⁴⁰.

«На педагогическом полигоне сталкивались десятки систем. Перед воротами Министерства просвещения оказывались все новые и новые "пробиватели" своих идей. Их тогда, этих "пробивателей", в смутное и бурное хрущевское время было видимо-невидимо. ... Как аналитик и человек, хорошо знающий жизнь, Кособоков мгновенно этих пробивателей разделил на три группы. Первая – "чайники", как их называли многие ... Если к ним повнимательнее присмотреться – такое можно найти, истинные бриллианты и алмазы! В свое время среди этих "чайников" он отыскал Святко и Анохина, Качурина и Рогова. Эта четверка, не задумываясь, могла ради торжества своих идей шагнуть в костер, но не в состоянии были ради этого же торжества покривить хоть на йоту душой»⁴⁴¹.

«Странный это был человек, Александр Егорович Святко. От всей его жизни веяло суровой необычностью. В пятнадцать лет сбежал на фронт. Трижды ранен. Вернулся с туберкулезом. Занялся самолечением. Изучал медицину, философию, логику, и особенно увлекали его сочинения по расширению возможностей человеческого "я". На себе доказал безграничность этих возможностей. Он не только залечил свои легкие, но и стал заядлым моржом, бегал по снегу босиком. Я и познакомился с ним на стадионе. Он бежал в декабрьский мороз босым с двумя шестикилограммовыми гантелями в руках»⁴⁴².

«Кособоков хотел быть государственным человеком. И Святко, Анохин, Качурин и Рогов хотят быть государственными людьми. И они убеждены в том, что и государство остро нуждается в их радикальной деятельности. Но вот кто-то мешает. Не понимает. Воздвигает ведомственные барьеры. Стражники этих барьеров обладают крепкими руками, и после одного-двух их щелчков соискатель на государственного человека резко откатывается назад.

И только такие тренированные и напористые бойцы, как Святко, Анохин, Качурин, Рогов, повторяли свои многократные попытки: им удавалось выжить, складывалось такое впечатление, что побои лишь укрепляют их выдержку, здоровье и уверенность, что крепость все же именно им будет покорена. Глядя на их отвагу, даже некоторые стражники стали вступать в контакты с четырьмя отважными рыцарями: а вдруг придут к власти!»⁴⁴³

«Поразительная штука, этот Святко фанатично верит в самые высокие и светлые социальные идеалы, душу и жизнь готов положить за то,

⁴³⁹ «Парнокопытный метод» – такое название на самом деле давали противники.

⁴⁴⁰ *Азаров Ю.П.* Не подняться тебе, старик: роман-исследование. М.: Молодая гвардия, 1989. С. 38.

⁴⁴¹ Там же. С. 45.

⁴⁴² Там же. С. 142.

⁴⁴³ Там же. С. 225–226.

чтобы приблизить их осуществление. Я однажды пошутил: "Послушай, а отдал бы ты жизнь, если бы знал, что только в таком случае твоя методика будет внедрена повсюду?" – "Не задумываясь, – ответил он. – Моя методика – это не просто хорошее дидактическое средство, моя методика – это всеобщий метод общения. А производство развитых форм общения, как ты знаешь, Маркс и назвал коммунизмом"»⁴⁴⁴.

Бейлина Н.В. «Книга встреч»

«... Они в начале войны большой группой ходили по совету Матвея Савельевича в военкомат предлагать "метод встреч" для скорейшего обучения ополченцев разным видам оружия. Вот Максим – тот шёл тогда впереди и разговаривал свободно со всякими высокими лицами»⁴⁴⁵.

«Красив... Выражение лица преимущественно мужское, волевое; над широко расставленными серыми глазами темно-русые брови кустиками – из них странновато торчат более длинные седые волоски. В разговоре умён, точен, зол, пока речь идёт о делах, опытах, о недостатках консервативной школы, "совгимназии", как оба они с Шуркой говорят, о своих злоключениях в институте... Но как только речь заходит о стороннем, замолкает и уходит в себя»⁴⁴⁶.

«Иногда Москалев устраивал соревнования на сообразительность и проверял по хронометру, кто больше за такое-то время успеет провести "встреч"»⁴⁴⁷. Сам он по большей части тоже сидел с кем-нибудь за партой, объяснял или слушал. Когда кто-нибудь из детей не понимал его, он клал ему руку на плечо, спокойно заглядывал ученику в лицо, повторял. Относился Москалев к участникам этой своей игры не как к ученикам, а скорее, как к сослуживцам, не выделяя никого особо: он, как Олег выяснил, считал, что Никанозов несколько отвлекается от правильного положения Макаренко о том, что воздействовать нужно только сразу на весь коллектив. Результаты у Москалева получались неплохие, отстающие прежде ребята поверили, что теперь смогут получать не меньше внимания, чем "отличники" и "любимчики", при проверках Олег не мог не заметить их роста – и как завуч был вполне доволен»⁴⁴⁸.

«[Шёл дождь.]

– В такую погоду хорошо драться! – пошутил Максим.

Они остановились под навесом трамвайной стоянки.

– У тебя, наверное, часто бывала такая погода?

– У-у, ещё бы. Вспомнишь, даже не верится, что столько дров наломал.

Вот в такую именно погоду меня из института выгнали, я там пробовал по

⁴⁴⁴ Там же. С. 292.

⁴⁴⁵ Бейлина Н.В. Книга встреч: роман. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1968. С. 86.

⁴⁴⁶ Там же. С. 110–111.

⁴⁴⁷ В романе парно-коллективные занятия названы ОКУ – обменно-коллективные уроки.

⁴⁴⁸ Там же. С. 126.

своему методу проводить семинарские занятия. Я логику преподавал. У-у, они не только прожектером меня честили. Они там мне устроили! Времена были такие. Пятидесятый год, дискуссия, так называемая, о языке. Так они меня – оппортунист, ревизионист, самый злейший последователь американского прагматиста Дьюи. Отрыжка космополитизма! – Он засмеялся. – Они на меня были злы зато, что я их по фамилиям называл. Пока я критиковал систему обучения в общем, некоторые меня даже гладили по шерстке, а вот когда я стал фамилии называть... Ну и выгнали»⁴⁴⁹.

«Максим вскочил с постели с первым, еще далеким "кукареку". Выглянул в окно: на земле белел иней. Воздух был острым и жгучим – окно стояло открытым всю ночь. Это было чудо до чего здорово. ... Поднял с полу гантели, долго махал ими, вертелся и приседал, потом выбежал во двор и вылил на себя заготовленные с вечера два ведра воды. От облитого тела пошел светлый пар, кожа упруго вздрагивала, играла, внутри было горячо. Он явно был в форме. Еще раз похвалил себя за то, что отстоял перед стариками свое право жить в пристройке, с отдельным ходом.

Мурлыкая и насвистывая, надраил себе спину и грудь колючим полотенцем. Завтра не забыть – еще пробежку сделать по двору.

Снова, уже близко, пропел петух, напомнив Максиму, как вчера в лесу на заверения Олега в любви и преданности он ответил евангельской легендой о Петре, который трижды отрекся от своего учителя прежде, чем пропел петух. Каждую свою мысль он тут же старательно переводил на английский – это входило в зарядку.

Затем он наскоро набросал план статьи о необходимости расширить педагогическую печать. В идеале каждый город должен иметь свою, хотя бы еженедельную педагогическую газету, и чтобы между этими газетами все время происходили дискуссии. Без этого обмен опытом – пустой звук. План этот он собирался подsunуть Вале, пока она не уехала, для литературной обработки, а затем – для проталкивания: там видно будет, пойдет ли это как ее статья или как коллективное письмо...

А Максиму ещё надо было написать кучу деловых писем. В Академию – почему уже больше месяца нет ответа на посланные им и Никанозовым статьи. Своим сторонникам в разные города. В журналы стран народной демократии, выходящие на русском языке, – с просьбой, чтобы больше освещали методы тамошних педагогов. И еще в Москву, Якову Бунько. Тот теперь работал в институте, у них там был ротатор: надо было договориться напечатать сборник статей, хоть сто экземпляров – деньги он отдаст свои, и, надо думать, товарищи тоже...»⁴⁵⁰.

«Отъезд свой в Москву он отложил до июня, когда будет окончен учебный год. Иначе он все же не мог бы глядеть в глаза Никанозову, Тае – да и себе тоже, хотя в зеркало он заглядывал только когда брился. Заня-

⁴⁴⁹ Там же. С. 138.

⁴⁵⁰ Там же. С. 154–156.

тия доставляли ему, кроме того, сильное удовольствие, особенно в моменты, когда ребята забывали о предстоящих оценках и, воспринимая учебный материал как злободневный, вовлекались в споры о нем. А он дирижировал этой сложной симфонией и, хотя до сих пор путал, как кого зовут, знал досконально, как работает каждая из этих голов, где огонь разгорается, а где угасает – и подбрасывал туда горючего: сам подавал мысль или подсовывал книгу»⁴⁵¹.

Приложение 2

Фрагмент дневника В.К. Дьяченко («Рабочие записи № 2», февраль–май 1957 года⁴⁵²)

В это время Виталий Кузьмич работает в школе-интернате № 12 г. Москвы⁴⁵³, между ним и Академией педагогических наук РСФСР заключён договор о выполнении опытно-экспериментальной работы по организации парно-коллективных занятий.

Дневник ярко демонстрирует, как Виталий Кузьмич очень чётко излагает свои мысли и убеждения (что значит – настоящий ученый!). В дневниковых записях раскрывается и его характер, и эмоциональность, и кропотливость, и упорство, и вера в будущее, и сомнения, и надежды, и чувство юмора. Открываются новые или подтверждаются существующие факты.

В настоящей монографии публикуются фрагменты из дневниковых записей. Ко всему оригиналу дневника можно обратиться на сайте «Коллективный способ обучения»⁴⁵⁴.

В представленном тексте сохранена стилистика и пунктуация первоисточника, орфографические ошибки и описки исправлены. Однако сокращённые в оригинале слова и выражения даны в расшифрованном виде (включая «т.е.» и «т.к.»), в отдельных случаях внесены знаки препинания,

⁴⁵¹ Там же. С. 255.

⁴⁵² Другие дневники не сохранились. Следует заметить, что отец Виталия Кузьмича уничтожил дневники, касающиеся ривинского периода, делая это с твёрдым убеждением, полагая, что А.Г. Ривин испортил сыну жизнь. «Ничего в моей жизни не причиняло мне такой боли, как медвежьи услуги моего отца», – писал В.К. Дьяченко Н.В. Бейлиной 26 августа 1958 г.

⁴⁵³ Школа № 545 была преобразована в школу-интернат № 12, которая начала действовать с 1 сентября 1956 г. (директором стал заслуженный учитель РСФСР Владимир Петрович Ильин), на её базе открыта лаборатория АПН РСФСР, в состав которой вошли представители почти всех институтов академии, научное руководство осуществляет президент АПН А.И. Каиров. К занятиям в школе-интернате приступили более 240 учеников, собранных из 43-х школ.

В 1976 г. школа-интернат № 12 была переименована в школу № 541, затем в школу № 600 (все эти годы она была экспериментальным учреждением Академии педагогических наук и Российской академии образования в направлении художественного, эстетического воспитания), а в 2017 г. присоединена к школе № 630.

⁴⁵⁴ Интернет-сайт «Коллективный способ обучения»: <https://kco-kras.ru>.

требуемые действующими на сегодняшний день нормами. Курсивом обозначены слова и выражения, подчёркнутые автором дневника. В значимых случаях сохранены и помечены фразы, зачёркнутые автором. Все наши добавления (включая фамилии и инициалы) взяты в квадратные скобки. Необходимые комментарии даны в сносках.

[На 1-м форзаце тетради-дневника]

<...>

Только вооруженные передовой теорией, педагоги могут создать передовую школу. Без передовой педагогической теории не может быть успешного передового педагогического движения.

Дайте группу педагогов, вооруженных передовой теорией, и мы покажем, какова должна быть школа будущего, школа, дающая коммунистическое воспитание.

Передовой педагогический опыт – это опыт, прокладывающий дорогу новому воспитанию, новому обучению, а главное – соединению обучения с производительным трудом.

Только то, что направлено на соединение обучения с производительным трудом и гимнастикой, может быть *передовым*.

<...>

20/II 1957

Ещё раз к вопросу о перспективном плане⁴⁵⁵ школы на ближайшие 3–4 года по учебной работе

1. Если нет единой большой задачи, то не может быть и общей организации, не может быть цельного, целесообразно проводимого опыта.

Силы сотрудников АПН распылены, они не охватывают учебно-воспитательной работы *в целом и в основных её частях*. Каждый работает над своей темой, а до других ему никакого дела нет. Вот и получается клочкообразная, распылённая работа. (Кто во что горазд.)

Но если нет *общей* цели, то не может быть единой целеустремленности в работе, не может быть *единого плана* работы всех сотрудников, единой организации научных сотрудников и педагогов школы.

Итак, первое дело – выработать *общую, единую программу*.

2. При выработке единой программы главным является *соединение обучения с производительным трудом*. В перспективном плане уже отмечается, что *программы сохраняются без сокращений*, то есть в основном объём образовательного курса останется тем же, что есть и был.

Ф.И. Яковлев⁴⁵⁶ предложил построить расписание так, чтобы *учёба*

⁴⁵⁵ Речь идёт об учебном плане.

⁴⁵⁶ Фёдор Иванович Яковлев – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник АПН РСФСР, учитель физики школы-интерната № 12. Работая в АПН РСФСР, предложил заменить структуру урока «объяснение – закрепление – проверка усвоения» си-

(вся учеба!) была сосредоточена в *одной половине дня*, а производительный труд и остальное – в другой половине дня. Можно ли это делать утилитарно, эмпирически (фактически вслепую!)?

Нет, конечно. Уже наша школа имеет горький опыт в этом отношении. В I четверти на приготовление домашних заданий (самоподготовку) был отведён *1 час* – и в результате мы получили успеваемость 64%. Ученики, которые никогда не получали «2», стали их получать.

Эмпирический путь – это путь вслепую, путь без теории, путь шараний из одной крайности в другую.

Эмпирический путь пригоден и достаточен, когда ставятся *маленькие* задачи, когда перспективы школьного дела не выходят за рамки обычного, когда не стоит задачи создания *нового типа* школы, когда имеется в виду *несколько лучшая школа*, немножко лучшее обучение.

Эмпирик ходит уверенно только в пределах четырех стен своей комнаты, он за деревьями не видит леса.

Решить же проблему соединения обучения с производительным трудом путём сокращения часов на обучение и простой ликвидации домашних заданий *без солидной теории* невозможно. Это задача выходит за рамки обычных задач, которые ставят и решают практики – талантливые педагоги и директора.

Отказываться в данном случае от теории, или *недооценивать теорию*, или даже бояться *настоящих теоретических* споров – это значит отказаться от того единственного путеводителя, который только и может привести нас к цели. (Но, конечно, есть теории и «теории», есть теоретические споры и «теоретические споры».)

Для того чтобы добиться соединения обучения с производительным трудом, нужно в 1,5–2 и больше раза ускорить процесс обучения, одновременно неизмеримо повысив его качество.

Составлять учебный план (процесс) таким образом, что учёба в *одной половине дня*, а производительный труд – в другой, не изменив в принципе учебный процесс, не представляя его, каким он должен быть, – это *составлять прожекты*. Таких прожектов составляется сейчас очень много, но ни один из них не помог осуществить соединение обучения с производительным трудом.

Если бы дело заключалось только в том, чтобы все предметы вложить в *6 часов* до обеда (или после обеда) и как-то расположить учебные предметы (одни раньше, другие – позже, сезонно или ещё каким-нибудь образом), то проблема соединения обучения с производством давно бы была уже разрешена.

стемой самостоятельных работ на уроке, выполнив которые, школьники приобретают новые знания (домашних работ нет). Опубликовал «Сборники заданий по физике» для 6, 7 и 8 классов (1960–1962). Предложил урок по иностранному языку начинать с выработки разговорной речи. В 1968 г. написал книгу: *Яковлев Ф.И.* Развитие способности к учению: экспериментально-теоретическое исследование. М.: Знак, 2012. 72 с.

Но дело-то в том, что люди, составляющие такие прожекты и планы, *забывают или не знают*, каким же должен *стать учебный процесс*, чтобы гарантировать соединение обучения с производительным трудом на современном уровне развития наук и производства.

<...>

Соединение обучения с производительным трудом – это *историческая* задача, а не просто практическая задача нашей школы. В сознательном решении исторических задач первостепенное место принадлежит *теории*. Никакой талант педагога-практика (и даже гениального) без теории этого вопроса решить не может.

<...>

Уважение к теоретическим построениям Ф.И. Яковлева и к его опытным исследованиям не исключает критического отношения к ним. Его путь в теории (особенно в теории) кажется наиболее привлекательным и нравящимся практикам, да и теоретикам обучения. Он не требует больших перемен или, вернее, все перемены и изменения идут в обычном русле. Они отличаются тем самым не в качественном, а в количественном отношении. Но *этот-то путь* в общем, будучи правильным, является в высшей степени *недостаточным*. У Ф.И. Яковлева обучение совершается всё же через одного учителя, его дидактика не является народной, массовой. Подход к делу *иной*, чем обычно принято, только деталях, но не в принципе, не в основе.

<...>

Преобразование учебного процесса не может не отразиться существенным образом на структуре и организации всей школы, всей учебно-воспитательной работы в школе.

21/II 1957

К перспективному плану [Ф.И.] Яковлева по учебной работе

<...>

Почему Гончаров, Каиров, Есипов и другие не ставят вопрос так твёрдо, открыто, уверенно о том, чтобы время на учёбу сократить и всю учёбу сосредоточить в одной половине дня без домашних заданий? Не потому, что они не практики (или неумные люди, или не понимают ничего в учебном процессе). Нет, не потому. А потому, что *нет решения этого вопроса*: потому что и *исторический* опыт 20-х годов не привёл к успеху, и частный *опыт многих школ* не был удачным. Слишком много было неудач на этом пути.

<...>

23/II 1957

Встреча с [В.П.] Ильиным⁴⁵⁷

– В.П. [Владимир Петрович], в настоящее время Вы выручаете АПН, предоставив мне 0,5 ставки воспитателя и возможность проводить опыт.

– Я всё сделал, чтобы Вы могли в школе провести свой опыт и добиться результатов. Мои советы и пожелания:

1) не агитировать за свой опыт – говорить, что опыт проводим и посмотрим, что получится;

2) в ИМО [Институте методов обучения] и в АПН ожидают баснословных результатов (обыкновенные результаты, даже хорошие их не удовлетворяют).

– Чтобы добиться *чрезвычайных* результатов, нужны условия. Вы сделали всё, что от Вас зависит, но есть ещё много от Вас не зависящего, что мешает постановке опыта:

1. *Дидактический материал* готовится плохо (некому готовить, М.Г. [Булановская]⁴⁵⁸ не успевает), нужна серьёзная помощь методистов или других учителей; карточки должны быть разнообразными и многочисленными.

2. *Кустарно идёт* работа (нужно постоянно обмениваться мнениями, обсуждать пути и средства, достигнутые результаты и пр.).

3. Работа идёт *только по* арифметике и русскому языку, но нет ПКЗ по чтению, по другим предметам. Начинать по другим предметам необходимо уже давно, с начала учебного года, но до нового года М.Г. сама не решалась, в 3-й четверти (сначала в связи с завучеством) я времени не имел, а затем моё положение было настолько неопределённым, что и начинать-то не хотелось, а сейчас уже всё готово, но нет учебников по истории, а М.Г. хочет начинать только по истории.

4. Не использованы *разнообразные* методические средства. Нет возможности пока отрегулировать связь ПКЗ с *другими методами обучения*. Этим вопросом нужно заниматься специально и много, по каждому вопросу и теме.

5. Имеются ещё чрезвычайно мощные дидактические средства, которые в высшей степени могли бы активизировать деятельность учащихся и повысить достижения в учёбе, но их не только нельзя применять, но даже и говорить о них. *А нужно!*

Моё желание: поставить *учебный процесс в целом* здесь, где я работаю, – [это] лучше, чем в других местах, где уже ПКЗ идут.

⁴⁵⁷ Владимир Петрович Ильин – директор школы-интерната № 12.

⁴⁵⁸ Мария Георгиевна Булановская – учитель начальных классов школы-интерната № 12, которая под руководством В.К. Дьяченко организует парно-коллективные занятия.

К комиссии, проверяющей школу-интернат № 12⁴⁵⁹

<...>

4. ПКЗ как элемент учебного процесса.

1) элемент элементу рознь;

2) ПКЗ несовместимы с основами существующего учебного процесса;

3) ПКЗ:

а) для закрепления и повторения?

б) вместо домашних заданий? (самоподготовка);

в) ПКЗ и изучение *нового* материала;

5. ПКЗ – универсальный метод обучения (клевета).

6. Частичные или глубокие изменения должны произойти в учебном процессе в связи с введением ПКЗ?

7. ПКЗ – это приём? Или метод? Или система? [Заметка на полях: для тренировок.] Ни то, ни другое и ни третье.

ПКЗ – новая форма организации *коллективных* учебных занятий (параллель – групповая форма).

8. *Относительная самостоятельность* ПКЗ, аналогичная групповой форме и ИИЗ [индивидуально-изолированным занятиям]. (Всё можно – и повторять, и изучать *новое*.)

9. При ПКЗ (новое явление) – *коллективный учитель*⁴⁶⁰.

10. Безграничное методическое творчество.

11. Основные *формы организации* [зачёркнуто: учебной работы] умственной деятельности:

1) ИИЗ [индивидуально-изолированное занятие] – один, без коллектива;

2) групповая форма – *один* говорит – [зачёркнуто: многие] группа слушает;

3) пара – сотрудничество, но замкнутое (один говорит – один слушает);

4) ПКЗ – новый способ организации коллективной деятельности.

12. В Средние века вся деятельность учащихся протекала главным образом индивидуально-изолированно (каждый заучивал путём многократных повторений заданный ему урок от сих до сих). Учитель работал попеременно только с одним учеником, то есть работал *в паре* (парная работа): у него был в каждый данный момент *один* ученик, так как

⁴⁵⁹ На письмо Н.П. Зубачёва (заместителя директора школы-интерната № 12 по учебно-воспитательной части), Б.П. Никитина (научного сотрудника Академии педагогических наук РСФСР) и заявление В.К. Дьяченко Президиум АПН вынес решение составить комиссию в составе Э.И. Монозона, А.Н. Волковского, А.С. Пчёлко, Ф.И. Яковлева, М.Н. Скаткина для изучения метода парно-коллективных занятий с целью массового его распространения.

⁴⁶⁰ Под коллективным учителем подразумевается ситуация, когда одна группа (класс) обучает другую группу (класс).

остальные в это время работали самостоятельно.

С появлением КУС [классно-урочной системы] появляется *коллективный* (точнее, групповой или классный) *ученик*, которого обучает *один* учитель.

ПКЗ вводит *коллективного учителя*: одни коллектив учит другой коллектив, а учитель в это время *руководит* такой совместной работой 2-х (или более) классов.

[Дата не указана]

Кризис существующего учебного процесса и пути выхода из него (анализ основных педагогических противоречий)

1. Неуклонный *рост объёма знаний, перегрузка*, заполнение всего дня учебной работой.

2. *Соединение обучения с производительным трудом*, упразднение домашних заданий, всё выполнять в одной половине дня.

3. Качество знаний, недоучки, формализм, отрывочность знаний, непрочность, второгодничество, путаница, неумение применять знания, неразвитость способностей умственных и физических, отвращение к учёбе.

4. Способность детей (людей) к познанию: «дети не могут больше познать, это свыше детских способностей» (неограниченные возможности к познанию).

5. Воспитательные задачи – задачи коммунистического воспитания и индивидуализм (каждый за себя) в существующем учебном процессе.

6. Продуктивность учебной работы – две стороны деятельности и две формы взаимодействия⁴⁶¹.

7. *Руководство, организация.*

Учитель – центральная фигура: или преподаватель (викладач – по-украински), или контролёр. А где же его *руководящая* роль? Где руководство людьми? Руководство познавательным процессом? Это идеализм. Здесь направляется познавательный процесс, но руководство здесь почти ни при чём.

[Дата не указана]

Предложение Б.П. Никитина

Нужно на ПКЗ ребятам давать определенное задание – устанавливать *общую* для всех *норму*: «Сегодня каждый из вас должен проработать *не менее* 3-х карточек и сделать не меньше 3-х встреч. Сегодня – сделать не менее 7 карточек и 7 встреч». Если же каждую карточку прорабатывать несколько раз, то количество встреч может меняться («Проработайте 5

⁴⁶¹ Имеются в виду учитель и ученик или «преподавание» и «учение» (закреплённые за участниками две стороны деятельности в существующем учебном процессе), а две формы взаимодействия – это парная форма (учитель один на один с учеником) и групповая форма (учитель с классом как единым целым).

карточек и сделайте 10 встреч»).

Как быть с тем, кто нормы не выполнил? Придётся предлагать им работать *дополнительно в свободное или другое время*. Установить за каждым из таких отстающих (тихоходов) контроль через шефа. Например, за Григурину отвечает Марков, за Миронову – Феоктистова, за Кумачева – Штукарев, за Торцину – Затейнова и т.д.

Без дополнительных занятий такие, как Кумачев, Миронова, Григурина и другие, будут всё время тянуть весь класс назад, тормозить всю работу класса.

[Дата не указана]

Об изготовлении карточек

1. Обратиться к студентам и руководству педучилища, пусть возьмут шефство только по одной линии – изготовление и проверка карточек для 4-го класса школы-интерната № 12 и 2–3 классов школы-интерната № 15.

2. С таким же обращением – к студентам физмата и литфака пединститута.

[Дата не указана]

О проверке знаний по всему учебнику

1. Кто за 0,5 часа ответит правильно (не сбиваясь) по всему учебнику русского языка за 4-й класс, тому будет дополнительно выставлено ещё 100 очков. Кто 3 раза собьётся, тому совсем очков не будет выставлено. Кто 1 раз собьётся, тому 70 очков. Кто 2 раза собьётся, тому 40 очков⁴⁶². *[Заметка на полях: Отработать с Н.Г.⁴⁶³]*

2. Сначала отвечать Н.Г. [Бережецкой], или М. Г. [Булановской], или мне, а потом *перед классом*. (Так будем готовить к соревнованию с другим классом и к экзаменам.) Следует учесть, что на сегодня ученики 4-го класса правила знают *страшно плохо*, несмотря на всё «искусство» М.Г.

⁴⁶² Н.В. Бейлина в романе «Книга встреч» художественно описала несколько сцен, как Максим Москалев (Дьяченко – его прототип) устраивает интеллектуальные состязания учеников.

⁴⁶³ «Н.Г.» – воспитательница 4-го класса (в котором организованы были ПКЗ), заслуженный учитель РСФСР Наталья Григорьевна Бережецкая.

Заседание комиссии⁴⁶⁴

«О роли учителя» – нельзя печатать⁴⁶⁵.

Э.И. Моносзон.⁴⁶⁶

1. Правильно ли определять раз навсегда *соотношение: на ПКЗ и на обычные уроки* (столько-то часов на ПКЗ и столько-то часов на обычные уроки)? Отбор уроков определяется задачами, нужна гибкость.

2. Какой должна быть *дидактическая система* материала?

Система встреч каждого *произвольная*.

Ученики берут карточки *случайные*. Нужна здесь система, порядок. Резкие переходы от сложных к простым заданиям.

Случаи, когда один незнающий запутывает другого незнающего.

3. Данная форма может решать любые дидактические задачи. Было бы неправильно рассматривать её только как *форму повторения*. И повторение, и закрепление, и изучение нового материала.

А.С. Пчелко.⁴⁶⁷

Немедленно рекомендовать эту систему для массового применения. Публикация – это массовое внедрение.

Ценно стремление всемерно активизировать учеников на уроке. Заполнить всё время активной деятельностью. *Наблюдения* показывают, что эти стремления реализуются особенно на уроках [М.Г.] Булановской. Есть активность, есть самостоятельность, есть взаимопомощь. Есть условия, чтобы повысить качество знаний и ускорить развитие учащихся.

Система только создаётся. Есть ещё над чем поработать:

1. Учитель как источник знаний.

2. Уточить положение ПКЗ.

3. Опыт школы-интерната № 12 *нетипичен*, так как массовая школа имеет на 10 часов *меньше*.

4. Подбор пар не должен быть случайным, нужен более организованный подбор. (Оба ученика ничего не знают, путают. «Байзуренно – Андреев» – Андреев путал объём с периметром; «Штукарев – Вознюк» – за-

⁴⁶⁴ Видимо, это записи по ходу обсуждения посещённых членами комиссии ПКЗ.

⁴⁶⁵ Речь о подготовленной Виталием Кузьмичом статье.

⁴⁶⁶ Эле Исаевич Моносзон – заместитель директора НИИ методов обучения АПН (1955–1965), кандидат педагогических наук, докторскую диссертацию защитил в 1968 г.

⁴⁶⁷ Александр Спиридонович Пчёлко – руководитель сектора начального обучения в НИИ методов обучения АПН (1945–1962), заместитель главного редактора журнала «Начальная школа» (1946–1960), автор методики преподавания арифметики в начальной школе (1958), ряда учебников математики для начальной школы, которые использовались во всех школах СССР с 1930-х по 1960-е годы.

дачи на отношения.)⁴⁶⁸

5. Сложность и гибкость дидактического материала.
6. Двухчасовые занятия *утомляют* детей.
7. Цели уточнить – повторение, закрепление, упражнения.

*А.Н. Волковский.*⁴⁶⁹

Согласен с А.С. Пчёлко.

Интересовался больше *дидактическими* основаниями, а не методическими.

1. Дидактические замыслы Виталия Кузьмича давно идут за пределы опыта, который мы наблюдали. В.К. исходит из критики КУС [классно-урочной системы], фронтальной системы. Это *максимализм* при сравнительно небольших достижениях.

Один и тот же материал прорабатывать в более короткие сроки и качественнее.

2. В чём источники? Через коллектив, видимо, через активность. В этом якобы *экономия средств* и времени. Учитель был «выкладач»⁴⁷⁰ и контролёр, но учитель должен больше направлять познавательную деятельность, направлять их работу в коллективе.

Реализация ещё неудачная. У М.Г. [Булановской] – *удачно*, но [проблема] с дисциплиной, со сложностью дидактического материала, переходом к новому материалу. Всё это усложнения, недоступные для массового учителя.

Ничего нового по существу я не увидел.

У Чернышева (средняя школа № 110) такой опыт поставлен совершеннее. Там пара прорабатывает, и затем меняются парами, проверяют друг друга.

3. Урок ли это? Иногда урок: когда учитель обращался ко всему классу. Иногда М.Г. подсаживалась к ученику и сидела по 20 мин. Той дисциплины (элементарной даже) не было. Было, когда ученики занима-

⁴⁶⁸ В предложении формировать неслучайные пары есть доля истины: этот вопрос следует регулировать. Однако как и в то время, так и сейчас специалисты, делающие такие предложения, упускают три принципиальных вопроса: 1. При самостоятельном выполнении заданий, которые активно используется повсеместно, какова доля учеников, которые «ничего не знают, путаются»? (И это как будто мало кого волнует!) 2. Конечно, было бы здорово, чтобы к каждому ученику всегда был бы приставлен персональный учитель. Но если этому не суждено быть в массовом образовании, то разве взаимодействие в паре (пусть и случайной) хуже, чем автономно-самостоятельное бдение ученика над заданиями «с пустой головой»? 3. Ученики, конечно, могут чего-то не знать, но они всегда имеют абсолютно одинаковые пробелы? Нет, разные. А если это так, то малознающие ученики совсем, что ли, ничем не могут помочь друг другу?

⁴⁶⁹ Александр Николаевич Волковский – кандидат педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР, ведущий специалист в области школоведения в 1950–1960-х годах.

⁴⁷⁰ «Выкладач» (по-украински – викладач) – преподаватель, тот, кто читает лекции.

лись не делом, а чем-то другим, кусали ногти и т.д.

Руководит занятием не учитель, а ученик. Арсенал познавательный учителя просто потерян. М.Г. могла бы за 2 часа провести такую работу, что можно только мечтать! Два миллиона учителей будут молчать.

Э.И. Моносзон: Зато 40 миллионов учеников заговорят!

Б.П. Никитин: Это главное!

4. Правильно ли ставится задача? Здесь будет простая тренировка, простое упражнение. Я очень обстоятельно говорил с Марией Георгиевной [Булановской]: она считает, что это только повторение. Но тут нет углубления знаний. Погоня за большим количеством пар, встреч не ведёт к глубокому познанию.

Не совсем разрешена проблема *самостоятельности* и активизации учащихся.

5. Два часа – это много, нужно сократить время.

Можно рекомендовать как одну из форм *выполнения домашних заданий*. Здесь учащиеся более свободны, нет такой опеки, как на уроке. Это не урок, где учителя максимально активны. Нельзя сводить роль М.Г. к работе только с 2-мя учениками.

В Вашей системе нет решения познавательных задач. Вы это не решаете. Но есть решение воспитательных, коллективистических задач.

7. Ф.И. Яковлев ищет больше решения задач в познавательной деятельности.

6. О Дьяченко В.К.

Его позиции я не считаю ложными или несостоятельными, он изложил их обстоятельно. Замыслы В.К. очень интересны и огромны, но решений нет. *Нет системы*. ПКЗ не заменяют КУС [классно-урочную систему]. Это не новая система обучения. Нужна *осторожность*. [Заметка на полях: Здесь нет того, что замышляет В.К.]

7. Здесь главная ахиллесова пята – *потеря учителя*.

М.Н. Скаткин:⁴⁷¹

Я был оба раза на русском языке.

Общие принципиальные положения очень интересны и отвечают общему положению дела в школе: излишне активен учитель и неактивны ученики; почти выпал элемент самостоятельной работы; нужно найти пути решения всех учебных задач на уроке, без домашних заданий.

1. Ученики могут хорошо усваивать учебный материал на уроках.

2. ПКЗ хорошо повлияет на развитие учеников.

3. Мы задавили ученика учебными заданиями одного типа (учебник

⁴⁷¹ Михаил Николаевич Скаткин – кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПН РСФСР. С 1957 г. заведовал в АПН подразделениями, разрабатывающими проблемы дидактики. Докторскую диссертацию защитил в 1970 г. В 1920-е годы работал под руководством С.Т. Шацкого в 1-й Опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР (эта станция являлась научно-исследовательским институтом).

и прочее), но наши дети мало занимаются художественной литературой, музыкой, спортом, производительным трудом. ПКЗ дают *возможность высвободить время*.

Идею, принципиальную основу нужно поддержать, а опыт нужно делать вместе, помочь. Публиковать нужно.

Э.И. Моносзон:

Отношусь положительно.

Создание условий для познавательной и преобразующей деятельности учащихся – это главная задача дидактики.

Ошибка – абсолютизирование.

Групповая форма не решает проблемы активности учащихся (нужно сочетание). В существующей форме больше недостатков, чем в предлагаемой Виталием Кузьмичом.

В организации опыта тоже чувствуется тенденция к универсализации.

Вы не знаете, что изучать на уроках и как? Вам больше *будет виднее*, если Вы всю систему, все уроки будете изучать.

Не чуждаться остальных *методов обучения*. Роль учитель повышает-ся, как только он лучше организует самостоятельную познавательную деятельность учащихся. Руководящая роль идёт не только по линии *изложения*. Инструктирующая роль должна быть всегда.

В классической системе нет повторения в ногу, нет хождения, но нет и движения под черепом.

Правильно избран *общий путь*, но ПКЗ – не панацея. Ваш подход шире метода ПКЗ. Вы даёте более широкие теоретические обоснования и ставите более крупные задачи, чем то, что связано ПКЗ.

Волковский бросает реплику: взял билет в Сочи, а остановился в Серпухове.

Моносзон: Да, билет взят дальше, чем сделана остановка. Конечно, с Серпухова тоже можно двигаться в разных направлениях, но главное Ваше направление идёт дальше того, что Вы делаете в школе-интернате № 12.

<...>

[Дата не указана]

К итогам успеваемости в школе-интернете № 12

<...>

1. Почему в *ноябре 1956 г.* ставился вопрос о 8-урочной сетке часов (восьмиурочном = шестичасовом учебном дне)? Я лично отстаивал восьмиурочный учебный день, имея в виду использование новой формы организации коллективных учебных занятий (ПКЗ). При использовании ПКЗ восьмиурочный учебный день без обязательных домашних заданий имеет смысл и себя *вполне оправдывает*, что доказано (при всех трудностях и препятствиях!) на 4-м классе и что могло бы быть доказано ещё лучше на

любом другом классе: за 4 месяца (декабрь – январь – февраль – март) наши 5–6–7-е классы могли бы не только одолеть своё отставание и глубокую запущенность, но и выбраться в ряды передовых классов.

2. Почему ПКЗ в 5–6–7-х классах по арифметике и русскому языку не привились и на дали того результата, о котором оказано выше? В 5-м классе ПКЗ по сути не было. ПКЗ там были только первые 1–2 и последние 1–2 раза.

<...>

4. Самой крупной и самой глубокой ошибкой, какая только в настоящее время может быть совершена, является восстановление старого учебного процесса во всех его прелестях со всем его огромным отрывком – домашними заданиями и самоподготовкой. Но самым опасным является даже не само по себе восстановление старого, двойственного учебного процесса (полдня уроки и полдня самоподготовка!), а отказ и пренебрежение поисками новых путей, осуждение опыта постановки такого учебного процесса, который мог бы решать все учебные задачи без домашних заданий.

Нужно примерно такое решение:

1. Во всех классах, где сохраняется старый учебный процесс (сюда включается и работа Ф.И. Яковлева), там сохранить всё: и прежние уроки, и домашние задания и прочее. (Во всех классах, кроме 4-го.)

2. В тех классах, где действительно ставится опыт и исследуется новый учебный процесс, используются новые методы обучения, можно 8-урочную сетку часов сохранить и создать все условия для того, чтобы опыт проходил нормально, успешно. Это касается в настоящее время только 4-го класса, а в следующем году – 5-го класса.

[Дата не указана]

О результатах контрольной работы в 4-м классе

Последние контрольные работы по арифметике и русскому языку, проведённые в школе [№] 550 по 4-м классам, показали, что наш класс уже приближается к классу *Понезиной*, то есть самому сильному классу 550-й школы, к классу, который составили почти из сплошных отличников-четвёрочников⁴⁷². Что же касается 4-го класса школы-интерната № 13, то нам уже нечего даже с ним соревноваться, по тем контрольным работам, по которым наши ученики пишут без «2» (или 1–2 «двойки»), там 7–8 «двоек» и очень мало «пятёрок». Учительница там работает очень много, а результаты несравнимо ниже наших.

⁴⁷² Уместно будет напомнить, какой состав учеников школы-интерната № 12. Он был сформирован из учеников 43 школ. Можно представить, от кого там «избавились»!

[Дата не указана]

**М. Шохор (журнал «Вестник просвещения»,
1924 г., № 2–3, стр. 9–24)**

«Научная организация умственного труда»⁴⁷³

(См. также [Б.] Таль – статья в журнале «Руководителям занятий», № 5 от 1922 г.⁴⁷⁴)

Статья М. Шохора опубликована *в порядке обсуждения*. А.Г. [Ривин] как-то вспоминал об этой статье, но мне раньше не удавалось её найти. Часто также А.Г. вспоминал и книгу [В.М.] Бехтерева⁴⁷⁵ «Коллективная рефлексология». Статья написана под большим влиянием рефлексологии, видимо, Шохор – рефлексолог? Для Шохора вся научная организация умственного труда по сути связана с *методом парных сочетаний*, хотя он и не смотрит на этот метод как на *универсальный*.

Статья М. Шохора – это определённая страничка из истории парно-коллективных занятий.

Автор считает, что научная организация труда проникла только в область физической работы. «Мы поднимаем этот вопрос впервые на конкретном методе и считаем, что научная организация умственного труда должна развиваться быстрым темпом, так как для этого имеется богатейшая почва, и этим самым педагогика вступит в научное русло вместо того, чтобы идти ощупью» (9)⁴⁷⁶.

«За основу коллективного метода преподавания нами взят принцип парных сочетаний. Эта блестящая идея использования формы парных общений в педагогике принадлежит А.Г. Ривину, который применял этот метод в разных школах и получил положительные результаты. Сам автор называет этот метод и "талгенизм" от слова талант и гений, так как считает, что при этом методе можно получить предельное число талантов и гениев. Тов. Таль в статье, напечатанной в ж. "Руководителем занятий" № 5 от 1922 г., называет его методом коллективного взаимообучения» (9).

Автор дальше говорит о недостатках в использования метода. «Великолепная идея, – продолжает Шохор, – не была в достаточной степени

⁴⁷³ Полный текст статьи доступен в издании: Шохор М.С. Научная организация умственного труда // Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2022. С. 146–169.

⁴⁷⁴ Реферируемая Виталием Кузьмичом статья М. Шохора и упомянутая статья Б. Таля «О талгенизме (Метод коллективного взаимообучения)» опубликованы в следующей книге: Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост. Е.Б. Голубев. СПб, 2021. URL: https://www.rfbr.ru/view_book/3152/

⁴⁷⁵ Владимир Михайлович Бехтерев – русский и советский психиатр, невролог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в конце XIX – начале XX века в России.

⁴⁷⁶ Здесь и далее цифры в скобках указывают на страницу цитируемого первоисточника.

использована всецело и вследствие этого результаты получились хотя и хорошие, но скошенные».

Шохор называет ПКЗ «коллективным методом преподавания». Он рекомендует изменить роль руководителя – использовать учителя не как организатора, а как активного участника занятий: «Мы считаем, что присутствие и активное участие руководителя и даже 2–3 в больших группах весьма желательно и необходимо. Этим мы достигаем того, что в данной среде устанавливается разный уровень развития или, как мы это называем, "разность умственных потенциалов". И это даёт ток мысли и значительное качественное развитие».

«Мы считаем, что в отсутствие руководителей работа тоже может продолжаться, но, конечно, с меньшей продуктивностью. Присутствие в таких, – *т.е. предлагаемых Шохором*, – групповых занятиях руководителей отнюдь не обязательно. Здесь могут принимать участие вообще высокообразованные специалисты по данной отрасли знания, и это имеет, конечно, большое значение» (10).

«Роль организатора, – подчёркивает Шохор, – может выполнять даже любой из учащихся».

Шохор, кроме того, считает, что он вводит:

- 1) систематичность в занятиях (для изучения теории, упражнений и того и другого);
- 2) обязательность вводных пояснительных и заключительных лекций и курсы-конференции;
- 3) карточный учёт работы учащихся, упраздняя период зачётов или экзаменов, обеспечивая проверку знаний в ходе работы.

Предупреждая, что автор не придерживается того мнения, что «этот метод и вообще всякий другой применим везде и для любой дисциплины», Шохор заявляет: «Но при всех прочих равных условиях этот метод несравненно лучше других при умелом его использовании и даёт начало научной постановке вопроса преподавания»... «Ни в коем случае метод нельзя превращать в систему и распространять его на все дисциплины»... «Каждый метод при умелом его использовании может дать очень хорошие результаты».

«Коллективный метод применим как вспомогательный способ, где требуется хорошее усвоение, главным образом, в школах I и II ступени, в кружковых и в высших учебных заведениях при прохождении ряда предметов, требующих углубленной работы и вдумчивой, как, например, математика, механика, политэкономия и др. Таким образом, *этот метод наряду с другими* может дать сильный толчок к повышению уровня развития учащихся» (11).

Шохор говорит о преимуществе ПКЗ над другими методами (лекциями, семинарскими, лабораторными занятиями⁴⁷⁷).

Предостерегает, что при новом методе «аудитория превращается в громкую читальню» (11), но «в жизни тоже разговаривают громко», и дальше: «Этот метод даёт большую активность всей аудитории одновременно», работа такая является *наиболее увлекательной*. «Это единственный метод, который *не вызывает усталости учащихся*, работающих в течение нескольких часов подряд, так как здесь во время обмена парами имеется $\frac{1}{2}$ –1 минута отдыха» (11). Этот метод освобождает преподавателя *от лишней работы* по усиленной *подготовке к занятиям* (11).

«Может представиться случай, когда роль преподавателя будет сведена до такого минимума, что его отсутствие абсолютно не отразится на работе» (12). Шохор считает это положительным, так как «у нас отсутствуют кадры преподавателей» (12).

Вывод: «... в любой школе применение этого метода даёт улучшенные результаты. ... Этот метод даёт повышенный уровень развития» (12).

«Создавая активную живую обстановку во время работы, проникнутую коллективистическими принципами работы, этот метод имеет несравненные преимущества перед всеми остальными, в частности, перед лабораторным⁴⁷⁸, который некоторые любители очень придерживаются, боясь от него отойти, болея болезнью лабораторного метода, потому что от него веет чем-то заграничным (11).

[Дата не указана]

О «перегрузке» в 4-м классе

Комиссия, изучавшая ПКЗ, сделала вывод, что учащиеся 4-го класса имеют 8 уроков и «перегружены» учебной работой. Фактически перегрузки учебной работой в 4-м классе *нет*.

В массовой школе (в 4-м классе):

1. Русский язык – 9 уроков в неделю.
2. Чтение (история, география, естествознание) – 6 уроков.
3. Домашние задания – 6 часов в неделю.

Всего – 21 урок.

У нас: 6 уроков чтения, 5 уроков грамматики (обычных), 6 уроков ПКЗ. Всего 17 уроков.

Таким образом, у нас *на 4 урока меньше* (в неделю).

Арифметика – 12 уроков (массовая школа), 11 уроков – у нас.

В субботу у нас на 2 урока занятий меньше.

⁴⁷⁷ У М.С. Шохора более точно: «лабораторные, комплексные, семинарские» методы – так в то время (методами) называли системы обучения, то есть не просто занятия, не просто компонент охватывающей системы.

⁴⁷⁸ «Лабораторный метод» – второе название американской системы Дальтон-план, активно внедряемый в России в начале 1920-х годов.

Всего, таким образом, у нас меньше на 7 уроков. Эти часы уходят на труд (вместо 1 урока – 6 уроков) и 3 часа на английский язык.

У детей ежедневно 7 уроков (из которых на труд уходит *6 уроков* в неделю, 1 урок каждый день выпадает, то есть ежедневно фактически выходит *6 уроков + 3 урока* английского языка [в неделю].

6 уроков без домашних заданий. 6 уроков = 4 часа в день учебной работы. *Это уже не перегрузка.*

Вопрос о сокращении *учебных занятий в одну половину дня снижения уровня учебной работы в 4-м классе* (несмотря на весьма неблагоприятные условия и многие затруднения) фактически уже *разрешён* и разрешён не только теоретически, но и *практически*. Ученики 4-го класса могут, не снижая успеваемости и без увеличения количества часов (без перегрузки учебной работой), ежедневно работать *3–4 часа!*

Не следует забывать и того, что в IV четверти будет идти преимущественно *повторение*, то есть то, что при нынешней постановке *ПКЗ* и идёт наиболее успешно. Это уже доказано не только нашим опытом, начиная с сентября 1956 г., но и опытом Расторгуевской школы № 7 в прошлом учебном году.

[Дата не указана]

К И.А. Каирову⁴⁷⁹

1. Будете ли Вы помогать продолжению нашего опыта в 4-м классе в 4-й четверти и как?

А. Нам нужно привести в порядок дидактическое хозяйство – карточки по русскому языку и арифметике.

Б. Нужно весьма спешно изготовить значительное число *новых* карточек (это нужно сделать *срочно*) как по русскому языку, так и по арифметике.

В. Нужно провести *сверочные контрольные работы* и устную проверку по арифметике и русскому языку *в начале 4-й четверти*, то есть *в первой половине* апреля и *в конце мая*. Для сравнения нужно взять *несколько интернатов (3–4)* и *несколько массовых школ*.

Г. Удовлетворить наши запросы на *учебно-справочную литературу* в связи с тем, что мы переходим к использованию *ПКЗ* на уроках *истории/чтения*.

2. Окажет ли АПН нам содействие в *опубликовании материалов* о нашем опыте (конечно, мы не будем его навязывать всем и не страдаем универсализмом *ПКЗ*).

А. Подготовлен материал (в 2-х видах – 2 работы) М.Г. Булановской, с которым я знакомился и считаю, что после известной доработки его можно пустить в свет (хотя бы через тот же журнал «Советская педагогика»).

⁴⁷⁹ И.А. Каиров – президент АПН РСФСР.

Б. Подготовлена статья *Н.Г. [Бережецкой] и моя* – опытно-методического характера – об изучении русского языка на *ПКЗ*.

[Зачёркнуто: В. Мной подготовлен ряд работ теоретического и методического характера.]

Г. О статье «Деятельность учителя в учебном процессе», которая была отвергнута ред. коллегией журнала «Советская педагогика»⁴⁸⁰. А в этой статье даётся теоретическое обоснование *ПКЗ* как новой формы организации коллективных занятий.

Д. Нужно помочь М.Г. [Булановской] подготовить к опубликованию дидактический материал. Возможно, в соавторстве/сотрудничестве с методистами по русскому языку и арифметике ИМО [Института методов обучения].

3. О продолжении опыта использования *ПКЗ* в следующем учебном году.

Если АПН имеет серьёзные намерения продолжать экспериментальную работу по преобразованию учебного процесса в связи с использованием *ПКЗ* (начатую нами с учителями М.Г. Булановской и Н.Г. Бережецкой), то к этому нужно уже *готовиться сейчас*, чтобы к началу следующего учебного года обеспечить проведение опыта всем необходимым и поставить его на более высоком уровне, учитывая все недостатки нашего нынешнего опыта.

<...>

5. Нам всем, в частности, и мне, желательно только такое содружество с АПН, которое будет наиболее полезным для дела, то есть, *прежде всего, для марки АПН*, и даст возможность наиболее полно проявить нам наши творческие способности, которые не только ещё не исчерпаны, а, напротив, *только-только начали находить своё приложение*.

Дайте нам возможность *осуществить наши замыслы*, и можете не сомневаться, что *коллектив школы-интерната № 12* будет творить чудеса: создаст ту школу-интернат, которая предусматривалась *XX съездом*⁴⁸¹. [Заметка на полях: Необходимо требовать условий – или никакого сотрудничества.]

Но для этого не зажимайте нашей инициативы и дайте свободный ход нашим творческим начинаниям. А в школе-интернате собрались люди, которые знают, за что берутся и чего нужно достигнуть.

6. От споров о власти нужно переходить к *деловым разговорам*, к деловой договорённости (к конструктивным решениям).

[Заметка на полях: Мы хотя и спорили друг с другом⁴⁸², но работа у

⁴⁸⁰ Статья так и не будет опубликована ни в одном журнале. В конце 1950-х годов увидят свет статьи, в которых редакторами были усечены глубинные вопросы.

⁴⁸¹ XX съезд Коммунистической партии Советского Союза проходил в 1956 г.

⁴⁸² Роман Ю.П. Азарова «Не подняться тебе, старик», в котором *В.К. Дьяченко является прототипом учителя Святко, действующего в 50–60-е годы XX века*, по многим сюжетным линиям написан по мотивам деятельности школы-интерната № 12 и АПН, но и, ко-

нас шла и, судя даже по оценкам работников АПН, шла неплохо! У меня, как и у всех сотрудников, имеется убеждение, что в дальнейшем она бы пошла ещё лучше.]

7. Но без *принципиальных споров* нам не обойтись. Невозможно делать крупное принципиально новое дело без *принципиальных споров*. Они даже необходимы, так как придётся в процессе работы не раз ещё ломать устаревшие, но ещё принятые официальной педагогикой взгляды, и отстаивать новые взгляды, соответствующие тем коренным изменениям, неизбежным в нашем деле. Но принципиальные и плодотворные споры, обогащающие педагогическую теорию и коренным образом улучшающие дело обучения и воспитания в нашей школе, смогут развёртываться только тогда, когда каждый из нас будет уверен, что его отстаивание своих убеждений и принципиальная критика, может быть, даже руководящих работников АПН будут поняты и оценены правильно. И что за этими спорами не последуют притеснения. Каждый должен быть уверен, что за принципиальную критику он не пострадает.

<...>

8/IV 1957

Беседа с Ал. Вас. Щукиным (в отделе школ ЦК КПСС)

(Видимо, какой-то инструктор, консультант или зам. зава.)

На встрече присутствовали Никитин, Михайловский⁴⁸³, Кравченко, Яцевич, Ксенофротов и я.

Сначала Щукин нас выпрашивал, что мы хотим и что мы знаем о школах-интернатах, что, мы считаем, в школах-интернатах плохо. Б.П. [Никитин] и Яцевич охотно об этом рассказывали. Остальные товарищи пришли с опозданием и тоже все стали высказывать свои планы, прожекты, критику. А.В. Щукин старательно записывал наши соображения, изложенные факты и выношенные нами идеи. Потом сообщил, что выделить для нас школу-интернат нельзя: «Мы не можем создавать государство в государстве. Мы всё будем решать в массовом порядке, со всеми директорами школ-интернатов. А вы, пожалуйста, доказывайте и проводите свои идеи на местах, там, где работаете». Словом: «Вы нам не нужны, ваши идеи и пути построения нового типа учебно-воспитательного учреждения мы позаимствуем и попробуем их провести сами. Мы на то и поставлены, чтобы осуществлять всё. Вы можете быть только использованы, если у Вас есть, что использовать».

нечно же, других школ. Понятно, что жанру романа свойственен также и известный художественный вымысел.

⁴⁸³ Е.Г. Михайловский позже напишет критическую статью о парно-коллективных занятиях, которые практиковались в следующем учебном году (1957–58) в школе № 308 г. Москвы, в которую автор перешёл работать учителем, вероятно, из школы-интерната № 12 (*Об одном неудачном опыте // Начальная школа. 1959. № 6. С. 57–62*).

Так мы и ушли, ничего не получив.

Для меня, конечно, ничего не потеряно и не разрушено, так как я никаких надежд не испытывал, а для остальных товарищей опыт и наука. Судя по разговору с А.В. Щукиным, в отделе школ ЦК интересуются опытом парно-коллективных занятий в школе-интернате № 12. Возможно, благодаря какой-то поддержке ЦК можно будет шире ставить опыт школе-интернате № 12 и в других школах, а это, пожалуй, будет иметь не меньшее значение, чем иметь собственный интернат. Шире и глубже поставить парно-коллективные занятия в нескольких школах, решительнее изменяя в связи с этим весь учебный процесс – вот ведь то, что нужно, чтобы добиваться соединения обучения с производительным трудом, то есть для того, чтобы создать реальную базу для строительства нового типа учебно-воспитательного учреждения. Но пока всё это пустые, детские мечтания, а впереди много трудностей и препятствий, которых, возможно, не было бы, если бы была своя школа-интернат и такой в основном педагогический коллектив, с которым обо всех этих вещах можно было *договориться* просто и быстро. А теперь ведь по каждому вопросу нужно будет пробивать Президиум АПН! А это, что касается новых начинаний, не очень сговорчивая организация!

[Дата не указана]

К встрече в ЦК [КПСС] с [В.Н.] Дербиновым

<...>

2. <...>

Л. Если ставить опыт по-серьёзному в следующем учебном году, то нужно уже сейчас развёртывать большую подготовительную работу: и заготовка дидактического материала (карточек, вопросников, учётных материалов), и новое планирование уроков, и новое распределение учебного материала внутри каждой темы (и между темами), и подготовка учителей, с которыми придётся вести работу, и более тщательная отработка методики изучения каждого предмета, каждой темы и даже каждого урока; заготовка необходимых учебных пособий, словарей, справочников и т.д. *[Заметка на полях: Ильин: «Если вам дадут школу-интернат, то я тоже согласен работать с Вами.»]*

<...>

4. Создать новый тип школы-интерната может только творческий коллектив педагогов. Этой коллектив нас есть. Чем скорее предоставите ему возможность творить, тем скорее получите тот тип школы, который необходим в наше время. Если же в нашей будут решены на практике вопросы обучения и воспитания, то остальным школам будет уже сравнительно легче *заимствовать* опыт. Распространение опыта – это уже другая задача, которую осуществить будет при нынешнем состоянии печатного дела очень легко. Для того чтобы позаимствовать опыт, уже создан-

ный образец (скопировать), вовсе не потребуются таких сил и такого творческого коллектива.⁴⁸⁴

В настоящее время в Советском Союзе есть школы-интернаты разные: и хорошие, и плохие, но нет такой школы-интерната, о которой можно было бы сказать: «Вот образец того, как следует решать на деле вопросы обучения и воспитания, как нужно осуществлять соединение обучения с производительным трудом, как нужно организовать коллектив, как строить учебный процесс, какой должна быть художественная самодеятельность, какое место в школе должен занимать спорт». Словом, у нас нет *образцовой* школы-интерната во *всех принципиальных отношениях*.

Это будет образец того, что нужно делать во всех школах-интернатах, и не только в школах-интернатах, но и в массовой школе.

5. Боязнь «государства в государстве» неосновательна, так как программа школы-интерната есть в ЦК, наши цели и пути не вызывают возражений в ЦК и вполне соответствуют решениям XX съезда и марксизму-ленинизму.

О своих делах мы будем регулярно сообщать в ЦК, работники отдела школ ЦК будут нашими постоянными посетителями и желанными гостями. Словом, эта школа-интернат будет создаваться по согласованию и при поддержке ЦК.

Можно уверенно сказать, что такая школа-интернат, которая *во всех отношениях* необходима сейчас партии и нашей стране, может только быть создана *непосредственно при помощи ЦК КПСС*.

6. «Нужно сразу делать в массовом масштабе нужные школы-интернаты» – это положение правильное, но только отчасти. Массовость – это потребность, это спрос, это социальный заказ, но первоначальный *образец* нужно создавать в *одной* школе-интернате, возможно, в 2–3-х школах-интернатах. Школа-интернат, *во всех отношениях* отвечающая социальному заказу, *быстрее* всего и лучше всего может быть создана только передовым коллективом творческих, инициативных педагогов.

Рассчитывать на то, что сразу или постепенно, как бы стихийно, все и школы-интернаты или множество школ-интернатов будут становиться такими, какими требует программа коммунистического строительства, – это глубокая ошибка, дорого стоящий эксперимент⁴⁸⁵. Для успеха в этом

⁴⁸⁴ Однако опыт и инновационная деятельность красноярских КСОшников 1980–2010-х годов свидетельствует о том, что распространение «готового» опыта – не менее простая задача, чем его поиск. Это иная задача, нежели поиск. Трудная. И её посредством печатного дела не решить. Здесь в первую очередь необходимо осваивать новую *деятельность*, адаптировать к другим условиям, чем с бывшими в процессе поиска новшества. В этом вопросе интересен опыт красноярского краевого инновационного комплекса (1995–2009), руководимый М.А. Мкртчяном, с тремя типами площадок: поисковыми, инновационными и адаптационно-тиражирующими.

⁴⁸⁵ К сожалению, и в то, и в наше время такие ошибки вовсе не исключение, а правило. Это является, по нашему мнению, сутью и следствием «фронтального мышления»: с понедельника все как один должны что-то внедрять, несмотря на неразработанность этой

очень сложном, многогранном и принципиально новом деле необходимо в одном месте, *в одной школе* сконцентрировать самые лучшие, *творческие педагогические силы*, и уже если *решать, то решать наверняка*.

7. Мы уверены в том, что наш коллектив обладает теми данными, которые необходимы для скорейшего и правильного практического и теоретического решения вопроса создания нового типа учебно-воспитательного учреждения. Мы друг друга знаем уже неплохо, знаем возможности каждого. Но эти возможности могут превратиться в действительность, если мы будем работать вместе.

В течение одной-двух бесед в ЦК трудно убедить работников отдела школ ЦК в том, что мы можем создать необходимый тип школы-интерната. Слишком много есть вопросов специальных: и вопрос производительного труда, и учебного процесса, и физического воспитания, и организации коллектива, и художественной самодеятельности, и организации быта. Чтобы рассмотреть их все, нужно с нами вместе либо пожить, либо работать весьма продолжительное время. Дело не только в *общих принципах*, но *во всей системе* учебно-воспитательной работы, и не только во всей системе (которая не является ещё законченной, и никогда во всех своих деталях не будет законченной), но и *в методе, в подходе* к решению учебно-воспитательных задач.

Если бы нам была открыта печать, то можно было бы уже давно доказать и убедить людей в том, что мы обладаем как определённой, необходимой для дела системой воспитания, так и методом решения педагогических проблем.

Наш небольшой опыт в школе-интернате № 12 кое-что даёт для того, чтобы доверить нам более серьёзные дела и предоставить более широкие возможности.

<...>

9. Мы нуждаемся *в помощи* ЦК, мы не освобождаем себя *от контроля*. Нужно решать вопрос о предоставлении нам школы-интерната *сейчас*, а не в неопределённом будущем. К работе в школе-интернате нужно уже готовиться и готовиться *вовсю*. Представление нам школы-интерната в августе или даже *в июле* уже *подорвёт* возможность *наиболее скорого и наиболее успешного* осуществления нашей программы.

10. С какой целью мы вызваны?

А. *Отказать* нам в школе-интернате, но сделать это более красиво, убедительно (в таком случае можно и не вызывать).

Б. Пообещать нам и отложить на неопределённое время. Тогда какие гарантии? Нужно к работе уже сейчас интенсивно готовиться.

В. Узнать у нас, каким образом мы думаем построить *новый* тип учебно-воспитательного учреждения, с тем, чтобы воспользоваться этим

проблемы или половинчатость решений. Вопрос о постепенности, разных путях, способах и темпах движения отвергается, по-прежнему наступают на «старые грабли».

материалом и сделать всё в других, уже существующих школах-интернатах. В течение *одной беседы* этого сделать невозможно: причин, от которых зависит успех дела, так много, что всех их не перескажешь. Кроме общих причин, может быть также невероятное множество и причин частных, зависящих от конкретных обстоятельств.

(*Сравнение с ездой автомобиля по дороге.*) Нужно знать дорогу, уметь вести автомобиль, при авариях – исправить автомобиль, не растерять груз, быть бдительным в пути и на стоянках, чтобы не разворовали все ценности, которые есть в кузове или в кабине, уметь найти правильную дорогу не только днём, но и ночью, иметь правильные ориентиры, когда собьёшься с пути, нужно ехать с такими людьми, которым можно верить, знать, что они не подведут и на всех трудных подъёмах и беспутнице будут настоящими товарищами и помощниками, а не трусами и отступниками, быть готовым к переправам через реки, к объезду гор. И всего этого мало: достаточно потерять какой-нибудь винтик, как машина вынуждена будет остановиться. Возможны также случайные столкновения с другими автомобилями и т.д., что также остановит движение автомобиля к цели.

Всего этого, конечно, не предусмотреть полностью ни в какой книге. Но можно убедиться в том, что с определённым кругом людей и по определённому маршруту мы достигнем цели и притом самым скорейшим образом на основе жизненного опыта, на основе более близкого знакомства друг с другом.

<...>

[Заметка на полях, сделанная позже: Вызвали всех, чтоб отказать.]

[Дата не указана, вероятно, конец апреля]

К встрече с молодыми писателями

Борьба за опыт ПКЗ в школе-интернате № 12) – это путь верного и действенного объединения молодых, передовых писателей и педагогов.

А. О группе инициативных педагогов, которые хотят выполнить решения XX съезда [КПСС]. «*Дать им школу для творческой педагогической работы по осуществлению задач коммунистического воспитания*».

Б. «Опыт ПКЗ, проводимый Дьяченко, необходимо продолжить и создать для этого нормальные условия». ⁴⁸⁶

Г. ПКЗ, положение Дьяченко, кончина Ривина – вот мощное оправдание книге [В.Д.] Дудинцева ⁴⁸⁷. ПКЗ – великое открытие мирового значения. Скрыть его невозможно. Поэтому сейчас идёт работа, чтобы от-

⁴⁸⁶ Пункт «В» в первоисточнике отсутствует.

⁴⁸⁷ В.К. Дьяченко действительно имел разговор и дружил с В.Д. Дудинцевым. См. в настоящей монографии Приложение 1 (часть 1) «*Прототип героев художественных произведений*».

крыть их снова. Смерть Ривина – это смерть Бусько⁴⁸⁸, который даже верил в людей и то не добился признания и даже официальной апробации своего открытия.

Д. Объединение *на общем большом деле*. Люди объединяются, когда им нужно делать общую, жизненно важную работу.

<...>

К [Владимиру Дмитриевичу] Дудинцеву

1. Поддерживаем его книгу⁴⁸⁹, солидарны с ним. Путь Дудинцева верный. Это большая веха в истории советской литературы. Дудинцев – Гоголь советской литературы.

2. У нас есть живые факты не только Лопаткиных, но и гениального Бусько⁴⁹⁰ (Ривин).

3. Большое дело в школе-интернате № 12 – *открытие*, от которого зависит будущее нашей школы. Не дать утопить дело, начатое в 4-м классе (ПКЗ). «Создать условия для продолжения опыта».

4. Помочь в получении своей школы-интерната (каким образом? связями?).

5. Помощь ему в работе с его корреспонденцией. [*В оригинале*: с корреспондентами.]

[*В жирной рамке.*] **ПКЗ относится к разряду таких дел (открытий), без которых коммунистическое общество невозможно.**

[Дата не указана]

О социалистическом и коммунистическом строительстве

Можно строить дом, завод, фабрику, но можно ли строить, например, капитализм, феодализм, рабовладельческую формацию? Почему же можно строить социализм или коммунизм? Эти фигуральные или метафорические выражения только приводят к путанице и подмене тезиса (термина). Строительство заводов, фабрик, школ и т.д. принимается как строительство социализма или коммунизма. Социализм – общественная формация, и его рождение и становление происходит *осознанно*, но не сознательно (в смысле преднамеренности и произвольности). Можно только осознать естественное, закономерное, от нашей воли не зависящее общее движение и сознательно ему способствовать.

⁴⁸⁸ Изобретатель Бусько – герой романа Владимира Дмитриевича Дудинцева «Не хлебом единым», смерть которого, по словам писателя Григория Цезаревича Свирского, «подчеркивает безнадежность поединка человеческой мысли и тупого, грохочущего, как танк, государства, подминающего всё живое» (цит. по: «На лобном месте. Литература нравственного сопротивления»).

⁴⁸⁹ Роман «Не хлебом единым» (1956).

⁴⁹⁰ Лопаткин и Бусько – герои романа «Не хлебом единым», конструкторы-борцы.

[Дата не указана]

План на 3/V [1957 г.]

1. Учебная работа в школе-интернате (отработать).
2. Заявление в АПН о подготовке к следующему учебному году.
3. Набросок письма в «Литературную газету», «Правду» или «Учительскую газету».
4. Письмо в «Литературную газету» [В.Д.] Дудинцеву.
5. Письма родным, знакомым.
6. [М.А.] Мельникову⁴⁹¹ об опубликовании книжки об опыте в школе-интернате № 12.
7. О статьях в журналы «Советская педагогика» и «Начальная школа».
8. Совместная статья с Н.Г. [Бережецкой].

5/V 1957 г.

Школа рабочей молодёжи № 27⁴⁹²

Парно-коллективные занятия под руководством М.Д. Брейтермана. Учащиеся 9-го класса, занятие по математике; работа идёт по карточкам. Карточки на решение задач и примеров по геометрии, алгебре и тригонометрии. Идёт второе занятие. Всего на занятии 16 учеников (взрослые от 18 до 30 и больше лет).

Работа идёт без *взаимного* обмена карточками: на каждую пару 1 карточка, то есть в работе карточек вдвое меньше, чем участников занятий. Занятиями руководит сам Михаил Давыдович, подходя время от времени к отдельным парам и давая беглую консультацию. Пересаживая учеников, М.Д. употребляет фразы А.Г. Ривина:

- Вас он ждёт с нетерпением.
- Вы пересаживаетесь к нему не на всю жизнь, а всего на 10 минут.
- Вам повезло.

В классе одновременно разговаривает 16 человек (взрослых), а шума почти не слышно. В 4-м классе [школы-интерната № 12] стоит более громкий шум.

Ученики в основном довольны такой работой, хотя много ещё не по-

⁴⁹¹ М.А. Мельников – вице-президент Академии педагогических наук РСФСР.

⁴⁹² Об этом опыте двух учеников Александра Григорьевича Ривина: Михаила Давыдовича Брейтермана (по «Дикому вузу», конец 1920-х годов) и Анны Григорьевны Вышнепольской (по Корнино, 1918 г.) – читайте:

Брейтерман М.Д. Метод А.Г. Ривина // На путях к новой школе. 1994. № 1 (6). С. 14-21. URL: http://kco-kras.ru/wp-content/uploads/2019/09/Brejterman_1994.pdf (или в книге: *Век талгенизма: начало* (Дидактический метод и жизнь А.Г.Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б.Голубев. СПб.: Изд-во С.-Петерб.ун-та, 2021. С. 399–403. URL: https://www.rfbr.ru/view_book/3152/);

Кабо Л. Дела и заботы государства ШРМ // Юность. 1962. № 5. С. 81–86.

нимают. Самостоятельно почти никто не решает, а пользуются готовыми решениями, приводимыми на другой стороне карточки (как у Ривина).

Это дополнительные занятия – *консультация* для учащихся вечерней школы. В классе всего около 50 учеников; ПКЗ со всем классом на уроках ещё не проводились: «Не хватает карточек», – объяснил М.Д.

Ученики сейчас занимаются сразу по трём предметам одновременно (алгебра, геометрия и тригонометрия). Каждый занимается тем, что ему нужно. М.Д. сам спрашивает:

– Чем будем сейчас заниматься?

– Что у вас ещё не сделано?

Отношение учеников (участников) к занятиям положительное, они говорят: «Когда рассказываешь, то лучше сам понимаешь», «Я плохо понимал, а когда стал ему рассказывать, то разобрался», «Тут разбираешь с другими, рассказываешь и лучше запоминаешь».

Вопросы:

– Сколько раз вы её спросили?

– Сколько раз вы его поставили в тупик?

– Сколько раз вы доказали, что он не знает?

– Сумел ли ты поставить такие вопросы, на которые не смог ответить твой партнёр? Или ответил неправильно?

– Сколько ты ошибок нашёл в ответах своего партнёра? Каких ошибок? А сколько он нашёл ошибок в твоих ответах?

Хотя участники занятий разошлись довольными, чувствуя, что кое-чему научились, но такие занятия ещё не могут доказать общее превосходство всей системы обучения. Успехи учеников из-за несистематичности занятий не могут быть *выдающимися*, а если кто-нибудь из учеников и овладеет хорошо материалом, то и это ещё не докажет превосходства ПКЗ, так как могут быть и другие причины.

С 12-00 до 14-00 часов – занятия в 10-м классе.

33 человека. В этом классе также занятия продолжаются *месяц*. Вечером на обычных уроках ПКЗ также бывают.

ПКЗ по математике начались с апреля 1957 г. (в марте не было, так как шло изучение нового материала). ПКЗ используются только для повторения и не используются для изучения нового материала.

Шум стоит рабочий (общий гул), но никаких выкриков, как обычно на уроках. Работают ученики с интересом и уверены, что так работать полезно: «Я два раза прорабатываю и поэтому лучше запоминаю», «Один раз слушаю, второй – рассказываю», «Если я чего-нибудь не знаю или не понимаю, то я спрашиваю».

Приходят ученики (участники) к 12-00. Расходятся по-разному: кому нужно, уходит раньше, а кто может, тот работает до 14-00 (а, по словам М.Д., и до 14-30). Выход и вход получается условно свободным. Это не консультация, когда с окончанием речи учителя ученикам дела уже нет и

вся консультация на этом заканчивается.

Посредине ряда раздвинуты парты для более быстрого и удобного прохода.

В чём недостатки опыта в школе взрослых? [Страница осталась пустой.]

[8/V 1957 г., дата не была указана]

Общая оценка создавшегося положения

Фактически работают и работали учителя под непосредственным руководством В.К. Дьяченко в Расторгуево⁴⁹³ и в школе-интернате № 12 (А.Ф. Воробьева, Н.Г. Бережецкая, М.Г. Булановская и другие). Директора школ благосклонно относились к опыту. Опыт поддерживали работники лаборатории [АПН, действующей при школе], директор, зав. [Москворецкого] района Гасилов⁴⁹⁴, сектор политехнического обучения Института теории и истории педагогики, работники Института методов обучения. Комиссия одобрила опытную работу по использованию новой формы организации коллективных учебных занятий (ПКЗ). Министр *рекомендует продолжить опытную работу* и дать возможность опубликовать материалы опытного исследования в школе-интернате № 12. Отдел школ ЦК КПСС с самого начала относился положительно к делу, по совету [В.Н.] Дербинова, мной была начата работа в Расторгуево. Отдел школ ЦК проявляет заботу и внимание к опыту и в настоящее время.

Что же противодействует, какие силы мешают опыту? Консервативное (реакционное) крыло руководства АПН <...>.

[Дата не указана]

Временное завучество

Видимо, необходимо, если [В.П.] Ильич не передумал, браться на несколько дней за завучество, но предупредить:

1) уровень успеваемости не приписывать моей деятельности, так как за работу я могу взяться только с 10/V 57 г., то есть в конце не только учебного года, но и в конце последней *четверти*;

⁴⁹³ Опыт ПКЗ, организованных в Расторгуевской школе № 7 (в рабочем посёлке, в настоящее время это часть г. Видное в Подмосковье), описан в статье: *Дьяченко В.К.* Опыт организации повторения материала по арифметике в IV классе в четвёртой четверти // Начальная школа. 1957. № 4. С. 33–36.

⁴⁹⁴ Вероятно, речь идёт о Георгии Васильевиче Гасилове — продолжателе дела А.С. Макаренки. Ему принадлежит идея школы продлённого дня с разновозрастными отрядами по месту жительства (по примеру А.С. Макаренки, но в обычной школе), которая сможет решить задачу связи обучения с жизнью. Открывает первую такую школу в 1958 г. (на базе школы № 630 в Москворецком районе), ей присваивается статус «интерната с дневным пребыванием детей». Под его непосредственным руководством создан межшкольный завод «Чайка» для обеспечения возможности производительного труда московских школьников.

2) если работа завучем будет мешать мне вести *исследовательскую* работу, то от неё придётся сразу же отказаться. Отказаться не потому, что не справляюсь с этой работой, а потому, что *более важная работа* страдает.

10/V 1957 г.

Дисциплина на уроках и труд

Наблюдения за учащимися ремесленного училища.

Нарушающие дисциплину на уроках не просто выпроваживаются за дверь, но отправляются *на производство для работы*. Так же поступают и с теми, у кого нет настроения учиться. С настроениями нужно считаться, но *не наказывать* гулянием, ничегонеделанием, а отправлять на труд: «Все заняты полезным делом». Если же на производстве он не выполнит данного ему задания (нормы), то лишать обеда, завтрака («Кто не работает, тот не ест»).

[Дата не указана]

О роли учителя и смогут ли ученики учить других учеников?

Начиная с 1-го класса и по 4-й материал по любому предмету (арифметика, грамматика, история, география, естествознание) настолько прост, что его незачем передавать, рассказывать учителю. Рассказывать и объяснять таблицу умножения, или азбуку, или таблицы мер могут сами ученики и должны это делать. Требовать от учителя систематического изложения и объяснения всего этого материала – это принижать учителя как человека, то есть как мыслящее существо, и игнорировать его роль как руководителя и творческого существа.

Любой ученик старшего класса *вполне может и должен* уметь правильно излагать и толково объяснять весь программный материал предшествующего класса.

Очень немного есть сложного материала, который учащиеся в 10-летке не могут освоить без непосредственной помощи учителя. Чем меньше учителю приходится объяснять новый и так называемый трудный материал учащихся, тем эффективнее обучение. (Конечно, если учитывать и другие стороны учебной работы.)

[Зачёркнуто: Куренков, Мальцев, Шенин не должны работать вместе.]

10/V 1957

Доклад в Институте психологии в лаборатории Л.И. Божович⁴⁹⁵

М.Н. Скаткин ещё 2–3 месяца тому назад передал Л.И. Божович⁴⁹⁶

⁴⁹⁵ Обсуждение доклада состоялось на следующий день. Подробности см. ниже.

⁴⁹⁶ Лидия Ильинична Божович – ученица Л.С. Выготского, большую часть своей научной жизни посвятившая изучению формирования личности в онтогенезе. В 1920–30-е годы входила в состав пятёрки ближайших московских учеников-студентов Л.С. Выготского

две мои статьи: «Деятельность учителя при существующем учебном процессе» («Современный учебный процесс») и «Опыт парно-коллективных занятий в Расторгуевской школе № 7 и школе-интернате № 12». Недели 2–3 назад была на ПКЗ сотрудница лаборатории [Лариса Васильевна] Благоннадёжина. Сотрудники лаборатории ознакомились со статьями. Я готовил доклад и по статьям, и по моментом психологического характера. Ограничился последним: «О психологических моментах при новой системе обучения». Доклад был заслушан весьма внимательно. Было задано много вопросов. Хорошо выслушивались ответы. Обсуждение перенесено на завтра, 2/V 57 г.

11/V 1957

Институт психологии. Обсуждение доклада

1. *Лия Соломоновна [Славина]*⁴⁹⁷:

– Самое главное преимущество [ПКЗ] в большой активности учащихся. Нет другого более лучшего метода для изучения *книжного* материала, чем ПКЗ. Нужно продолжать и внедрять эту работу.

Миллионы неразрешённых вопросов. Что же меняется в сознании ребёнка, когда он рассказывает учителю или другому ученику?

Научной проблемы ещё нет. 1-я часть [статьи] *не нужна*. Термины не так употребляются, как мы привыкли.

[Запись Б.П. Никитина⁴⁹⁸]:

– Большое значение ПКЗ, их сущность в *принципиально ином активном* усвоении знаний. Что происходит с ребёнком, когда он сам учит, а не только учится? Много ещё здесь нерешённых проблем? Вопрос: какие проблемы следует решать раньше?

2. *Татьяна Васильевна [Драгунова]*:

– Эта работа очень и очень нравится. Это то, что как раз необходимо нашей школе сейчас.

При теперешних условиях учитель не может [знать, что же усвоили на уроке ученики.]

вместе с А.В. Запорожцем, Н.Г. Морозовой, Р.Е. Левиной и Л.С. Славиной. На момент доклада Виталия Кузьмича была кандидатом педагогических наук (в 1967 г. ей было присвоено учёная степень доктора педагогических наук (по психологии)). Об истории и содержании деятельности научной школы Л.И. Божович см.: *Гуткина Н.И.* Научная школа Лидии Ильиничны Божович: история и современность // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 4. С. 18–33.

⁴⁹⁷ *Лия Соломоновна Славина* – сотрудник лаборатории Л.И. Божович. Ближайшая ученица Л.С. Выготского. В оригинале вместо имени «Лия» указано «Раиса».

⁴⁹⁸ В дневнике после записей всех участников обсуждения, рублено сделанных В.К. Дьяченко по ходу обсуждения, следует, как указано в оригинале, «расшифровка стенографических записей Б.П. Никитина», которые мы разделили на части, включив в соответствующие пункты записей Виталия Кузьмича.

Трезвый подход к методу – [автор] правильно определяет его место. При наличии этого метода можно достигнуть того, чего нельзя достигнуть другими методами.

Два момента: 1) изменяются формы общения; 2) нельзя рассматривать только в сугубо учебных целях. Появляется новый тип общения. Ребёнок ставится в новые условия во всём учебном процессе. Групповая форма – ребёнок пассивный потребитель. Всё меняется [на ПКЗ]: поведение ученика, все его отношения. Из пассивного потребителя ученик превращается в активного деятеля.

Общее дело. Реально возникает то общее дело, которое всех связывает. Ученик, становясь в роль учителя, отвечает за знания других учеников. Здесь коллектив может возникать в учебной деятельности. Другие формы воспитания коллектива в учебной деятельности себя не оправдали.

Кто прочтёт Ваш отчёт, тот и сам поймёт, что все функции будут развиваться более быстро, форсированно. Читается очень легко: 40 страниц я прочла залпом.

[Запись Б.П. Никитина]:

– Господствующая форма учебной работы создаёт учащимся изолированно-индивидуальное бытие. На обычном уроке ученик – пассивный слушатель, и даже самый лучший педагог не знает, что же ученики усвоили.

Мне нравится трезвый, реалистический подход к оценке ПКЗ и той работы, которую Дьяченко проводит. Нельзя, конечно, одной формой заменить все другие формы учебной работы, но это та форма работы, которая сейчас особенно необходима школе.

Метод нужно максимально разрабатывать, вводить. Хотя переходить к массовому внедрению ещё, может быть, и рановато, так как необходимо разрабатывать методику.

Вы правильно выделили два момента:

– Эта форма работы изменяет форму общения детей, и с этой точки зрения её нельзя ограничить только учёбой. Это новый тип общения. Но самое главное в том, что ребёнок ставится в иное положение в учебном процессе. Даже при обычном объяснении учителя из-за того, что каждый ученик будет объяснять то, слушает, он по-иному [будет] относиться к объяснению учителя.

– В старом учебном процессе ученик выступал только как потребитель, и весь успех учёбы зависел от самого учителя. При Вашем же способе ученик из потребителя становится в положение создателя, превращается в активного деятеля. Сама ситуация такой учёбы способствует возбуждению к деятельности. Мы говорим, что пионерская организация не работает, так как нет общих дел, а здесь учащиеся связаны друг с другом не механически, а по существу, каждый заинтересован в том, чтобы все знали лучше, а не только он сам – один.

Ученик, который становится в роль учителя, попадает в новое поло-

жение, в новое отношение к своему товарищу. Он заинтересован в максимальной эффективности учебной работы. В этом состоит громадное воспитательное её значение. Эта форма работы, во время которой может быть сплочён коллектив класса в школе на учебной работе. Можно добавить: это то, чего нет и не может быть при обычной учебной работе. Вам необходимо особенно подчеркнуть эту воспитательную сторону ПКЗ. Нужно дать другой акцент, но не тот, который Вы дали вчера: прочтя Ваш опыт, каждый поймёт большое значение ПКЗ для воспитания и развития восприятия, внимания, памяти... ПКЗ – это пока единственная форма учебных занятий, где может происходить воспитание коллектива.

3. Софья Густавовна [Якобсон]:

– Согласно с товарищами, что [ПКЗ] – одна из форм.

Основное: предмет *активной деятельности*, новый мотив. Ссылка на статью [А.Н.] Леонтьева – (?)

Основной психологический стержень – изменение предмета и мотивации. У Вас [же в статье и докладе] все функции идут подряд, без *общего стержня*.

Недостаток (?) – ученик копирует деятельность учителя (подводный камень).

Диктант – это удачная форма работы, а других – нет. Результат будет зависеть в конечном счёте от *разработки* [других] *методик*.

Сильные и слабые [ученики]. Чтобы продвигались успешно без *противоположности*⁴⁹⁹.

В ответ Софье Густавовне [Дьяченко сказал следующее]:

– Я не вижу других способов, как научить детей работать друг с другом, если учитель не будет им образцом. Ребёнка нужно учить, как делать, показывая образец. Здесь нет подводных камней. [Заметка на полях: «Но образец-то должен быть иным, чем деятельность учителя при существующем учебном процессе», – Б.П. Никитин.]

Вызубрирования не может быть, так как необходимость объяснять другим сталкивает с путей зубрёжки. В каждом классе и каждому ученику требуется иное рассказывание.

[Запись Б.П. Никитина]:

– Ученик не должен просто копировать действия учителя (комментарий Б.П. Никитина: учителя при нынешнем учебном процессе), а должны быть найдены новые формы действий учителя (объясняющего новой материал)⁵⁰⁰. Формы, методики объяснения нового (самим учителем) должны

⁴⁹⁹ «Без противоположности» – вероятно, без противопоставления друг другу.

⁵⁰⁰ Это весьма важное замечание, так как обучать группу и одного человека нужно по-разному. Характер деятельности учителя при объяснении чего-либо персонально одному ученику должен отличаться от способа объяснения всему классу одновременно. Мы кратко сталкиваемся с этой проблемой на практике, когда учитель при взаимодействии с

принципиально измениться. Методики при ПКЗ не должны просто повторять уже выработанную методику деятельности учиться при существующем учебном процессе. Всё принципиально должно быть иначе.

4. *[Елена Семёновна] Махлах:*

– Найден выход из застоя: 1) возбуждение активности и 2) отношение к коллективу.

В статьях не указано, что изменяется весь коллектив, необходим специальный опыт. *Нет предпосылки* к опыту, но в 1-й статье даётся анализ. В изменении деятельности – решение вопроса о продуктивности учебной работы. Совет – статья [А.Н.] *Леонтьева*. Рассмотреть, как меняется вся *структура деятельности*.

[Запись Б.П. Никитина]:

– Возбуждение активности учащихся – это изменение отношений в коллективе. Меняется отношение к учебному процессу. В статье не раскрыто влияние ПКЗ на коллектив.

Учебная деятельность превращается из процесса потребления в процесс созидания, то есть действительно в трудовую [деятельность]. Сейчас [в классно-урочной системе] учёба не является трудом.

5. *Михаил Фёдорович Морозов:*

– Ломается трафарет урока, который воспитывает трафаретную личность. Изменяя традиционный урок, изменяем условия развития учащихся. В изменённых условиях научиться доказывать и объяснять.

Проверка знаний – применение знаний.

Учителя догматики – и ученики догматики.

ПКЗ не заменяют групповой формы, которую ведёт учитель. О соотношении ПКЗ с работой обычной, групповой.

Ученическая схема – ...

Критерий: обоснованно доказывать.

Какие изменения *в личности*? Какие вырабатываются *новые качества личности*?

[Запись Б.П. Никитина]:

– Две проблемы: 1) воспитательная; 2) обучение, познание.

Наша установившаяся форма урока воспитывает только трафаретную и пассивную личность, так как особенности в умственной деятельности учащихся и те качества, которые они приобретают, конечно, являются следствием той формы деятельности, которой заняты учащиеся. У нас сейчас учителя страдают догматизмом и ученики тоже (по своему образу и подобию). *[Заметка на полях: Отсюда опасность копирования деятель-*

учеником один на один воспроизводит способ отношений, применяемый им при обучении группы.

ности нынешнего учителя, его стиля и методики работы.]

Нужно поставить и решить вопрос о соотношении между ПКЗ и старыми формами. Новая форма не является единственной и [не может] заменить другие формы работы.

[То], что новая форма активизирует учащихся, – это несомненно, но более важно то, что она воспитывает новые качества – качества коллективизма.

6. [Лариса Васильевна] Благонядежина:

– Коллектив не был проблемой специального исследования.

Теоретизирование по отдельным психическим процессам – излишнее.

Анализ вести в другом направлении. [Заметка на полях: две статьи Гальперина.]

Отношение к тому, с кем работаешь.

Действенные процессы пассивными не могут быть.

[Запись Б.П. Никитина]:

– Это ценный опыт, который необходимо разрабатывать. Эффект этого метода не только учебный, но и воспитательный.

Не приём и не универсализм⁵⁰¹

ПКЗ – это не универсальная форма, которая заменяет все другие формы обучения и вытесняет их. ПКЗ и не приём, который не изменяет общей системы обучения (как, например, у Ф.И. Яковлева). От введения ПКЗ в учебный процесс коренным⁵⁰² образом изменяется вся система обучения в школах, и не только в школах.

ПКЗ не устраняют других методов обучения, но преобразует их и выполняет в учебном процессе ту роль, которой не может выполнить ни один из существующих методов обучения, взятый в отдельности или же все вместе взятые.

Благодаря ПКЗ существующие старые методы обучения приобретают новые особенности, становятся более активными средствами обучения. Благодаря ПКЗ происходит обновление старых методов обучения в том направлении, которое необходимо для решения новых задач, стоящих перед школой. Без ПКЗ невозможно устранить в старых методах обучения тех недостатков и пороков, которые в настоящее время уже видны почти всем.

⁵⁰¹ По всей видимости, данная запись сделана после завершения обсуждения доклада Дьяченко.

⁵⁰² Система обучения изменяется коренным образом только в том случае, когда ПКЗ используются как ведущая форма, а не как дополнительная.

Приложение 3. Копии документов, фотографии, письма

СВІДОЦТВО ПРО НАРОДЖЕННЯ
СВИДЕТЕЛЬСТВО О РОЖДЕНИИ

Гр. Дьяченко
Гр. Виталий Кузьмич
(им'я та по батькові — ім'я та по батькові)
народився (лась) 21 июня 1923г.
(число та місяць)
двадцать третьего
(число)
года
(год)

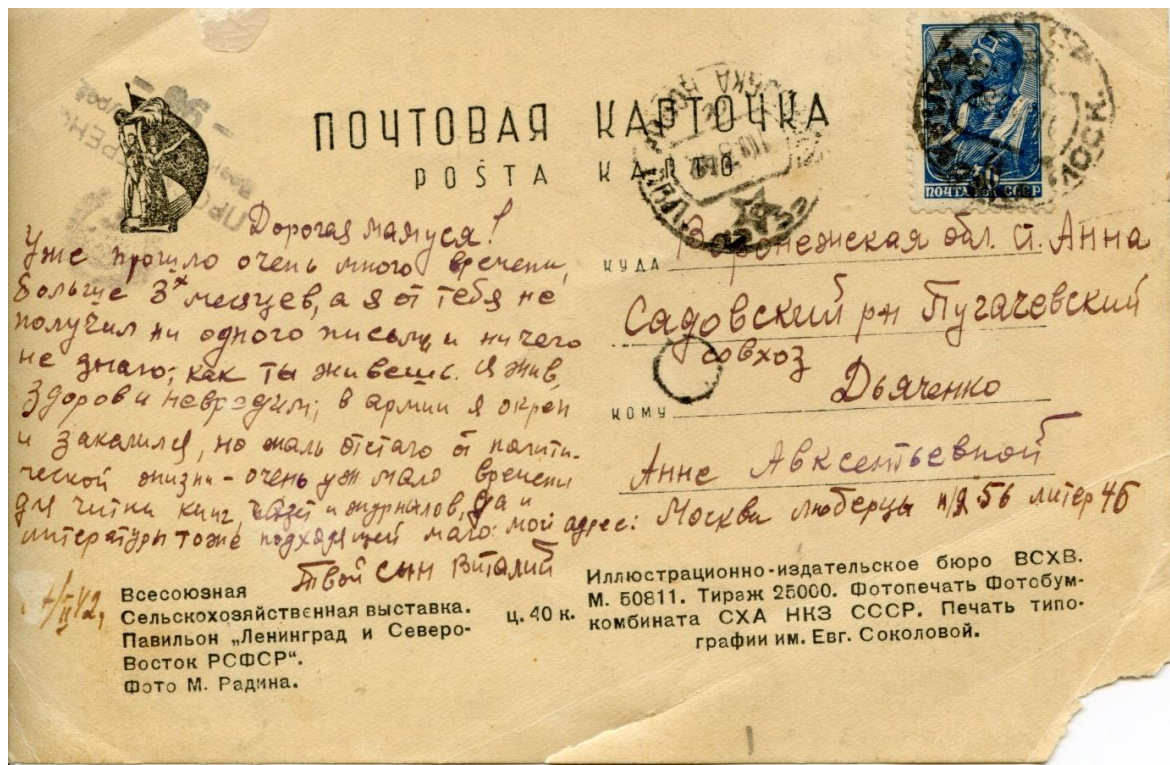
Місце народження дитини: місто, село
Место рождения ребенка: город, селение
г. Белолаборин

район Каменский р-н
район Киевской обл.
область
область
про що в книзі записів актів громадянського стану
про народження
о чем в книге записей актов гражданского состояния
о рождении
1933 року май місяця 10 числа
года мая месяца 6 числа
зроблено підпільний запис за
произведена соответствующая запись за № _____

БАТЬКИ: Занявсь роостановленн
РОДИТЕЛИ:
Батько Дьяченко
Отец Кузьма Корнеевич
(прізвище — прізвище)
(ім'я та по батькові — ім'я та по батькові)
національність Украинец
национальность
Мати Дьяченко
Мать Анна Авксентьевна
(прізвище — прізвище)
(ім'я та по батькові — ім'я та по батькові)
національність Украинка
национальность
Місце реєстрації Молодоевское
Место регистрации (назва та місце знаходження бюро ЗАГС — наименование и местонахождение бюро ЗАГС)
г. Киев
Дата видачі 21. Май 1933 Р.
Дата выдачи 21. Май 1933 Г.

№ 912002

Завідуючий бюро записів
актів громадянського стану
Заведующий бюро записей
актов гражданского состояния



Письмо из Красной Армии рядового Виталия Дьяченко,
адресованное маме Анне Авксентьевне. 17 февраля 1942 г.



Письмо из Красной Армии рядового Виталия Дьяченко,
адресованное отцу Кузьме Корнеевичу. 7 марта 1942 г.



175

Директору ККЦ НПКПК
Васильеву Ю.Е.
профессора Дьяченко В.К.

З а я в л е н и е.

Просту Вашего содействия в присуждении мне 17^{го} разряда. За последние два года произошли значительные изменения в расширении моей научно-теоретической и практической деятельности: открыта авторская школа ШМ, в журнале «Народное образование» опубликована концепция новой школы и ряд статей посвященных новой педагогической технологии, разработана новейшая педагогическая технология, которая была посвящена научно-практическим конференциям в Красноярске, Новокузнецке, Ростове, Жито-Каменскорске, Санкт-Петербурге и т.д.; эта педагогическая технология получила название «Красноярская» и ее успешно стали применять в школах не только Красноярья и Российской Федерации, но и в школах СНГ. Указный Совет ККЦ НПКПК возвысил мою кандидатуру в члены-корреспонденты РАО. В 1994 и 1995г. вышли из печати две мои новые книги о новой педагогической технологии и деавторизации школы. Направленные по созданию науки об образовании и преобразованию учебного процесса в школах статей одна из главных и решающих в деле обновления и прогресса школьного обучения и воспитания. С уверенностью даю основательные надежды, что мой труд будет описываться по 17^{ому} разряду. 21.09.95г. В.К. Дьяченко

Заявление В.К. Дьяченко с обоснованием 17-го разряда оплаты труда.
(Наивысшим разрядом оплаты труда в бюджетной сфере на тот период был 18-й.) Красноярск, 21 сентября 1995 г.



	Награжден(а)
Дьяченко (фамилия)	Медалью ордена
Виталий (имя)	"За заслуги перед
Кузьмич (отчество)	"Отечеством" II степени
	Награда № 32148
	 Подпись
	Указ Президента Российской Федерации
	от 15 марта 1999 г.

	Награжден(а)
Дьяченко (фамилия)	медалью
Виталий (имя)	К. Д. УШИНСКОГО
Кузьмич (отчество)	за заслуги в области педагогических наук
	 Министр
	Приказ Министерства России
№ 1391	от 24 * 07 2003 г.
	№ 07-28



*Слева Анна Авксентьевна Дьяченко
– мать Виталия Кузьмича*



Анна Авксентьевна Дьяченко



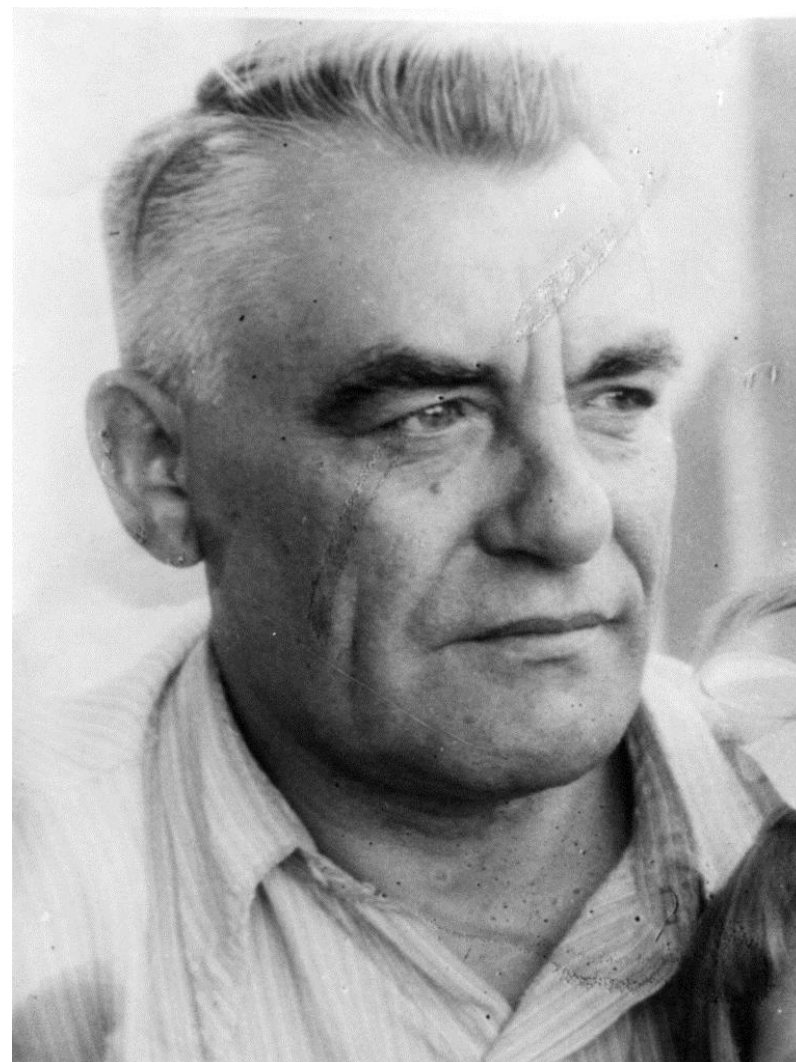
Слева Кузьма Корнеевич Дьяченко – отец Виталия Кузьмича. Кривой Рог, февраль 1915 г.



Справа Кузьма Корнеевич Дьяченко. Украина, Каменка (Киевская губерния), 5 апреля 1925 г.



Кузьма Корнеевич Дьяченко. Украина, 19 октября 1934 г.



Кузьма Корнеевич Дьяченко



Виталий Дьяченко с сестрой Женей. Украина, 1927 г.



*Слева Виталий Дьяченко. Украина (Донбасс),
Славянск, 1933 г.*



*Виталий Дьяченко с однокурсниками.
Киев, педагогический институт им. А.М. Горького, 1945 г.*



*Преподователь В.К. Дьяченко (в первом ряду в белом костюме)
с выпускниками отделения логики.
Киевский государственный педагогический институт, 1952 г.*



Виталий Кузьмич Дьяченко ведёт коллективные занятия. Москва



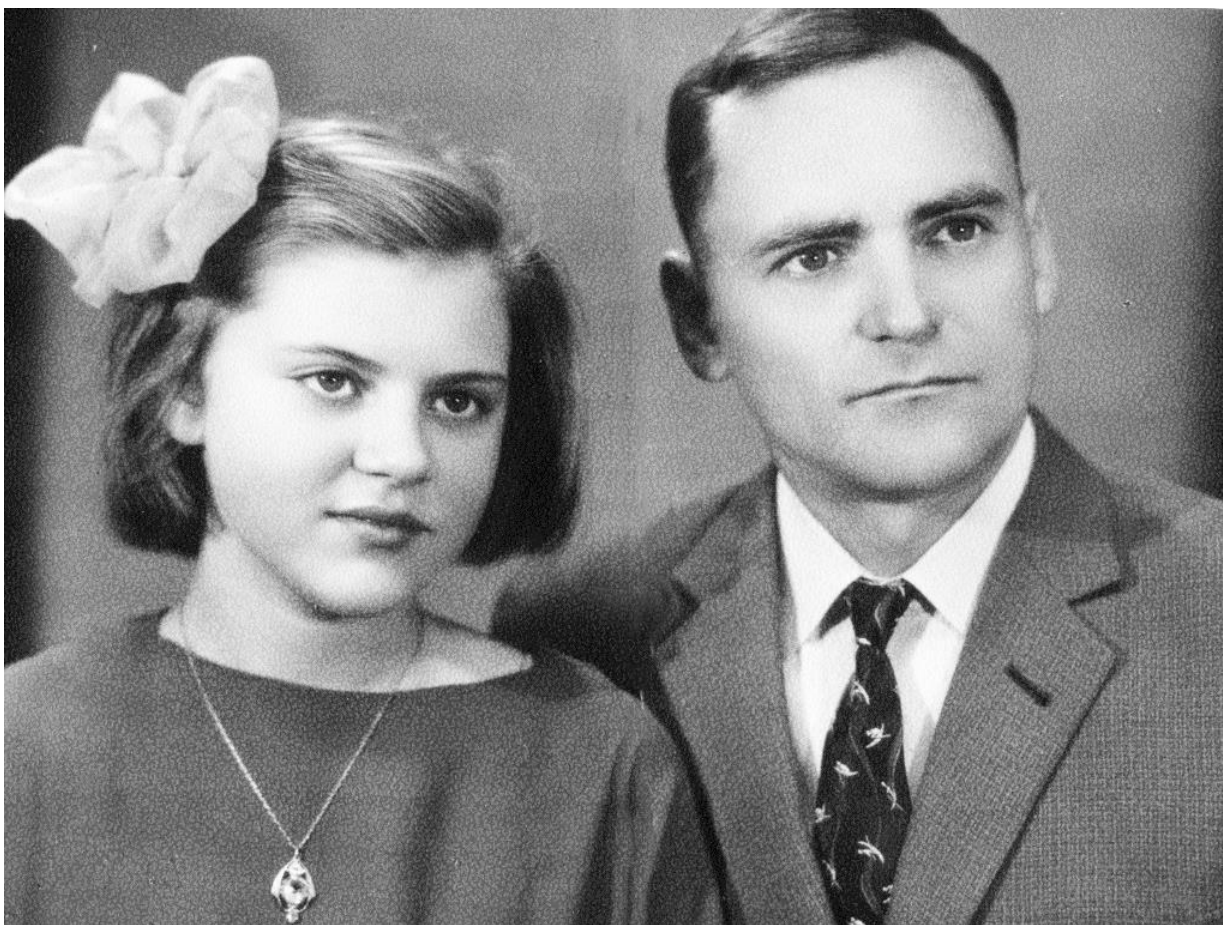
*Виталий Кузьмич Дьяченко (слева),
его жена Валентина Дмитриевна
Моргунова держит сына Бориса
Павловича Никитина (он справа).
Москва, 2 января 1960 г.*



*Виталий Кузьмич Дьяченко.
Москва, 1963 г.*



Валентина Дмитриевна Моргунова (Жогова) ведёт урок



Виталий Кузьмич Дьяченко с дочерью Натальей



Преподаватели семинара по вопросам коллективного способа обучения со слушателями. В первом ряду слева направо: Людмила Васильевна Бондаренко, Екатерина Николаевна Васильева, Виталий Кузьмич Дьяченко, Юрий Евгеньевич Васильев (директор Красноярского краевого института усовершенствования учителей), Манук Ашотович Мкртчян. Красноярск, 1987 г.



Первая научно-практическая конференция по коллективному способу обучения – I съезд КСОшников Советского Союза. Ленинград, Юсуповский дворец на Мойке, май 1987 г. С центра слева направо: Манук Ашотович Мкртчян, Валентина Васильевна Архипова, Виталий Кузьмич Дьяченко, Александр Сергеевич Соколов и студентки Красноярского государственного университета Татьяна Юльевна Овчинникова и Юлия Дмитриевна Дьякова (Иванова)



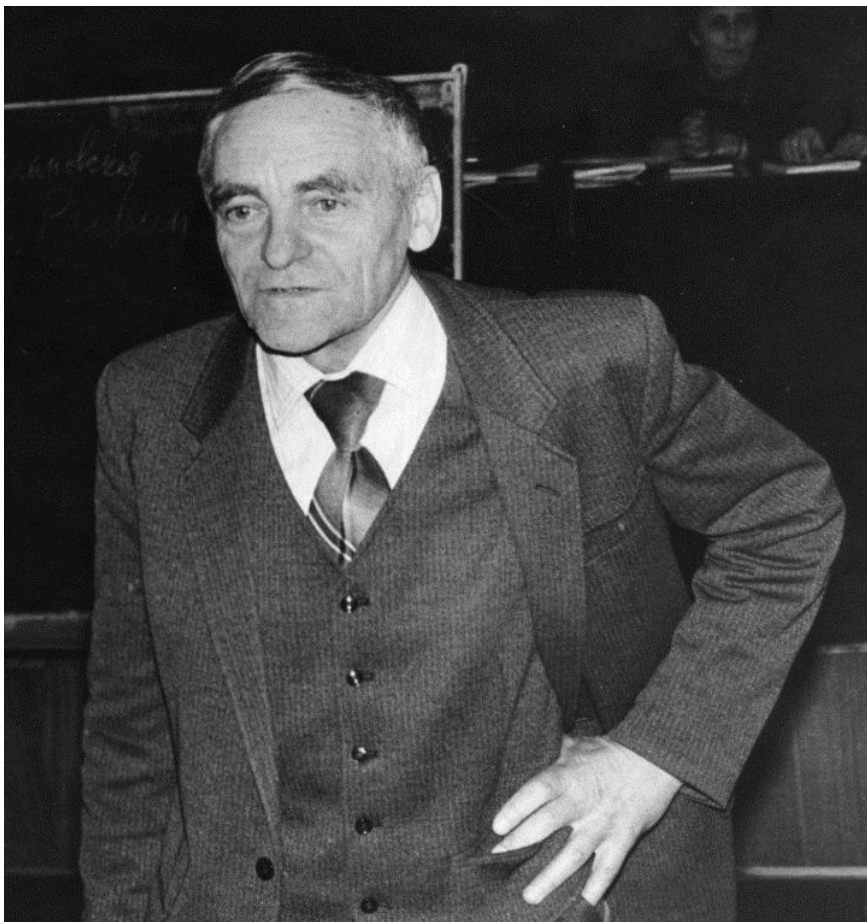
Участники I съезда КСОишников Советского Союза. Ленинград, май 1987 г. Фотография сделана напротив Юсуповского дворца на фоне реки Мойки. В первом ряду справа налево: Тамара Трофимовна Буровцева, Владимир Владимирович Мацкевич, Виталий Кузьмич Дьяченко, Александр Сергеевич Соколов, Владимир Иванович Андреев, Манук Ашотович Мкртчян. В первом ряду слева направо студенты Красноярского государственного университета: Татьяна Юльевна Овчинникова, Жанна Борисовна Крюкова (Ермилова), Людмила Михайловна Образцова (преподаватель физики КГУ), Янина Викторовна Завялко, Юлия Дмитриевна Дьякова (Иванова), Елена Владимировна Солдатова (Сушкина). Во втором ряду справа налево: Татьяна Борисовна Казачкова, Котов, Владимир Леонидович Смирчек, Валентина Васильевна Архипова. Во втором ряду слева направо: Валентина Леонидовна Гайда, Агнеса Леоновна Мацкевич. Перед Котовым стоит Юрий Николаевич Голованов. Девушка в первом ряду (руки в карманах плаща) – Анна Валерьевна Орлова



С педагогами-стажёрами в средней школе № 141 г. Красноярск. В центре первого ряда слева направо: Дмитрий Иннокентьевич Карпович (директор школы № 141), Виталий Кузьмич Дьяченко, Ирина Геннадьевна Литвинская. В центре второго ряда Манук Ашотович Мкртчян. Начало 1990-х годов



Участники научно-практической конференции. Слева направо: вторая – Эмма Иосифовна Ивлева (учитель начальных классов школы № 17 г. Полысаево), пятая – Татьяна Захаровна Долгих (директор школы № 17 г. Полысаево), далее Татьяна Владимировна Яловец (методист ИПК г. Новокузнецка), Вячеслав Александрович Рязанов (учитель русского языка Березовской школы Кемеровского района), Виталий Кузьмич Дьяченко, Любовь Николаевна Шинкоренко (методист научно-методического центра управления образования г. Полысаево), Вера Валериевна Пермякова (учитель истории школы 17 г. Полысаево). Новокузнецк (Кемеровская область), март 1998 г.



Виталий Кузьмич Дьяченко. Фрунзе (Бишкек), 1989 г.



Виталий Кузьмич Дьяченко и Татьяна Владимировна Яловец. Красноярск, середина 1990-х годов



Виталий Кузьмич Дьяченко



*Виталий Кузьмич Дьяченко
и его жена Мария Григорьевна Путинцева*



Виталий Кузьмич Дьяченко выступает на Всероссийской научно-практической конференции «Роль педагогической технологии "Коллективный способ обучения" в формировании образовательной практики», приуроченной к 75-летию учёного.

В президиуме слева направо: Степан Петрович Аверин (ректор Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования), Анатолий Иванович Тарский (академик, председатель Сибирского отделения Российской академии образования).

Красноярск, 23 февраля 1999 г.



Виталий Кузьмич Дьяченко с педагогическим коллективом частной авторской школы Агафьи Илларионовны Говоровой (слева от Дьяченко, в очках). Якутск, 2005 г.



Виталий Кузьмич Дьяченко дарит свою книгу «Основные направления развития образования в современном мире» министру образования и науки России Андрею Александровичу Фурсенко во время его визита в Красноярск. На фото также заместитель губернатора Красноярского края Владимир Петрович Шишмарёв, 15 марта 2005 г.



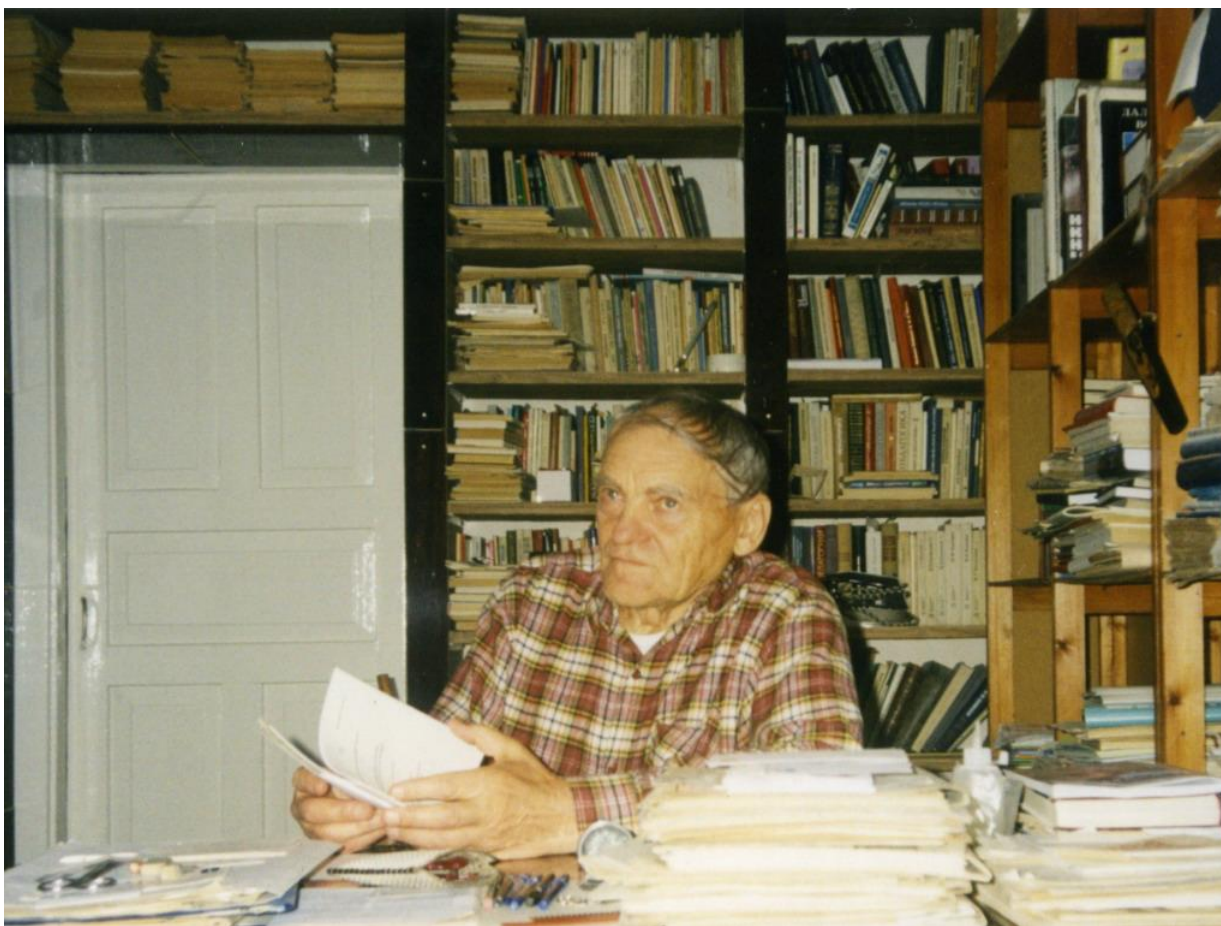
Виталий Кузьмич Дьяченко в кругу учителей своей авторской школы, ведёт очередной семинар. На первом плане учитель русского языка Людмила Викторовна Гребнева. Красноярск, школа № 21



Последний семинар с сотрудниками лаборатории теории и технологии коллективных учебных занятий. Дмитрий Иннокентьевич Карпович и Виталий Кузьмич Дьяченко. Красноярск, сентябрь 2007 г.



Последний семинар с сотрудниками лаборатории теории и технологии коллективных учебных занятий. Виталий Кузьмич Дьяченко, Дмитрий Иннокентьевич Карпович, Ольга Валентиновна Запятая, Анастасия Геннадьевна Федюкина, Владимир Борисович Лебединцев. Красноярск, сентябрь 2007 г.



Виталий Кузьмич Дьяченко в домашней библиотеке



*Захоронение Виталия Кузьмича Дьяченко на аллее Славы.
Красноярск, кладбище Бадалыкское*

Научное издание

Лебединцев Владимир Борисович

**Виталий Кузьмич Дьяченко:
жизнь и наследие великого дидакта**

Монография

Редактор С.В. Буланкова

Вёрстка О.В. Кузнецова

Подписано в печать 15.01.2025
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 12,3
Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии
Красноярского краевого института развития образования

660049, Россия
г. Красноярск, пр. Мира, 76
Тел: 8(391) 206-99-19 (114)