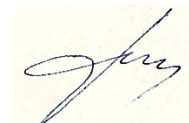


Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)

На правах рукописи



Рязанов Вячеслав Александрович

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ В. К. ДЬЯЧЕНКО**

Научная специальность 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Петунин Олег Викторович

Владимир – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. СТАНОВЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В. К. ДЬЯЧЕНКО.....	24
1.1. Этапы становления дидактической концепции В. К. Дьяченко.....	25
1.2. Естественно-научный подход к пониманию обучения как методологическая основа концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко	43
1.3. Классификация организационных форм обучения В. К. Дьяченко как основание построения концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения	59
1.4. Периодизация исторического развития организационной структуры процесса обучения как главный итог исследований В. К. Дьяченко.....	73
Выводы по первой главе.....	94
Глава 2. РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В. К. ДЬЯЧЕНКО.....	98
2.1. Модель фазового перехода от группового к коллективному способу обучения в контексте развития концепции В. К. Дьяченко	99
2.2. Модели переходных состояний организационной структуры процесса обучения в контексте развития концепции В. К. Дьяченко	114
2.3. Проблемы реализации концепции В. К. Дьяченко на современном этапе.....	145
Выводы по второй главе.....	169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	173
Список сокращений.....	178
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	179
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Специально организованный процесс обучения представляется одним из ключевых условий существования и развития человеческого общества, что придает ему особую ценность и вынуждает время от времени переосмысливать ход его исторического развития, особенно в наиболее сложные, переходные периоды.

Авторы Инчхонской декларации, принятой на Всемирном форуме ЮНЕСКО в Южной Корее в 2015 году, считают, что в деле расширения возможностей получения всеми людьми образования человечество достигло значительных успехов. Однако «простой доступности образования сегодня недостаточно; нам необходимо вновь сосредоточиться на качестве образования и актуальности обучения, на том, чему сейчас учатся дети, подростки и взрослые. <...> Школьное образование остается таким же важным, как и раньше. Оно представляет собой первый шаг в деле организационно-правового оформления процесса обучения и социализации ребенка вне семьи, являясь ключевым компонентом социального обучения – *обучения умению быть собой и жить вместе*. Процесс приобретения знаний не должен быть сугубо индивидуальным. Являясь способом изучения накопленного обществом опыта, этот процесс требует обучения совместно с другими людьми и опосредованно с их помощью, посредством обсуждений и обмена мнениями одновременно со сверстниками и с преподавателями» (выделено авторами – В. Р.) [90, С.50].

В докладе ЮНЕСКО за 2021 год «Совместное переосмысление наших перспектив» его авторы заявляют, что мир переживает переломный момент и что основополагающая роль в его обновлении и преобразовании, как и прежде, принадлежит знаниям и процессу обучения. Однако, по их мнению, «образование пока не справляется со своей задачей помочь нам сформировать мирное, справедливое и устойчивое будущее», поскольку для этого «необходима реорганизация самого образования» [29].

Создатели документа выражают уверенность в том, что новый контекст социальных преобразований в мире требует пересмотра не только целей образования, но и организации процесса обучения. Отмечается, что общества повсюду переживают глубокие трансформации, требующие новых форм обучения, что сегодня фактически нет ни одной страны, которая была бы удовлетворена своей национальной системой образования и которая не проводила бы ее реформирование.

Не является исключением и Российская Федерация. С 2024 года реализуется Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», в которой обозначены стратегические приоритеты до 2030 года [40]. К таковым, как и прежде, относятся задачи обеспечения возможности детям получать качественное общее образование, а также создания условий, способствующих полноценному воспитанию и развитию каждого обучающегося. Однако программа не содержит критического анализа текущего состояния сферы образования и не объясняет, почему предыдущие подобные государственные инициативы не привели к желаемому повышению качества российского образования¹. Разработчики программы также не предполагают каких-либо существенных изменений процесса обучения, его устаревшей организационной конструкции.

Академик РАО Д. И. Фельдштейн утверждал, что «никакие разовые локальные поправки, отдельные, пусть даже действительно полезные нововведения в образовательный процесс, решение точечных ситуаций <...> не могут реально помочь решить проблемы современного образования в нашем отечестве. Речь стоит вести не о каких-то дополнениях и совершенствованиях, а о выработке принципиально новой, добротной теоретически обоснованной концепции образования XXI в. и четкой, тщательно выверенной стратегии его организации, причем в условиях со многими неизвестными» [263, С. 21].

Академик РАО Э. В. Галажинский предвидит к 2030 году серьезные изменения образовательной парадигмы. «Образование становится все более массовым, но за счет новых технологий все более индивидуальным», – такой

¹ Первый раздел данного документа предусматривает оценку текущего состояния сферы образования РФ.

представляет себе трансформацию образования ученых. «Человек может осваивать новый материал в том темпе и таким образом, как это наиболее комфортно и эффективно для него» [32, С. 20].

В этих условиях актуальным становится обращение к истории педагогики, к авторским концепциям, предлагающим научно обоснованные практические решения по качественному преобразованию учебного процесса, соответствующие духу времени. Их новое прочтение может способствовать осмыслению современного состояния системы образования, более глубокому пониманию процесса обучения, закономерностей его развития, а также появлению идей, которые могли бы дать новый импульс для развития дидактики как области научного знания и построения будущей образовательной действительности. К таковым можно отнести концепцию исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко, потенциал которой пока недостаточно отрефлексирован и использован.

Исследование научного наследия В. К. Дьяченко позволяет, во-первых, определить его место в истории дидактики и вклад в ее развитие; во-вторых, акцентировать внимание на новаторских идеях в области исследования процесса обучения, важных для решения актуальных задач; в-третьих, проследить судьбу его творческих находок и продуктивных наработок в современной дидактике.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Для решения данной проблемы в науке созданы определенные предпосылки, и ее современное состояние можно охарактеризовать следующим образом.

Во-первых, по вопросу сущности обучения и его структурной организации на протяжении всей второй половины XX века и первой четверти XXI века велись дискуссии с участием таких теоретиков, как М. Н. Алексеев [3] Ю. К. Бабанский [202], М. А. Данилов, М. Н. Скаткин [51], Б. П. Есипов [205], В. И. Загвязинский [79], Т. А. Ильина [89], Л. Клигберг [105], В. В. Краевский [118; 253], Ч. Куписевич [133], И. Я. Лернер [147; 253], М. И. Махмутов [160], И. Т. Огородников [186], В. Оконь [187], В. А. Онищук [189], И. М. Осмоловская [192], В. Ф. Паламарчук [200], В. А. Сластенин [245], И. Ф. Харламов [265], А. В. Хуторской [269],

Т. И. Шамова [278], Г. И. Щукина [284], М. Андреев [292], М. Klement [297], J. Mañak [293], J. Skalkova [298] и многие другие. В этих дискуссиях принимал самое активное участие и В. К. Дьяченко [66; 67; 70; 77 и др.].

Свое исследование мы начинаем с рассмотрения специфики научного подхода В. К. Дьяченко к пониманию сущности обучения, поскольку именно с него ученый приступил к построению концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения.

Во-вторых, специфическим особенностям дидактического знания посвящены работы А. Г. Бермуса [13], Р. Б. Вендровской [25], Г. И. Ибрагимова [86], О. В. Коршуновой [120], Е. А. Кошкиной [121], В. В. Краевского [127], Л. А. Красновой [194], В. Б. Лебединцева [140], И. С. Марева [158], Е. В. Марьина [159], М. А. Мкртчяна [166; 172], И. М. Осмоловской [192; 193], Л. М. Перминовой [211], А. А. Поляруш [218], Е. Н. Селиверстовой [238], А. В. Хуторского [267; 268], Т. В. Челпаченко, Т. Н. Дегтяревой [273], М. А. Чошанова [277], R. Joshi [295], F. O. Solveig [301] и других. Материал о развитии дидактических систем XX в. также имеется в трудах по истории педагогики и образования отечественных и зарубежных авторов: Н. В. Бордовской [19], А. Г. Ковалева [199], Г. Б. Корнетова [119], Д. С. Молокова [176], Л. М. Перминовой [214], А. И. Пискунова [93], А. Н. Позднякова [216], З. И. Равкина [221], А. М. Ходырева [270], А. В. Хуторского [279], Р. Селлека (R. J. W. Selleck) [299], В. Стюарта (W. A. C. Stewart) [302] и др.

Рассмотренная нами литература XX – начала XXI вв. иллюстрирует движение научной мысли в области теории обучения, которое заключается в постепенном перемещении внимания исследователей с психолого-педагогических аспектов на собственно дидактические. Активное развитие дидактического знания, которое наблюдалось во второй половине XX века, было своеобразным отрицанием и реакцией на укрепление психологической позиции в педагогике. Принципиальную позицию в этом вопросе занял и В. К. Дьяченко [66]. Он последовательно выступал за самостоятельность дидактики как науки, утверждал, что в этом становлении дидактике мешает чрезмерное влияние психологии.

В-третьих, в педагогической науке проблема исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры была впервые четко сформулирована в 1978 году [78] и в дальнейшем разрабатывалась В. К. Дьяченко [58; 59; 60; 63; 64; 66; 70; 72; 73; 74; 75; 76]. Поскольку до этого времени сама проблема развития организационной структуры процесса обучения не ставилась, то и особые исторические этапы или стадии развития организационной структуры процесса обучения в педагогике не выделялись. В середине 1970 годов М. И. Махмутовым была сделана попытка создать периодизацию развития процесса обучения, но в зависимости от характера преподавания и учения [161]. Сам термин «структура» применялся к уроку, к учебному материалу или к деятельности педагога [например: 19; 189], а вся история организации процесса обучения делилась условно на две части: 1) так называемый «средневековый метод» индивидуального обучения до появления урока (классно-урочной системы) и 2) признание традиционного урока в качестве основной формы организации учебной работы, начиная с Я. А. Коменского.

В. К. Дьяченко впервые предложил периодизацию развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры, однако оставляет невыясненным вопрос о том, каким образом происходит переход структуры из одной стадии развития в другую, какова трансформация всей конструкции процесса обучения в целом.

Кроме того, классификация организационных форм обучения, предложенная В. К. Дьяченко [66], на наш взгляд, оказалась неполной, и, как следствие этого, элементный состав структуры обучения на разных исторических этапах ее развития также представлен не в полном объеме. Необходимость уточнения и дополнения классификации организационных форм обучения как элементов его структуры определила одну из задач настоящего исследования.

В-четвертых, проблема классификации организационных форм обучения представлена в работах М. Е. Бершадского, В. В. Гузеева [14], М. Л. Данилова, И. Н. Казанцева [97], Ч. Куписевича [133], И. Я. Лернера [147], И. Г. Литвинской [151], М. И. Махмутова [161], А. А. Остапенко [197; 198], Г. И. Саранцева [234],

М. Н. Скаткина [52], И. М. Чередова [274], И. Ф. Харламова [265], А. В. Хуторского [267] и др. Рассмотрению организационных форм процесса обучения отведены отдельные главы и параграфы учебников и учебных пособий В. И. Загвязинского [79], Л. П. Крившенко [204], Н. В. Кузьминой [195], Б. Т. Лихачева [152], В. С. Кукушина [131], В. В. Краевского [124; 125], В. А. Ситарова [241], В. А. Слостенина [245], И. П. Подласого [215], П. И. Пидкасистого [207; 208] и др., посвящены диссертационные исследования [6; 80]. Анализ и обобщение различных подходов к пониманию категории «организационная форма обучения» выполнены Г. И. Ибрагимовым [87]. Данный материал должен быть теоретически осмыслен и включен в предметное поле проблемы реструктуризации процесса обучения.

В-пятых, для нашего исследования важны труды, посвященные переходным этапам в развитии обучения, когда происходят его структурные изменения. Особую ценность представляют описательные работы с богатым фактическим материалом, который является эмпирической основой для теоретического осмысления проблемы структурных преобразований в эти периоды. Наиболее значимыми исследованиями конкретно-исторических переходных этапов в развитии процесса обучения являются научные труды М. В. Богуславского [16; 17], М. И. Демкова [48], А. Н. Джуриного [49], В. В. Григорьева [43], С. В. Иванова [88], П. Ф. Каптерева [99], Н. А. Константинова [112], С.А. Князькова, Н.И. Сербова [107], Д. И. Латышиной [136], Н. А. Лебедева [137], Л. Н. Модзалевского [152], А. И. Пискунова [93], Н. В. Сперанского [270], Д.И. Фельдштейна [263], А. В. Хуторского [268], Т. Циглера [271], К. Шмидта [282].

В-шестых, в изучении исторической трансформации организационной структуры процесса обучения, сопровождающейся сменой доминантного элемента, несомненный интерес вызывают работы, посвященные выделению доминанты в педагогических системах. Начало изучению этого вопроса положил А. А. Касатиков, который в 2006 году сформулировал доминантно-контекстный подход [220], а в 2007 году применил его на практике при организации учебного контента для повышения квалификации [101]. Дальнейшее развитие тема получила в 2014 году, когда была организована дискуссия о применимости принципа

доминантности в гуманитарной сфере, что нашло отражение в статьях М. Е. Бершадского, В. В. Гузеева, А. Н. Кимберга и других [92].

В настоящее время в рамках концепции исторического развития обучения (В. К. Дьяченко) исследованием проблемы выделения промежуточных этапов занимается М. А. Мкртчян. Ученый считает, что на переходе от одного общественно-исторического способа обучения к другому можно обнаружить некоторое количество последовательных фаз, каждая из которых рассматривается им как целостность, имеющая конкретное промежуточное состояние со своей качественной характеристикой [169, С. 7]. Понимание того, что представляют собой эти фазовые переходы, позволяет, по мнению ученого, с одной стороны, проанализировать сложившуюся ситуацию, с другой – дает возможность специалистам определить дальнейшие шаги собственной деятельности по созданию нового способа обучения [172, С. 43]. В то же время М. А. Мкртчян признает, что основания структурного деления процесса обучения выбраны им не вполне корректно и во многом интуитивно и что поэтому вопрос о фазах переходного периода нуждается в дальнейшей проработке [171, С. 12].

Тем не менее, несмотря на созданные в современной педагогической науке теоретико-методологические предпосылки, исследованию исторического развития организационной структуры процесса обучения уделяется недостаточно внимания. Это объясняется и сложностью самого объекта изучения, и трудоемкостью системного подхода (включающего в себя структурный, функциональный и исторический анализы), который требуется при исследовании исторически развивающихся объектов.

В последние десятилетия были успешно защищены диссертации по различным аспектам дидактического наследия В. К. Дьяченко: М. И. Заикиным [80], Г. М. Кусаиновым [134], М. А. Мкртчяном [166], К. П. Захаровым [84], В. Б. Лебединцевым [139], П. И. Тушнолобовым [255], Т. В. Яловец [290] и др. Однако идея исторической трансформации организационной структуры процесса обучения, занимающая центральное положение в дидактической системе В. К. Дьяченко, не становилась еще предметом специального исследования.

Актуальность данного исследования обусловлена и следующими существующими **противоречиями**:

– между ценностью дидактического наследия В. К. Дьяченко, наличием научной школы, реализующей его идеи и технологии, и отсутствием целостного историко-педагогического осмысления его ключевых дидактических и историко-педагогических идей, развиваемых его учениками вплоть до настоящего времени;

– между высокой динамикой социокультурного, экономического, технологического развития общества и консервативностью системы образования в аспекте организации процесса обучения и его технологии;

– между необходимостью системных изменений процесса обучения, отвечающих современным требованиям, и фрагментарным использованием в школьной практике дидактических разработок В. К. Дьяченко, имеющих большие потенциальные возможности в осуществлении структурных преобразований.

Выявленные противоречия определили научную **проблему** диссертационного исследования: каковы основные идеи, содержание и значение концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко для современной отечественной дидактики?

Ведущая идея исследования: осмысление исторической трансформации организационной структуры процесса обучения в контексте дидактического наследия В. К. Дьяченко позволяет понять ее современное состояние и разработать перспективную модель, способную решать актуальные задачи, стоящие перед системой общего образования России в настоящее время.

«Научная периодизация развития организационной структуры учебного процесса, – по мнению В. К. Дьяченко, – необходима для того, чтобы дать научно обоснованное объяснение того учебного процесса, который функционирует в настоящее время в школах. Еще более она необходима для определения дальнейшего пути развития учебного процесса вообще и его организации в частности» [66, С. 123].

Выявленные противоречия, а также актуальность и практическая значимость решения рассматриваемой проблемы послужили основанием выбора темы

диссертационного исследования: **«Становление и развитие концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко».**

Цель диссертационного исследования состоит в реконструкции процесса становления и развития, представлении в целостном виде с уточнением ведущих идей, содержания и выявлении прогностического потенциала концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко в отечественной дидактике середины XX – начала XXI вв.

Объект исследования: концепция исторического развития организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко и его научной школы в контексте развития отечественной дидактики второй половины XX – начала XXI вв.

Предметом исследования является процесс становления и развития концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения в педагогическом творчестве В. К. Дьяченко и в отечественной дидактике середины XX – начала XXI вв.

Осуществление данной цели потребовало решения следующих **задач**:

- 1) определить специфику научного подхода В. К. Дьяченко к пониманию сущности обучения и его организационной структуры;
- 2) выявить ключевые дидактические идеи В. К. Дьяченко, положенные в основу концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения;
- 3) определить место в составе концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко его классификации организационных форм обучения по структурам общения;
- 4) уточнить и конкретизировать главный результат дидактических исследований В. К. Дьяченко: периодизацию исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры;
- 5) разработать модель перехода организационной структуры процесса обучения к новому историческому состоянию в контексте развития исторической

трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко и выявить трудности ее реализации в настоящее время.

Методологическую основу исследования составили:

~ парадигмальный подход (М. В. Богуславский, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов и др.), позволивший осуществить периодизацию и представить модели перехода организационной структуры процесса обучения от одних исторических состояний к другим;

– историко-контекстный подход (Г. В. Кондратьева, А. М. Молоков, А. Н. Поздняков, А. М. Ходырев, Р. Ф. Шакиров, К. Шмидт и др.), позволивший выявить зависимость переходов организационной структуры процесса обучения к новым историческим состояниям от социальных, организационных условий общего образования;

– системный подход (И. В. Блауберг, Б. А. Грушин, М. С. Каган, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.), обеспечивший целостное рассмотрение процесса обучения и развития его организационной структуры.

Теоретическую основу исследования составили:

– теоретические идеи и положения, раскрывающие подходы к периодизации историко-педагогического процесса (М. В. Богуславский, Н. А. Константинов, Г. Б. Корнетов, А. И. Пискунов, З. И. Равкин и др.);

– научные подходы к осмыслению сущности нелинейного развития историко-педагогического процесса (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов и др.);

– теоретические положения, раскрывающие понимание сущности обучения и целостности процесса обучения (М. А. Данилов, И. К. Журавлев, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. Б. Лебединцев, И. Я. Лернер, И. М. Осмоловская, О. В. Петунин, М. Н. Скаткин и др.);

– научные представления о фазовом переходе от группового способа обучения к коллективному (М. А. Мкртчян);

– концепция исторического времени (Ф. Бродель);

– идеи и положения, определяющие тенденции развития отечественной дидактики второй половины XX века – начала XXI века (Р. Б. Вендровская, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский и др.);

– принцип доминанты (А. А. Касатиков, А. А. Остапенко и др.);

– теория «переходности» в культурологической науке (А. С. Ахиезер, А. А. Богданов, И. М. Дьяконов, М. С. Каган, К. М. Кантор, И. В. Кондаков, Н. Д. Кондратьев, И. Р. Пригожин и др.);

– теоретические положения о взаимосвязи между социокультурной динамикой общества и развитием педагогических идей ученого (Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, С. Л. Братченко, В. Е. Гмурман, М. С. Каган, П. Ф. Каптерев, Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, А. И. Пискунов, С. Л. Рубинштейн и др.).

В работе использован комплекс **методов**:

~ *изучение и анализ* нормативных документов, образовательных стандартов, программ, выполненных ранее диссертационных исследований, научных трудов и документов (включая личную переписку) В. К. Дьяченко;

~ *метод классификации* – для уточнения и дополнения классификации организационных форм обучения по структурам общения;

~ *метод моделирования* – в конструировании модели трансформации организационной структуры процесса обучения в разные исторические периоды, модели перехода организационной структуры к новому общественно-историческому способу обучения;

~ *метод периодизации* – для выделения переходных периодов в истории развития процесса обучения и переходных состояний его организационной структуры;

~ *метод экстраполяции* – для переноса полученных выводов в анализе первого переходного периода в развитии организационной структуры процесса обучения на второй переходный период;

~ *биографический метод* – для изучения и описания научно-педагогической деятельности В.К. Дьяченко;

~ *историко-генетический анализ* – для поиска в историческом прошлом периодов, сопоставимых с современным периодом, а также для выявления общих, наиболее характерных признаков переходных периодов в истории развития организационной структуры процесса обучения;

~ *историко-сравнительный анализ* – для сопоставления переходных периодов в развитии процесса обучения, а также для сравнения различных концепций обучения;

~ *историко-прогностический анализ* – для конструирования перспективной модели развития организационной структуры процесса обучения в обозримом будущем.

Источниковую базу исследования составили:

1. Опубликованные в 1958–2006 гг. научные труды В. К. Дьяченко, ставшие основным источником исследования исторической трансформации организационной структуры процесса обучения.

2. Публицистические и научные работы советских, российских и зарубежных авторов, занимавшихся исследованием дидактического наследия В. К. Дьяченко (более 10 источников); диссертации, монографии и статьи, затрагивающие проблемы исторического развития процесса обучения в исследуемый период. Важнейшее место среди них занимают работы В. И. Андреева, М. В. Архиповой, Л. В. Бондаренко, Е. Н. Васильевой, Е. Б. Голубева, Н. М. Горленко, Г. О. Громыко, М. И. Заикина, О. В. Запятой, К. П. Захарова, Д. И. Карповича, Г. В. Клепец, Т. И. Куриленко, Г. М. Кусаинова, Л. И. Лагуновой, В. Б. Лебединцева, И. Г. Литвинской, В. А. Минова, М. В. Миновой, М. А. Мкртчяна, А. А. Остапенко, Н. П. Сеременко, А. С. Соколова, Т. Ф. Ушевой, М. М. Эпштейна, Т. В. Яловец и других. Особенно следует отметить тех авторов, которые внесли наибольший вклад в осмысление и систематизацию дидактического наследия В. К. Дьяченко, – М. А. Мкртчяна и В. Б. Лебединцева.

3. Эпистолярные произведения В. К. Дьяченко, в том числе личная переписка с автором.

4. Различные документы (отчеты, докладные записки, заявления, обращения, дневники и др.) В. К. Дьяченко, помогающие осмыслить «корни» и эволюцию становления его дидактической системы.

5. Материалы научного архива Российской академии образования (Ф – 25, Ф – 96, Ф – 127, Ф – 133).

6. Официальные государственные документы в сфере образования Российской Федерации (Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года и др.).

7. Опубликованные воспоминания о жизни и деятельности В. К. Дьяченко его современников.

Хронологические рамки исследования: период научно-педагогической деятельности В. К. Дьяченко: середина XX – начало XXI вв. Вместе с тем логика исследования, содержание основных дидактических идей ученого, ставших предметом настоящей диссертации, обусловили необходимость обращения к более ранним и более поздним периодам истории педагогики.

Основные этапы исследования. Исследование проводилось с 2012 по 2026 год и включало три этапа.

На первом этапе (2012–2021 гг.) определены основные направления исследования, сформулированы его цель, задачи; проведен теоретический анализ литературы по проблеме исследования; проделан структурный анализ организационной структуры процесса обучения; уточнена классификация организационных форм обучения по структурам общения, предложенная В. К. Дьяченко; уточнено понятие организационных форм процесса обучения.

На втором этапе (2022–2024 гг.) проанализирована научно-педагогическая деятельность В. К. Дьяченко и определена его научная позиция в сопоставлении с другими исследователями; выделены направление и основные этапы становления его дидактической концепции; проделан историко-генетический и историко-прогностический анализ организационной структуры процесса обучения; выявлен

и описан механизм исторического развития организационной структуры процесса обучения.

На третьем этапе (2025–2026 гг.) систематизированы и обобщены результаты исследования; обобщены теоретические положения и сформулированы выводы; определены перспективы дальнейшего исследования; оформлены результаты диссертационной работы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– осуществлена реконструкция процесса становления концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко, в котором выделены четыре этапа: первый (1940–1955) – создание предпосылок и проекта концепции; второй (1955–1974) – проверка идеи парно-коллективного обучения на практике в условиях классно-урочной системы и в контексте других инноваций; третий (1974–1983) – окончательное оформление дидактической концепции и ее апробация; четвертый (1983 – настоящее время) – публикация, внедрение, тиражирование и развитие дидактической концепции;

– выявлены четыре ключевые идеи, составляющие основу концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко: 1) обучение представляет собой процесс общения, основанный на звуко-знаковом, речевом взаимодействии обучающихся и обучаемых; 2) организационные формы обучения есть структуры общения обучающихся и обучаемых (четыре структуры общения дают четыре организационные формы обучения: индивидуально-обособленную, парную, групповую и коллективную); 3) организационная структура процесса обучения есть совокупность организационных форм обучения, одна из которых в определенный исторический период становится ведущим элементом; организационная структура составляет материальную основу процесса обучения и потому определяет объективные возможности и качество всей системы обучения в целом; 4) исторические стадии развития процесса обучения выделяются в зависимости от его организационной структуры, трансформация которой обусловлена острым противоречием между

новыми образовательными потребностями общества и устаревшим способом обучения;

– на основе критического осмысления научных представлений В. К. Дьяченко об обучении как особом виде общения нами было обосновано положение о двойственной (интегративно-коммуникативной) природе структурной организации процесса обучения и в соответствии с этим осуществлена классификация организационных форм обучения по двуединому основанию: по форме интеграции (пара, малая группа, большая группа) и по типу коммуникации (индивидуальная, дифференцированная, фронтальная) обучающихся и обучаемых. Данная классификация дает целостное представление о том, из каких организационных форм может складываться организационная структура процесса обучения;

– в отличие от сложившегося ранее подхода к осмыслению переходных периодов между основными стадиями развития процесса обучения на основе концепции фазового перехода от группового к коллективному способу обучения (М. А. Мкртчян) нами разработан подход, основанный на ретроспективном анализе, позволившем в историческом прошлом обнаружить ряд переходных состояний организационной структуры процесса обучения, когда основную роль выполняют малые группы, а также выявить закономерность, согласно которой новая организационная форма, стремящаяся занять центральное положение, вытесняет прежнюю структурную доминанту на периферию.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается:

– в обогащении историко-педагогического знания о периодизации, этапах развития дидактической концепции ученого и его научной школы (на материале педагогического наследия В. К. Дьяченко и его учеников);

– в обогащении представлений об историческом развитии организационной структуры процесса обучения идеями В. К. Дьяченко и представителей его научной школы, что углубляет историко-педагогическую картину развития отечественной дидактики второй половины XX – начала XXI вв.;

– в конкретизации представлений о механизмах смены основных стадий развития организационной структуры процесса обучения в концепции В. К. Дьяченко посредством обоснования ее «переходных состояний» к новому историческому состоянию;

– в расширении научных представлений о вариантах классификации организационных форм обучения в отечественной дидактике второй половины XX – начала XXI вв. посредством дополнения классификацией их по структурам общения, основанной на понимании обучения как интегративно-коммуникативного взаимодействия обучающихся и обучающихся;

– в выявлении прогностического потенциала концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко, связанного с разработанной переходной моделью организационной структуры процесса обучения от классно-фронтального способа обучения к коллективно-сетевому, что позволяет сформировать представление о будущем состоянии процесса обучения с точки зрения его структурных изменений.

Практическая значимость исследования связана с тем, что полученные в его ходе результаты могут быть использованы:

– педагогическими коллективами в разработке основных образовательных программ, отвечающих требованиям современных образовательных стандартов;

– педагогами-практиками при выборе организационных форм обучения и конструировании моделей обучения;

– при подготовке студентов в педагогических вузах и колледжах;

– в обучении педагогических работников в системе повышения квалификации.

С этой целью на основе данного исследования нами разработана программа курса повышения квалификации работников образования «Дидактическая концепция В. К. Дьяченко в контексте реализации новых образовательных стандартов».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются опорой на теоретические положения, получившие развитие и обоснование в работах по методологии педагогики, истории педагогики и дидактики; обширной источниковой базой; методологической обоснованностью

исходных теоретических позиций; использованием подходов и методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам; непротиворечивостью выводов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Дидактическая концепция исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко и его научной школы в своем развитии прошла четыре этапа: первый (1940–1955) – создание предпосылок и проекта концепции; второй (1955–1974) – проверка идеи парно-коллективного обучения на практике в условиях классно-урочной системы и в контексте других инноваций; третий (1974–1983) – окончательное оформление дидактической концепции и ее апробация; четвертый (1983 – настоящее время) – публикация, внедрение, тиражирование и развитие дидактической концепции.

2. Научный подход В. К. Дьяченко к пониманию сущности обучения и его организационной структуры заключается в том, что обучение рассматривается им как материальный процесс, подчиняющийся объективным законам развития, независимо от тех переживаний, чувств, представлений и других психических и субъективных процессов, которые имеют место в сознании ученика и учителя. С этой естественно-научной точки зрения обучение представляется как звуко-знаковое, речевое взаимодействие, или общение, между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает, а организационная структура обучения – как его материальный механизм (устройство), периодически трансформирующийся в зависимости от новых образовательных потребностей общества и сложившихся объективных условий.

3. Целостному представлению концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко способствовали выявление и характеристика ключевых идей, положенных ученым в ее основу:

- 1) обучение есть общение (звуко-знаковое, речевое взаимодействие);
- 2) организационные формы обучения есть структуры общения обучающихся и обучаемых (четыре структуры общения дают четыре организационные формы обучения: индивидуально-обособленную, парную, групповую и коллективную);

3) организационная структура процесса обучения есть совокупность организационных форм обучения, одна из которых в определенный исторический период становится ведущим элементом; организационная структура составляет материальную основу процесса обучения и потому определяет объективные возможности и качество всей системы обучения в целом;

4) исторические стадии развития процесса обучения выделяются в зависимости от его организационной структуры, трансформация которой обусловлена острым противоречием между новыми образовательными потребностями общества и устаревшим способом обучения.

4. Классификация организационных форм обучения по структурам общения, предложенная В. К. Дьяченко, играет ключевую роль в его дидактической концепции и выступает не как перечень форм и вспомогательный инструмент, а как системообразующий элемент, основа, определяющая структуру, логику построения всей теории обучения и ее практическую реализацию. Данная классификация связывает теорию с практикой и обеспечивает системный подход к организации процесса обучения.

5. Периодизация исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры – это главный результат и ядро дидактической концепции В. К. Дьяченко. Она выступает не просто как исторический обзор, а как теоретико-методологическая основа, определяющая логику развития образования, обосновывает необходимость и неизбежность перехода к коллективному способу обучения и служит фундаментом для построения новой дидактики, ориентированной на организованное сотрудничество, взаимопомощь и равноуровневое (разновозрастное) взаимодействие обучающихся. Данная периодизация позволяет понять, почему и как менялась организационная структура обучения, какие социальные и педагогические задачи решались на каждом этапе, а также проектировать и внедрять актуальные образовательные технологии. Периодизация лежит в основе понятийно-категориального аппарата дидактики В. К. Дьяченко.

6. Фундаментальное значение для понимания закономерностей развития процесса обучения и дидактики как науки имеют исследования переходных этапов между выделенными В. К. Дьяченко общественно-историческими стадиями развития организационной структуры обучения: индивидуальным, групповым и коллективным способами обучения. Переходные этапы между этими основными стадиями представляют собой определенные фазы развития, в которых происходит трансформация процесса обучения, сопряженная со сменой ведущих организационных форм обучения и появлением временных структур. Переходные этапы фиксируют момент преодоления кризиса существующей системы за счет формирования новых структур обучения. Таким образом, анализ переходных этапов в концепции В. К. Дьяченко – это ключ к пониманию механизма развития процесса обучения, обеспечивающий преемственность между старыми и новыми формами организации учебного процесса и позволяющий не только объяснить прошлое, но и научно проектировать будущее дидактических систем.

Выявив основные стадии трансформации организационной структуры обучения, В. К. Дьяченко не раскрыл механизм этого перехода, то есть не объяснил, как именно происходит смена стадий и трансформация всей системы обучения.

Анализ исторического развития организационной структуры обучения в переходные периоды позволяет выделить ряд переходных состояний (промежуточных фаз), последовательность которых отражает механизм этого развития. Ключевой закономерностью данного процесса является трансформация организационной структуры путем перегруппировки ее элементов, а движущей силой такой перегруппировки выступает появление новой организационной формы, которая стремится занять господствующее положение, вытесняя прежнюю доминанту. При этом «раннее» переходное состояние обновленной структуры оказывается ближе к исходной конструкции, «позднее» переходное состояние, наоборот, становится ближе к состоянию-результату. На протяжении всех переходных периодов – как в прошлом, так и в обозримом будущем – роль такого центрального элемента принадлежит малой группе.

7. Применение историко-прогностического анализа и метода экстраполяции позволило смоделировать будущие состояния процесса обучения с точки зрения его структурных изменений. Становление нового общественно-исторического способа обучения будет сопряжено с постепенным формированием коллектива как комплексной формы интеграции обучающихся и обучаемых и созданием системы их сетевого взаимодействия как синтетического типа коммуникативной связи. Историческая преемственность между классно-фронтальным и коллективно-сетевым обучением будет обеспечиваться постепенным переходом: сначала через работу в малых группах, а затем – в парах сменного состава.

Личный вклад автора состоит в анализе ключевых дидактических идей В. К. Дьяченко в логике исследования исторического развития организационной структуры процесса обучения; в выявлении предпосылок и этапов формирования научного мировоззрения ученого; в анализе и уточнении классификации организационных форм обучения по структурам общения, предложенной В. К. Дьяченко; в разработке ретроспективной и перспективной моделей перехода организационной структуры процесса обучения к новому историческому состоянию; в выявлении проблем реализации дидактических идей В. К. Дьяченко в условиях современной общеобразовательной школы и выработке практических рекомендаций по их решению; во введении в научный оборот материалов по наследию В. К. Дьяченко из фондов Ф – 25, Ф – 96, Ф – 127, Ф – 133 научного архива Российской академии образования и в их обработке.

Область исследования соответствует паспорту специальности, утвержденному ВАК Министерства науки и высшего образования РФ в рамках специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) и соответствует, согласно паспорту специальности, следующим направлениям исследований: п. 7. История развития педагогической науки и образования, п. 8. Исследования педагогического наследия выдающихся ученых и педагогов-практиков; п. 9. Прогностические исследования в педагогической науке.

Апробация и внедрение результатов исследования. Представленные в работе результаты исследования нашли отражение в докладах и выступлениях на заседаниях кафедры педагогики Института развития образования Кузбасса; на всероссийских и международных конференциях: VI Международной конференции Российской коммуникативной ассоциации «Коммуникация в изменяющемся мире» (Красноярск, 2012); III Международной научно-практической конференции «Антропология: человек в природе и обществе» (Кемерово, 2025); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Возрождение России начинается с учителя» (Кемерово, 2012); I Всероссийских дидактических чтений памяти В. К. Дьяченко (Красноярск, 2013); VIII Всероссийской научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования: соотношение индивидуального и коллективного в обучении» (Красноярск, 2016); III Всероссийской научно-практической конференции «Эффективные практики педагогической деятельности: опыт, проблемы и решения» (Кемерово, 2022, 2023); Всероссийской научно-методической конференции «Необходимость и неизбежность становления новой образовательной действительности» (Красноярск, 2025); Всероссийской научно-практической конференции «Отечественная дидактика: преемственность традиций и новые научные решения» (Владимир, 2025); методологическом семинаре «К вопросу о классификации организационных форм обучения В. К. Дьяченко» (Красноярск, 2013), III Сибирской школе образовательной инноватики: «Педагогические исследования молодых ученых – практике образования» (Барнаул, 2023). Результаты исследования опубликованы в 25 работах автора, включая монографию [232] и четыре статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ [212; 229; 230; 231].

Структура и объем диссертации. Структура исследования определяется его логикой и поставленными задачами. Диссертация включает введение, две главы, заключение, список сокращений, список литературы, состоящий из 302 наименований, 2 приложения, а также 4 таблицы и 7 рисунков. Основные положения изложены на 205 страницах.

ГЛАВА 1. СТАНОВЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В. К. ДЬЯЧЕНКО

Виталий Кузьмич Дьяченко (1923–2008) – советский и российский дидактик-теоретик и новатор-практик, автор концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения, разработчик ряда технологий организации обучения по способностям, основанных на сотрудничестве учащихся в парах сменного состава, основоположник теории коллективного способа обучения.

Очевидец советской действительности и постсоветских социальных перемен, В. К. Дьяченко посвятил себя изучению причин кризиса мировой системы образования и созданию новой организации процесса обучения, способной его преодолеть. Главную непосредственную причину этого кризиса ученый видел в устаревшей технологии классно-урочного обучения, которая по сей день продолжает господствовать в школах всего мира, а выход из него связывал с переходом на принципиально новый метод обучения, основанный на принципах индивидуализации, педагогизации деятельности учащихся и сотрудничества.

Особую роль в этом переходном процессе В. К. Дьяченко отводил дидактике, которая, по его мнению, тоже должна качественно измениться, чтобы перейти из своего донаучного состояния в состояние полноценной самостоятельной науки и стать локомотивом в строительстве новой образовательной практики. В противовес психолого-педагогическому подходу В. К. Дьяченко предлагал рассматривать процесс обучения с материалистической позиции, позволяющей выявлять свойства и строение механизма взаимодействия обучающихся и обучаемых, законы функционирования и развития. Благодаря такому естественно-научному подходу к пониманию сущности обучения В. К. Дьяченко удалось раскрыть *коммуникативную (звуко-знаковую) природу учебного взаимодействия*, на этой

основе создать *классификацию организационных форм обучения по структурам общения* и выделить *основные общественно-исторические стадии развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры*, открыв тем самым возможность научного прогнозирования будущего способа обучения.

Прежде чем приступить к подробному рассмотрению и анализу указанных выше идей, составляющих каркас дидактической концепции В. К. Дьяченко, обратимся к биографии ученого и тем исходным позициям, которые послужили отправной точкой ее становления.

1.1. Этапы становления дидактической концепции В. К. Дьяченко

Имя и труды Виталия Кузьмича Дьяченко (1923–2008) принадлежат к числу тех, чье научное наследие является неотъемлемой частью истории педагогической и дидактической мысли. Таких ученых отличает высочайший культурно-образовательный уровень, гибкое мышление, способное выходить за пределы привычных рамок и видеть первопричины проблем, колоссальная мотивация и целеустремленность к изменению сложившихся устоев. Обращение к дидактическому наследию В. К. Дьяченко и введение его в контекст дискуссии о школе будущего, о путях построения новой образовательной действительности имеют, на наш взгляд, очень важное значение для понимания нынешнего состояния сферы образования, проблем и перспектив ее развития.

В. К. Дьяченко был глубоко убежден, что преобразования в обществе во многом зависят от того, каковы школа и вся система образования. В одном из своих писем ученый говорит: «Судьбы общества, России и всего человечества меня всегда интересовали, так как от этого зависело образование, развитие школы и ее 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» [213] (см. приложение Б).

Рассмотрим, каким образом В. К. Дьяченко пришел к этому убеждению, благодаря кому и в каких условиях складывалось его научное мировоззрение. Одним словом, обратимся к предпосылкам становления В. К. Дьяченко как ученого и формирования его дидактической концепции. На данном этапе работы воспользуемся методом биографического исследования, получившим развитие в работах Б. Г. Ананьева [5], И. Ф. Голубович [39], И. Ф. Девятко [47], Н. В. Кузьминой [129], Н. А. Логиновой [154], В. В. Семеновой [239], В. Якубовича [289].

Основными источниками биографических сведений о В. К. Дьяченко стали для нас, во-первых, труды самого ученого, в которых он нередко обращался к различным фактам своей жизни, во-вторых, дневниковые записи, личные и деловые документы, письма В. К. Дьяченко (включая личную переписку с ним), в-третьих, воспоминания современников В. К. Дьяченко. Первую попытку целостно осмыслить и систематизировать научно-педагогическую деятельность В. К. Дьяченко осуществил в 2025 году один из ближайших его сподвижников В. Б. Лебединцев [138]. Пользуясь этими источниками, обозначим основные вехи творческого пути ученого.

Сам Виталий Кузьмич Дьяченко считал ключевым годом в своей жизни, определившим всю его дальнейшую судьбу, 1940 год, когда он вынужден был переехать с отцом из Черкасской области УССР в Москву. Несмотря на то, что новая, московская школа № 276, в которой продолжил свое обучение в 10 классе Виталий, считалась в то время одной из лучших в столице, уровень преподавания в ней оказался ниже, чем в школе Карловки, откуда приехал В. К. Дьяченко. Вероятно, поэтому он усиленно стал заниматься самообразованием, посещать лекции по математике, физике, философии, психологии, мировой и отечественной истории, литературе, которые по вечерам читали для населения крупнейшие ученые своего времени в стенах Московского государственного университета.

Чтобы покупать абонементы на эти лекции, Виталий стал давать первые платные уроки².

Еще одним источником знаний для молодого человека стала в это время библиотека им. Тургенева, находившаяся совсем рядом с общежитием, где они проживали с отцом. Здесь он впервые познакомился с трудами Аристотеля, Г. В. Ф. Гегеля, К. А. Гельвеция, Д. Дидро, И. Канта, Л. А. Фейербаха, Л. С. Выготского, П. П. Блонского, Ф. В. Ницше и других.

Кроме того, в Москве у молодого человека появилась еще одна страсть, которую тот не мог удовлетворить в своем захолустье, – театр. «Я старался не пропустить ни одного воскресенья, – вспоминает В. К. Дьяченко, – чтобы пойти в Малый театр, в его филиал, в театр Моссовета, театр Красной Армии или театр Ленинского комсомола» [64, С. 411].

Так, книги, лекции ученых МГУ и театр в значительной мере компенсировали недостаток знаний, который испытывал тогда молодой активно развивающийся ум. Но главное событие, которое стало для В. К. Дьяченко судьбоносным, определившим весь его профессиональный путь, случилось 17 января 1941 года. В этот день он познакомился с Александром Григорьевичем Ривиним, о котором в 2024 году член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор А. В. Хуторской скажет следующее: «А. Г. Ривин – выдающийся педагог, который незаслуженно долгое время находился в тени официально признанных классиков. Теперь благодаря Вашей антологии³ его работа увидела свет. Конечно же, я внес А. Г. Ривина в свой базовый список *«150 знаменитых русских педагогов: от Древней Руси до современной России»*. Также отдельный параграф – «9.3. Коллективный способ обучения (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко)» – включен в мой учебник для вузов (с. 380–390)» (Ответ А. В. Хуторского Е. Б. Голубеву от 11 марта 2024 г.; цит. по [138]).

² В. К. Дьяченко вспоминал, как по инициативе классного руководителя Г. Е. Мухина он стал репетитором у сына академика Сперанского – шестиклассника, отстававшего по математике и физике.

³ Речь идет об антологии «Век талантизма...», составителем которой был Е. Б. Голубев.

А. Г. Ривин произвел на молодого Дьяченко неизгладимое впечатление. Он оказался человеком высокой культуры и обширных знаний. «Когда я впервые встретился с А. Г. Ривиним, – вспоминает В. К. Дьяченко, – меня поразила в нем необыкновенная эрудиция, знание трудов философов, психологов, литераторов, великих исследователей природы. При каждой нашей встрече фигурировали их имена...» [64, С. 411]. Педагог владел пятью иностранными языками, а его обширная библиотека насчитывала примерно 35 тысяч книг [78, С. 20].

Но больше всего В. К. Дьяченко поразили метод, который использовал А. Г. Ривин на своих репетиторских занятиях. Сам А. Г. Ривин называл этот метод *сочетательным диалогом* (содиалогом), *организаторским диалогом* (оргдиалогом) или *талгенизмом* (образовано от слов «талант» и «гений»). Суть этого метода заключалась в том, что основную часть времени занятия (три четверти) ученики обсуждали учебный материал в диалогических сочетаниях (парах сменного состава), а в оставшееся время сначала работали самостоятельно, затем поочередно выступали с докладами, при этом учитель давал свои комментарии.

Надо отметить, что метод оргдиалога в 1920–30 годы был достаточно широко известен в Москве и неоднократно упоминался в публикациях [27; 28; 210; 225; 283 и др.], становился предметом обсуждения на различных конференциях [128; 252] и даже съездах РКП(б), ВКП(б) [23; 96]. Отметим, что в последнее время интерес к педагогической деятельности А. Г. Ривина заметно возрос: опубликованы статьи [9; 34; 35; 36; 37; 38; 83; 85; 247 и др.], несколько книг [24; 82], защищена диссертация [84]. Сам В. К. Дьяченко практически в каждой своей книге упоминает имя А. Г. Ривина. О его необычном методе обучения знали Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, Н. И. Бухарин, Б. М. Таль. Позднее А. Г. Ривин стал прототипом героев художественных произведений В. Дудинцева «Не хлебом единым» (1957), В. Тендрякова «За бегущим днем» (1960), Н. Бейлиной «Книга встреч» (1968), Ю. Азарова «Соленга» (1985) и «Не подняться тебе, старик!» (1989), В. Шаламова «Двадцатые годы. Заметки студента МГУ» (1987).

О стремлении А. Г. Ривина довести идею содиалога до масс говорят следующие факты. Во-первых, известны прижизненные публикации А. Г. Ривина:

«Талгенизм» (1921), «Сочетательный диалог» (1925) и «Содиалог как орудие ликбеза» (1930) [223], «Гипотеза о всестороннем развитии человека», «Система непрерывной передачи знаний, или Организаторский диалог» (1941)⁴. Во-вторых, А. Г. Ривин стремился донести свои идеи до тогдашнего руководства страны. Так, он писал о методе содиалога наркому А. В. Луначарскому и получил ответ (см. с. 199–207 книги «Век талгенизма: начало» [24]). В-третьих, А. Г. Ривин неоднократно выступал с докладами на различных конференциях, например, участвовал с А. В. Луначарским и Н. К. Крупской в диспуте в Академии коммунистического воспитания (1926). «Ривин сделал яркий доклад о состоянии мировой педагогики и о своем методе («Состояние дел в мировой педагогике и метод Талогенизма»). Его горячо в своем выступлении поддержала Крупская, о чем вспоминает Михаил Давыдович Брейтерман, с которым Ривин познакомился в читальных залах публичной библиотеки в том же 1926 году. Именно в этом докладе Ривин сформулировал основные положения нового способа обучения» [83]⁵.

«В нашем присутствии и для нас, учеников, – рассказывает В. К. Дьяченко о Ривине, – он многократно повторял свое педагогическое кредо: **«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» (выделено автором – В. Р.) [64, С. 416].

Последовательное применение этого педагогического принципа было невозможно в массовой школе, где господствовал фронтальный подход, поэтому А. Г. Ривин занимался обучением на дому. Но, поскольку он сам активно пропагандировал метод содиалога и привлекал к его распространению других (в

⁴ Первые две статьи пока не найдены.

⁵ Материалы этого диспута пока не найдены.

том числе и своих старших учеников), можно утверждать, что в этом методе Ривин видел не только средство собственного существования, но и организационную основу новой школы.

Идея построения новой школы на основе оргдиалога (работы в парах сменного состава), глубоко воспринятая В. К. Дьяченко, в конечном счете и стала для будущего ученого той путеводной звездой, которая существенно повлияла на формирование его научных взглядов и выбор профессии педагога.

Следующий шаг на своем научно-педагогическом пути В. К. Дьяченко сделал в 1944 году, когда поступил в Киевский педагогический институт, где учится параллельно на двух факультетах – математическом и педагогическом. Именно здесь он впервые погружается в педагогическую науку, знакомясь с трудами классиков мировой педагогики (И. Ф. Герbart, Ф. А. В. Дистервег, Д. Дьюи, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др.).

«Мои педагогические взгляды, – говорит В. К. Дьяченко, – формировались под влиянием их трудов, а также трудов Макаренко, Шацкого, Крупской, Луначарского» [64, С. 423].

Принимая во внимание предложенное В. Б. Лебединцевым разделение жизненного и творческого пути ученого на определенные периоды и используя представленный им фактический материал, а также учитывая конкретные задачи нашего исследования, выделим следующие временные отрезки биографии В. К. Дьяченко, характеризующие различные ступени формирования его концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения. При этом важно иметь в виду, что поскольку данная концепция включает в себя как теоретическую, так и прикладную сторону, то, соответственно, и в процессе ее становления просматриваются оба аспекта.

Так, **первый этап** (1940–1955) мы условно назвали *этапом создания предпосылок и проекта концепции*, выделив в нем четыре подэтапа (см. таблицу 1). В это время В. К. Дьяченко, будучи еще школьником, впервые знакомится с идеями сочетательного диалога (организаторского диалога) благодаря своему новому наставнику А. Г. Ривину. Судя по той энергии, с которой юноша принялся

отстаивать и пропагандировать принципы социолога, можно предположить, что он переживал тогда глубокий внутренний конфликт между традиционными взглядами на образование и новаторскими педагогическими находками. Идеи социолога настолько впечатлили молодого человека, что определили всю его дальнейшую судьбу. С этого времени он стал их развивать, обосновывать, конкретизировать, проводить в жизнь и распространять.

В этот же период, но уже после окончания педагогического вуза в качестве аспиранта В. К. Дьяченко делает первое свое выступление перед ученым советом института. Тематика его доклада, связанная с существующими противоречиями современного процесса обучения и необходимостью построения нового способа обучения, позволяет утверждать, что именно в этот временной отрезок начинается разработка ученым концепции исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационного устройства.

По окончании аспирантуры, судя по записям в трудовой книжке [254], с 08.02.1949 занимает должность ассистента кафедры философии в Киевском государственном педагогическом институте им. М. Горького, а с 01.09.1952 после успешной защиты кандидатской диссертации⁶ становится заведующим кафедрой. В это время, согласно дневниковой записи от 18.04.1957, В. К. Дьяченко пишет четыре статьи теоретического и методологического характера: «Обучение и производительный труд», «О причинах перегрузки школьников и путях их устранения», «Об идеалистическом направлении в педагогике» и «Почему отстаёт педагогическая наука?». Все четыре работы были направлены в АПН РСФСР, однако ни одна из них не была опубликована.

В контексте нашего исследования значимым представляется тот факт, что в данный период В. К. Дьяченко получает очень важный опыт преподавания логики, исследует различные подходы к процессу обучения и, руководствуясь материалистическими воззрениями, приходит к пониманию обучения как особой

⁶ Защита диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Методика преподавания учения о понятии в курсе логики в школе» состоялась 11 февраля 1952 г. в Киевском государственном университете им. Т. Г. Шевченко (научный руководитель – профессор С. Х. Чавдаров).

формы общения. В своей диссертации, посвященной методике преподавания логики в школе, он выносит на защиту новое определение сущности понятия. Полагаем, это помогло В. К. Дьяченко сформировать научный фундамент для дальнейших теоретических построений в области дидактики, о чем речь пойдет в следующих параграфах. Именно в это время В. К. Дьяченко приступает к разработке своей дидактической концепции.

На **втором этапе** (1955–1974) в научно-педагогической деятельности В. К. Дьяченко происходит *проверка идеи парно-коллективного обучения на практике в условиях классно-урочной системы и в контексте других инноваций*. Это становится возможным благодаря переезду в Москву и сотрудничеству с педагогами-новаторами (Г. В. Воробьевым, Б. П. Никитиным, А. И. Новиковым и др.) в школе-интернате № 12, ставшем впоследствии опорной площадкой НИИ Академии педагогических наук, где В. К. Дьяченко работал сначала учителем, а затем завучем, успешно используя в собственной практике и в практике своих коллег парно-коллективную форму организации учебной работы.

В начале 1956/1957 учебного года учителями Н. Г. Бережецкой и М. Г. Булановской под руководством В. К. Дьяченко проводятся занятия в 4 классе по новой технологии, качественно меняются результаты по русскому языку и арифметике.

Этот опыт ученый описывает в своей статье «В поисках новой методики» [57]. Высоко оценил работу В. К. Дьяченко педагог В. Н. Терский, ближайший сподвижник А. С. Макаренко.

Президент АПН РСФСР И. А. Каиров на Всероссийском совещании директоров школ-интернатов (январь 1957 г.) отметил необычность учебного процесса, организованного в школе-интернате № 12 г. Москвы, и уже через два месяца авторитетная комиссия досконально изучала проведение парно-коллективных занятий в этой школе. В то же время В. К. Дьяченко переводят на полставки, с 1 апреля лишают зарплаты, а затем и вовсе выселяют из интерната. В итоге В. К. Дьяченко вынужден был уволиться и перейти в НИИ методов обучения

АПН РСФСР, где проработал младшим научным сотрудником около двух лет [138, С. 21–22].

В чем же была причина такого неприятия и увольнения В. К. Дьяченко сначала из школы-интерната № 12, а затем и из НИИ методов обучения? В. Б. Лебединцев связывает это негативное отношение к В. К. Дьяченко с событиями весны 1959 года, когда тот вместе с Б. П. Никитиным, А. И. Новиковым и другими коллегами сделали письменные обращения к Н. С. Хрущеву и И. А. Каирову о возможности воплотить идеи А. С. Макаренко и интернационально-трудовой школы на базе экспериментальной школы. Предложение это было отвергнуто, а группу энтузиастов разогнали.

За разгромом последовала серия критических статей [163; 180], которые еще более усложнили жизнь педагогов-энтузиастов. Современные исследователи, анализируя эти статьи, отмечают предвзятость и манипулятивный характер авторских позиций [36]. В это же время выходят в свет 8 статей В. К. Дьяченко в центральной периодической печати, а вот следующая статья будет опубликована только в 1964 году в журнале «Семья и школа». С новаторскими идеями В. К. Дьяченко знакомит читателей В. Тендряков в своем романе «За бегущим днем»⁷. О нем также положительно отзываются в журнальных статьях Ю. Азаров [2], И. Майорова, В. Фурманюк, А. Дичева [155].

А дальше начинается настоящий мертвый сезон: за десять лет – ни одной статьи. Однако имя В. К. Дьяченко не исчезает из публикаций. О методе парно-коллективных занятий пишет в своих статьях В. Д. Моргунова [177; 178; 179]. В 1961 году публикуется повесть Н. В. Бейлиной «Четыре четверти года», в которой автор упоминает В. К. Дьяченко и других учителей-новаторов, работающих над самыми важными проблемами современной школы [12]. В 1964 году положительно отозвался о методе коллективного взаимного обучения Л. А. Левшин в своей книге «Педагогика и современность». Автор доказывает, что дети могут учить друг друга и в этом учебном взаимодействии происходит слияние обучения и воспитания в единый поток [143, С. 182–189]. В 1968 году в Новосибирске печатается еще одно

⁷ В. К. Дьяченко стал прототипом одного из героев романа – педагога Ткаченко.

произведение Н. В. Бейлиной – роман «Книга встреч», прототипами героев которого являются А. Г. Ривин и В. К. Дьяченко [11].

Не изменилась ситуация и даже после того, как в 1968 году В. К. Дьяченко стал членом Компартии. Только в 1974 году в сборнике «Прогнозирование развития школы и педагогической науки» были напечатаны тезисы его доклада [73].

В течение всего этого опального периода В. К. Дьяченко сменил несколько мест работы. Согласно записям в трудовой книжке, с февраля 1960 г. по август 1974 г. он работал учителем математики в школе рабочей молодежи № 91, воспитателем школы-интерната № 16, № 13, заведующим учебной частью и учителем математики школы № 343 [254].

Несмотря на то, что В. К. Дьяченко на полтора десятилетия оказался отстраненным от официальной научной среды, он продолжил свои теоретические изыскания. В это время ученый делает следующий важный шаг в построении своей дидактической концепции: разрабатывает классификацию организационных форм обучения по структурам общения.

Уже в дневнике 1957 года ученый фиксирует одну из первых версий своей классификации:

«Основные формы организации умственной деятельности:

- 1) ИИЗ – (один, без коллектива);
 - 2) групповая форма – один говорит – группа слушает;
 - 3) пара – сотрудничество, но замкнутое (один говорит – один слушает);
 - 4) ПКЗ – новый способ организации коллективной деятельности»
- (подчеркнуто автором. – В. Р.) [61, С. 237].

Как видим, этот вариант классификации отличается от последнего только названиями организационных форм. По количеству их ровно столько же, сколько и в поздних вариантах – четыре. Вместо индивидуально-обособленной формы организации обучения используется термин «индивидуально-изолированные занятия», вместо коллективной формы организации обучения – «ПКЗ», то есть

парно-коллективные занятия. Таким образом, понятия «форма организации обучения» и «занятие» на этом этапе еще не различаются.

Здесь же, на этой странице дневника, В. К. Дьяченко обозначает контуры будущей периодизации развития процесса обучения:

«В средние века – вся деятельность учащихся протекала главным образом индивидуально-изолированно (каждый заучивал путем многократных повторений заданный ему урок «от сих до сих»). Учитель работал попеременно только с одним учеником, т.е. работал в паре (парная работа): у него был в каждый данный момент один ученик, так как остальные в это время работали, так сказать, самостоятельно.

С появлением КУС – появляется коллективный (точнее, групповой, или классный) ученик, которого обучает один учитель.

ПКЗ – вводит коллективного учителя. Один коллектив учит другой коллектив, а учитель в это время руководит такой совместной работой 2-х (или больше) классов» (подчеркнуто автором. – В. Р.) [58, С. 237–238].

В этом представлении исторического развития процесса обучения уже выделяются три периода (стадии) развития с указанием на принципиальное отличие одного периода от другого (по доминантной форме организации), однако еще не указывается организационная структура как основание деления времени на определенные периоды и не раскрывается закономерность перехода из одной стадии развития в другую.

Третий этап (1974–1983) – этап окончательного оформления дидактической концепции и ее апробации, вероятно, является самым плодотворным с точки зрения полученных В. К. Дьяченко значимых научных результатов. Это связано с его переходом на должность старшего преподавателя кафедры педагогики и психологии Центрального института усовершенствования учителей. Качественно меняется характер его деятельности, появляются новые возможности в научных изысканиях и в продвижении идей нового метода обучения. Здесь, в Центральном ИУУ, В. К. Дьяченко зарекомендовал себя добросовестным и грамотным специалистом.

Несмотря на высокую оценку деятельности В. К. Дьяченко со стороны руководства института и поддержку некоторых крупных ученых (например, М. Н. Скаткина), в ЦИУУ ему не дают реализовать свои идеи.

В указанный период ученым осуществляется теоретическое обобщение ранее накопленных идей и формирование на их основе единой целостной дидактической системы, получившей название «Коллективный способ обучения» (КСО). В этот временной отрезок наблюдается активная публикация трудов В. К. Дьяченко (всего 29 статей), среди которых выделяются работы, посвященные прогнозированию организационной структуры процесса обучения [77; 78]. Эти работы получают одобрение со стороны академика М. Н. Скаткина. Вместе с тем оставался открытым вопрос о том, как именно внедрить разработанную дидактическую систему на практике в сложившихся условиях, в реалиях классно-урочной школы. Для этого нужна была более широкая поддержка, что в итоге и привело к значительным переменам в жизни ученого.

Четвертый этап (1983–2008) в научно-педагогической деятельности В. К. Дьяченко мы условно назвали *этапом публикации, внедрения и тиражирования дидактической концепции*, разделив его вслед за В. Б. Лебединцевым на два подэтапа (1983–1987 – работа в Красноярском государственном университете; 1987–2008 – работа в Красноярском краевом институте усовершенствования учителей).

В 1983 году В. К. Дьяченко получает предложение от руководства Красноярского государственного университета переехать в Красноярск и возглавить кафедру педагогики и психологии. К этому добавлялись обещания опубликовать все, что не удавалось опубликовать в Москве. Амбиции тогдашнего ректора университета В. С. Соколова создать уникальный вуз в стране совпали с новаторским подходом В. К. Дьяченко, и с 3 октября он приступает к исполнению обязанностей в новом учреждении. Начался третий – *красноярский* – период в жизни и научно-педагогической деятельности В. К. Дьяченко. Этот период тоже можно условно разделить на два этапа: 1) работа в Красноярском государственном

университете (с 03.10.1983 по 01.09.1987) и 2) работа в Красноярском краевом институте усовершенствования учителей (с 01.09.1987 до конца жизни).

«Шел 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 <...> 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...» [62, С. 2].

Этим мечтам не суждено было воплотиться так, как хотел В. К. Дьяченко. Уже на первых кафедральных семинарах по обсуждению вопросов по реализации новых дидактических идей многие сотрудники категорично высказались против.

С января 1984 г. горячие дискуссии по поводу предлагаемых В. К. Дьяченко нововведений перенеслись на общеуниверситетский уровень.

Несмотря на блестящие результаты, полученные на экзаменах по психологии, занятия по которой с февраля 1984 г. велись по-новому⁸, желающих переходить на новую технологию сильно не прибавилось. Л. В. Бондаренко, преподаватель психологии, одна из первых, кто поддержал в тот момент В. К. Дьяченко, вспоминает: «Никто из преподавателей работать по нашей технологии не умел, не был готов, да и не хотел. Зачем себя дискредитировать?» [18, С. 70].

В 1984 году произошло еще два знаменательных события для В. К. Дьяченко и развития его идей. Во-первых, на кафедре математики появился Манук Ашотович Мкртчян, который с большим энтузиазмом воспринял идеи В. К. Дьяченко и активно включился в экспериментальную работу, став впоследствии, как оказалось, главным продолжателем дела своего учителя. Во-вторых, вышла в свет первая книга В. К. Дьяченко «Общие формы организации процесса обучения» [66],

⁸ С февраля 1984 года Л. В. Бондаренко организовывала коллективные учебные занятия по психологии на первом курсе физического факультета. Результаты оказались превосходными: 16 – пятерок, 9 – четверок, троек и двоек – 0.

с которой автор связывал большие надежды⁹. Но надежды не оправдались: точка зрения противников возобладала и В. К. Дьяченко пришлось изменить тактику.

Несмотря на то, что в Красноярском ГУ В. К. Дьяченко не удалось достичь желаемых успехов, здесь он сумел собрать команду единомышленников. Вместе с ними были созданы и апробированы несколько методик организации сотрудничества учащихся в парах сменного состава (взаимный тренаж, взаимопередача тем, взаимообмен заданиями и др.), подробно описанные в книгах В. К. Дьяченко [60; 63; 76]. «В эти годы выработалось несколько способов и форм организации инновационной деятельности, которые существенно преопределили успехи родившегося педагогического движения приверженцев коллективного обучения. Это в первую очередь принцип командности и понимание коллективной природы педагогического творчества и строительства» [138, С. 42]. Таким образом, была создана организационно-методическая база для создания новой практики.

Итак, с 1 сентября 1987 г. В. К. Дьяченко становится заведующим кафедры педагогики и психологии Красноярского краевого ИУУ. Директор института Ю. Е. Васильев всецело его поддерживает и предоставляет ему возможность для воплощения своих идей. За своим наставником последовали М. А. Мкртчян, Л. В. Бондаренко и другие.

Время работы в Красноярском ИУУ В. Б. Лебединцев характеризует как настоящий пик деятельности В. К. Дьяченко. С 1 сентября 1987 г. и до последнего дня своей жизни ученый руководит командой единомышленников, которая ведет непрерывную кропотливую работу по внедрению и реализации идей коллективного обучения в массовой практике. «Именно из Красноярского ИУУ (ИПК), – пишет В. Б. Лебединцев, – 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. <...> Пишет еще 18 книг, получает

⁹ М. А. Мкртчян вспоминает: «Он [Дьяченко] прямо так и говорил: "Вот вышла книга, прочтут, и дела пойдут по-другому"».

широкую аудиторию, массовый опыт в школах, вузах и, прежде всего, в системе повышения квалификации учителей» [138, С.44].

Виталий Кузьмич Дьяченко оставил после себя богатое дидактическое наследие. Приняв от своего учителя А. Г. Ривина, как эстафету, идею парно-коллективных учебных занятий, В. К. Дьяченко подвел под нее научный фундамент и на его основе создал целостную дидактическую концепцию, передав ее своим многочисленным ученикам.

Итак, основными событиями данного периода, безусловно, являются, с одной стороны, создание сплоченной группы соратников вокруг В. К. Дьяченко (таких как Л. В. Бондаренко, Д. И. Карпович, И. Г. Литвинская, В. Б. Лебединцев, М. А. Мкртчян и др.), а с другой – выход в свет его первого фундаментального труда «Общие формы организации процесса обучения» (1984), где впервые была изложена дидактическая концепция автора, которая принципиально не менялась до конца его жизни. Впоследствии было опубликовано еще 18 монографий и множество статей ученого. Получена широкая поддержка, которая оформилась в целое общественно-педагогическое движение по созданию коллективного способа обучения. Тем не менее В. К. Дьяченко и его единомышленникам так и не удалось создать хотя бы одну экспериментальную школу, в которой были бы реализованы принципы КСО.

Ниже в таблице 1 представлены этапы научно-педагогического пути и становления дидактической концепции В. К. Дьяченко.

Таблица 1 – Этапы научно-педагогического пути и становления дидактической концепции В. К. Дьяченко

Подэтапы	Этапы и основные события
Этап создания предпосылок и проекта концепции	
1940–1944	Переезд с отцом из Киева в Москву. Учеба в 10 классе школы № 276 (сначала дневное, а затем вечернее отделение). Встреча с А. Г. Ривиним и знакомство с идеями содиалога (оргдиалога, талгенизма). Первые педагогические опыты на квартире Ривина и самостоятельное репетиторство во время учебы в вечерней школе. Манифестация и распространение идей содиалога (парно-коллективных занятий) по школам, ссузам и вузам г. Москвы. Активное самообразование (посещение открытых научных лекций в МГУ, работа в библиотеке им. Тургенева, посещение театра и др.)

1944–1946	Возвращение в Киев. Учеба в Киевском государственном педагогическом институте им. А. М. Горького сразу на двух факультетах – математическом и педагогическом. Изучение трудов классиков мировой педагогики, философии, психологии и других наук
1946–1949	Учеба в аспирантуре Украинского НИИ педагогики. Работа по совместительству в школе № 144 г. Киева, в спецшколе ВВС. Начало разработки дидактической концепции. Первое выступление перед ученым советом института о противоречиях современного процесса обучения и необходимости построения нового способа обучения. Возникновение идеи о стадийном развитии процесса обучения
1949–1955	Работа в Киевском государственном педагогическом институте сначала ассистентом кафедры философии, затем преподавателем логики и заведующим кафедры логики. Первые дискуссии о сущности обучения и формирование концептуальной идеи «обучение – общение». Защита диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. После ликвидации кафедры логики работа старшим преподавателем кафедры психологии. Переход в Киевский государственный институт физической культуры на должность доцента кафедры педагогики и психологии
Этап проверки идеи парно-коллективного обучения на практике в условиях классно-урочной системы и в контексте других инноваций	
1955–1959	Переезд в Москву. Работа сначала учителем истории в школе № 544, затем воспитателем и завучем в школе-интернате № 12. Первый опыт по организации парно-коллективных занятий по русскому языку и арифметике в 4 классе, давший очень хорошие результаты (описан в статьях [57], [68], [69]). Позитивная оценка эксперимента со стороны комиссии Академии педагогических наук. Сотрудничество с педагогами-новаторами Б. П. Никитиным, Г. В. Воробьевым, А. И. Новиковым, К. С. Скороходом, В. Н. Терским и др. Знакомство с писателем В. Ф. Тендряковым. Переход в НИИ методов обучения АПН РСФСР на должность младшего научного сотрудника. Начало разработки классификации организационных форм обучения по структурам общения. Публикация 8 статей в центральной периодической печати. Коллективное письмо Н. С. Хрущеву и И. А. Каирову о возможности реализовать идеи А. С. Макаренко и парно-коллективного обучения в экспериментальном режиме. Критические статьи о новаторских идеях ученого. Увольнение из института. Выход в свет романа «За бегущим днем», где прототипом одного из главных героев стал В. К. Дьяченко
1960–1974	Работа в разное время учителем математики в школе рабочей молодежи № 91, затем воспитателем школы-интерната № 16, учителем начальных классов школы № 13, заведующим учебной частью школы № 343, а затем там же учителем математики. Параллельно – репетиторство по математике. Выход в свет двух художественных книг Н. В. Бейлиной «Четыре четверти года» и «Книга встреч», а также научно-популярной книги Л. А. Левшина «Педагогика и современность», в которых в положительном ключе упоминается В. К. Дьяченко
Этап окончательного оформления дидактической концепции и ее апробации	

1974–1983	<p>Публикация первой после длительного молчания статьи в журнале «Вопросы философии», посвященной классификации организационных форм обучения по структурам общения. Работа в должности старшего преподавателя кафедры педагогики и психологии Центрального ИУУ: распространение новаторских идей среди учителей не только Москвы, но и ряда регионов страны. Становится Отличником народного просвещения. 29 публикаций в солидных изданиях. Поддержка некоторых крупных ученых, например М. Н. Скаткина</p>
Этап публикации, внедрения и тиражирования дидактической концепции	
1983-1987	<p>Переезд в Красноярск. Работа в Красноярском государственном университете в должности заведующего кафедрой педагогики и психологии. Публикация первой монографии «Общие формы организации процесса обучения» (1984). Формирование команды единомышленников (А. М. Аронов, Л. В. Бондаренко, И. Н. Бронников, Р. П. Вайсберг, Е. А. Горячев, В. Л. Гудовщиков, М. А. Мкртчян, В. И. Шипилов и др.). Создание первых экспериментальных групп по организации коллективных учебных занятий. Создание и апробация методик организации сотрудничества в парах сменного состава. Поляризация в преподавательском коллективе: одни поддержали, другие не приняли</p>
1987-2008	<p>Переход в Красноярский краевой ИУУ. Создание лаборатории «Технология коллективного способа обучения (КСО)». Встреча в концертной студии «Останкино». Создание первых экспериментальных школ в Красноярске № 21 и № 141, а затем и в других регионах страны и ближнего зарубежья. Создание методики непрерывной передачи знаний (организация сотрудничества учащихся «по вертикали»). Проведение авторских курсов по теории и практике КСО в школах Красноярья и других регионов РФ. Публикация 18 книг и множества статей по дидактике и проблемам современного образования. Активная переписка с учителями, политиками, министрами, писателями, учеными, философами и общественными деятелями (в том числе иностранными, такими как Д. Неру (Индия), Я. Кэндзюро (Япония) и др.). Создание общественно-педагогического движения по созданию КСО</p>

Итак, весь научно-педагогический путь В. К. Дьяченко с момента формирования исходных принципов до окончательного оформления дидактической концепции и попыток ее внедрить в массовую образовательную практику охватывает почти 70 лет. На разработку концепции исторической трансформации процесса обучения ушла половина этого времени: примерно с 1947 года, когда В. К. Дьяченко, будучи еще аспирантом, впервые выступил на ученом совете Украинского НИИ с докладом о противоречиях современного процесса обучения, по 1984 год, когда вышла в свет его первая монография, в которой одну из глав (55 страниц печатного текста) ученый посвятил организационной структуре учебного процесса и периодизации ее исторического развития.

Можно сказать, что к середине 1980-х дидактическая позиция В. К. Дьяченко сформировалась. Примерно в это же время¹⁰ академик М. Н. Скаткин пишет рецензию на статью В. К. Дьяченко «О некоторых условиях эффективности дидактико-педагогического исследования» [243], в которой рецензент отмечает высокий уровень статьи, а также обращает внимание на ее стиль. Статья, по мнению М. Н. Скаткина, изложена четко, ясно, каждая фраза отработана, продумана, сложнейшие вопросы теории подаются в очень доступном виде, почти популярным языком, но при всем этом нигде не снижается степень научности и аргументированности доказываемых положений. «Как по содержанию, так и по форме изложения, – пишет М. Н. Скаткин, – статья убеждает нас в том, что она является итогом многолетних раздумий и теоретических исследований. Автор в своей сравнительно небольшой по объему статье дает новое направление дидактической мысли. Это направление перспективное и заслуживает одобрения и поддержки...» [Там же, С. 5].

Появление идеи об исторической трансформации процесса обучения в зависимости от его организационной структуры пришлось на период, когда советская дидактика делала только первые шаги как самостоятельная наука, очерчивая круг своих специфических проблем и приступая к комплексной разработке таких основополагающих категорий, как сущность обучения, цели, принципы, методы, организационные формы обучения и др. Подробное описание этапов развития теории обучения в рассматриваемый период представлено в работе Р. Б. Вендровской [25].

На фоне проводимых в то время исследований в области дидактики, направленных на улучшение, модернизацию существующей классно-урочной системы обучения, на повышение ее эффективности за счет устранения локальных недостатков и внесения некоторых изменений, позиция В. К. Дьяченко казалась весьма радикальной, поскольку была нацелена на создание принципиально нового процесса обучения путем кардинальных, коренных преобразований всего учебно-

¹⁰ Пока неизвестно, когда именно была написана эта рецензия, поскольку на ней не указана дата. Также остается найденной статья В. К. Дьяченко, на которую была составлена данная рецензия М. Н. Скаткина.

воспитательного процесса в целом. Вероятно, сегодня такой подход назвали бы инновационным.

Революционность взглядов В. К. Дьяченко на изменение процесса обучения была обусловлена его глубоким убеждением в том, что проблемы, стоящие перед современной школой (низкая успеваемость, перегрузка учащихся, слабая учебная мотивация, низкий уровень активности и самостоятельности учащихся и др.), носят системный характер, поскольку порождаются самой системой устаревшего фронтального обучения, и потому не могут быть решены путем ее частичного улучшения (модернизации). Чтобы школа могла справляться с новыми задачами, необходим переход на принципиально иной способ обучения. «В 40-е годы мне уже было ясно, – вспоминал В. К. Дьяченко, – что введение в учебный процесс оргдиалога приводит к радикальной, полнейшей перестройке, реформе школы и всей системы образования не только в одной стране (СССР), но и во всех странах мира» [60, С. 339].

А в 1950 годы В. К. Дьяченко стало уже очевидно, что для коренной перестройки процесса обучения нужна новая теория, что ни классическая, дореволюционная педагогика, ни советская дидактика не были наукой в строгом смысле слова и до этого уровня никогда не поднимались [Там же].

Спустя полвека в одной из последних своих книг В. К. Дьяченко не без сожаления отмечал: «Уже прошло несколько лет с того момента, как была принята «Концепция» (имеется в виду Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [114] – В. Р.). Но общедоступности и равенства возможностей получения полноценного образования не видно. Есть все основания считать, что этого не произойдет ни в 2010-м, ни в 2025 году, если руководствоваться всем тем, что содержится в «Концепции», которая была подготовлена представителями традиционного метода обучения» [57, С. 365].

Сегодня, из 2026 года, можно констатировать как свершившийся факт, что В. К. Дьяченко в своем пессимистическом прогнозе оказался прав.

1.2. Естественно-научный подход к пониманию обучения как методологическая основа концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко

Свою концепцию исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко начал разрабатывать с выяснения сущности обучения. Логика ученого была проста: если содержание основного понятия дидактики не раскрыто или раскрыто неправильно, то и весь категориальный аппарат, включая понятие организационной структуры процесса обучения, будет с изъянами. А для науки, которая является выстроенной системой понятий, такое положение вещей неприемлемо. Значит, перед исследованием организационной структуры процесса обучения необходимо, по мнению ученого, определить в первую очередь его сущность.

К исследованию сущности обучения В. К. Дьяченко приступил в 1950 году. К этому времени он уже окончил аспирантуру и был направлен на кафедру философии Киевского государственного педагогического института для подготовки будущих преподавателей логики в выпускных классах средней школы¹¹. «В 1950 году, – вспоминает В. К. Дьяченко, – мне необходимо было дать определение понятия «обучение» так, чтобы оно отвечало всем правилам логики. Моими оппонентами были студенты 2 курса филологического и философского факультетов Киевского университета, которых я готовил как преподавателей логики. Все дефиниции, которые в то время можно было найти в учебниках и учебных пособиях по педагогике, одобренных Минпросом, содержали ошибки, на которые указывали даже студенты. Мне пришлось проделать анализ, который я назвал «объективным». Позже я стал называть такой подход к обучению естественно-научным» [73, С. 175].

Естественно-научный подход, по мнению В. К. Дьяченко, означает понимание природы такой, какая она есть, без всяких посторонних добавлений.

¹¹ Курс логики был введен в школьную программу Постановлением ЦК ВКП(б)С 04.12.1946 «О преподавании логики и психологии в средней школе».

Если обучение существует как объективная реальность, то между обучающим и обучаемым, – считает ученый, – происходит физическое, звуко-знаковое взаимодействие, или общение. Обучающий имеет те знания, умения и навыки (т. е. опыт), которых нет у обучаемого, но которые он должен усвоить, сделать своими. «Обучение – это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает» [69, С. 176]. Таким образом, организационная структура обучения и динамика ее развития детерминированы спецификой взаимодействия обучающего и обучаемого.

Прошло довольно много времени, прежде чем В. К. Дьяченко смог впервые представить свою точку зрения относительно сущности обучения в печати. Случилось это лишь в 1978 году, когда ученый опубликовал свою статью «Сущность обучения и прогнозирование организационной структуры учебного процесса школы будущего» [78], в которой обосновывал тезис о том, что наиболее высокая степень прогноза дальнейшего развития процесса обучения и его организационной структуры может быть обеспечена только в том случае, если мы рассматриваем не отдельную сторону обучения, а целостно, раскрывая его сущность, законы функционирования и развития.

Данная статья получила высокую оценку академика М. Н. Скаткина и была им рекомендована для публикации как ценная в теоретическом отношении и полезная для практических работников школы. Рецензент отметил, что: 1) актуальность и важность поднимаемого В. К. Дьяченко вопроса не вызывает сомнений; 2) автор статьи не просто рекомендует новую форму организации учебной работы, но дает теоретическое обоснование и объяснение тех организационных форм, которые используются на уроке десятилетиями и даже столетиями, и тех организационных форм, которые возникают и получают признание в современных условиях (речь идет об учебных занятиях в малых группах и парной работе); 3) автор не абсолютизирует, универсализирует предлагаемые им организационные формы, а предлагает оптимальный, наилучший вариант их применения в конкретных условиях; 4) предложенное автором прогнозирование организационной структуры процесса обучения школы будущего

опирается на исторический анализ развития организационных форм обучения [244].

К моменту выхода первой монографии В. К. Дьяченко «Общие формы организации процесса обучения» в 1984 году [66], где автор более развернуто представил свою позицию, в дискуссию по вопросу о сущности обучения включились уже многие ученые, в том числе такие крупные теоретики, как Ю. К. Бабанский [193], М. А. Данилов [51], Б. П. Есипов [196], В. И. Загвязинский [79], Т. А. Ильина [89], В. В. Краевский [126; 127], И. Я. Лернер [148], М. И. Махмутов [160], И. Т. Огородников [206], В. А. Онищук [189], М. Н. Скаткин [52], В. А. Сластенин [245], И. Ф. Харламов [265], Т. И. Шамова [278], Г. И. Щукина [284] и другие.

Все имеющиеся на тот момент точки зрения В. К. Дьяченко тщательно проанализировал и разделил на три группы: 1) обучение – труд, 2) обучение – познание, 3) обучение – взаимодействие.

Представители первой группы исследований сущности обучения, такие как Н. М. Яковлев и др., ссылаясь на классиков марксизма-ленинизма и К. Д. Ушинского, считали, что и деятельность педагога (преподавание), и деятельность ученика (учение) являются трудом. «Процесс обучения, – писал Н. М. Яковлев, – в любом смысле есть процесс труда» [287, С. 29].

Основные претензии В. К. Дьяченко к такой трактовке обучения сводились к следующему. Во-первых, деятельность учителя по своему характеру существенно отличается от деятельности ученика. Если труд учителя является общественно необходимым и полезным, то работу ученика, по мнению ученого, сложно назвать общественно полезной (хотя по своему напряжению и интенсивности она может несколько не уступать), поскольку ученик чаще всего занимает положение потребителя и иждивенца. Во-вторых, учение есть лишь подготовка к настоящему труду, а не сам труд. Ученик только приобщается к труду, и даже тогда, когда под руководством своего наставника учится делать болты и гайки. «Трудовое обучение есть все же обучение» [66, С. 11]. Таким образом, труд является только частью обучения.

Сторонники концепции «обучение – познание» (М. Н. Алексеев, С. П. Баранов, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Т. А. Ильина, И. Т. Огородников, В. А. Онищук, М. Т. Смирнова, М. Н. Терехин, К. Н. Травинин, Т. И. Шамова и многие другие), несмотря на некоторые нюансы в их точках зрения, сходятся во мнении, что и для ученика, и для учителя обучение является активным познавательным процессом. «Обучение есть в сущности своей процесс познания» [3, С. 40].

Главный недостаток такого понимания процесса обучения В. К. Дьяченко видит в его отвлеченности, оторванности от реальности. Ведь познание – это только лишь отражение объективной действительности в сознании человека, тогда как обучение – явление материального мира. Если территорией познавательных процессов является внутренний мир человека, его сознание, то обучение происходит в реальных условиях учебного помещения, где встречаются те, кто имеет знания и опыт, и те, кто их хочет освоить. Естественно, познание может происходить в процессе обучения, но это не одно и то же. Сводить обучение к познанию, считает ученый, – значит противоречить самой науке, материалистическому мировоззрению. «Без понимания материальности процесса обучения его сущность не может быть выяснена и тем более дано научное определение понятию "обучение"» [66, С. 17].

М. Н. Алексеев, сводя обучение к познанию, превращает его из взаимодействия в акт индивидуального отражения действительности в сознании [4, С. 40–41]. Это приводит к тому, что материальная основа процесса игнорируется, а дидактический объект исследования подменяется психологическим. Та же тенденция прослеживается у Н. А. Сорокина (1974), который в определении сущности обучения фокусируется исключительно на когнитивном развитии ученика («от незнания к знанию»), не выделяя его специфики обучения [250, С. 57].

Согласно Г. И. Щукиной, учебный процесс – это последовательная и усложняющаяся познавательная деятельность учащихся, организованная учителем. Несмотря на признание ведущей роли педагога, в ее концепции именно

«познавательная деятельность» выступает в качестве базового, родового признака обучения, подчиняющего себе все остальные элементы системы [284, С. 85].

С. П. Баранов также сводит обучение к познавательной деятельности ученика, считая ее родовым признаком. По его мнению, главное – это активность ученика, а все остальное (искусственная организация, скорость) – лишь детали. Его итоговая дефиниция – «обучение есть искусственно организованная познавательная деятельность...» [10, С. 23]. На наш взгляд, это определение некорректно: оно описывает учение, а не обучение. В нем упущен необходимый элемент социального взаимодействия («учитель – ученик»), что делает определение логически несоразмерным.

В. А. Онищук определяет сущность обучения через его сопоставление с общественно-историческим познанием. В его концепции преподавание сводится к руководству познавательной деятельностью учеников, а учение – к процессу усвоения знаний и формирования умений [189, С. 6]. Таким образом, обучение полностью редуцируется до когнитивных процессов.

Различные психолого-педагогические теории сходятся в том, что обучение – это познавательная деятельность учителя и ученика, где учитель управляет процессом усвоения содержания образования. В этой парадигме, доминирующей со второй половины XX века, первичным считается ментальный процесс, а реальное взаимодействие и материальная деятельность – вторичны.

Первым двум концепциям обучения В. К. Дьяченко противопоставлял третью, суть которой заключалась в толковании обучения как взаимодействия между людьми. «Сущность процесса обучения прежде всего в том, – утверждали М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер, – что это процесс взаимодействия учителя и учеников. Без этого взаимодействия нет обучения» [51, С. 149]. Но такое понимание обучения, по мнению ученого, хоть и ухватывает материальный механизм обучения, но является слишком общим и требует конкретизации. Ведь можно представить много случаев самых разных взаимодействий людей, но, разумеется, далеко не всякое взаимодействие окажется обучением.

Позднее по мере появления новых трактовок обучения В. К. Дьяченко вновь возвращался к анализу сущности обучения, углубляя и расширяя его. Так, в своей книге «Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе», изданной в 1996 году, ученый приводит уже шесть концепций обучения. К ранее исследованным добавились: 1) обучение – вооружение знаниями и т. д., 2) обучение – передача социального опыта, 3) эклектический подход.

Представители первой в этом списке концепции (Б. П. Есипов, И. А. Каиров, А. В. Ковалев, А. К. Бушля, Н. В. Кузьмина, И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев и др.), рассматривая обучение, акцентировали внимание на деятельности учителя, который своими целенаправленными действиями активно воздействует, «вооружает» своих подопечных необходимыми знаниями и умениями. Однако, в чем, собственно, проявляется это воздействие (вооружение), остается невыясненным.

В одном из первых послевоенных учебных пособий по педагогике (под редакцией И. А. Каирова) обучение определяется как процесс «вооружения» учащихся знаниями, умениями и навыками, где ключевую роль играет учитель при активном участии учеников [203, С. 51]. Однако, как отмечает В. К. Дьяченко, такая метафора не может считаться научным термином, поскольку акцентирует внимание на содержании обучения, а не на самом процессе. Ученый утверждает, что знания, умения и навыки – это лишь цели обучения, а не его сущность. Кроме того, в данном случае ученик выполняет роль пассивного объекта, на который направлено влияние извне, со стороны педагога. Такое определение обучения является алогичным, метафоричным и двусмысленным, что несвойственно научной терминологии.

Близкую позицию занимали И. Т. Огородников и П. Н. Шимбирев, которые определяли обучение как руководство учителя процессом усвоения учащимися знаний, умений и навыков, а также формирования коммунистических взглядов. Они считали, что основой дидактики является диалектико-материалистическая теория познания, где ведущая роль отводится знаниям. Для эффективного обучения

учитель должен учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, направляя их восприятие, осмысление и запоминание [186, С. 97].

Понимание обучения как передачи, трансляции социального опыта от учителя к ученику высказывалось Л. Клингбергом, В. В. Краевским, И. Я. Лернером и др., но, не выдержав критики, почти исчезло из дискурса педагогической науки. Основные претензии к такому толкованию были довольно убедительно высказаны еще в 1977 году М. Н. Алексеевым [4].

К сторонникам эклектической позиции можно отнести Ю. К. Бабанского, Т. А. Ильину, И. Ф. Исаева, Л. Клингберга, В. В. Краевского, Б. Т. Лихачева, В. Оконя (1990), И. П. Подласого, В. А. Сластенина, И. Ф. Харламова, Е. Н. Шиянова, Г. И. Щукину и др.

Анализируя такой подход к пониманию обучения, В. К. Дьяченко видел его основную слабость в том, что обучение рассматривается не целиком, а частями, в разных аспектах. Обучение в таких работах получает разные определения: это и организованная деятельность, и коммуникативный процесс, и познавательная активность, и процесс развития – в зависимости от того, какой аспект ставится автором во главу угла. Поэтому объединение в одно определение разных понятий не только не способствует раскрытию сущности обучения, но, напротив, вносит путаницу, а наука об обучении оказывается наукой, которая занимается всем тем, чем по отдельности занимаются другие науки, такие как гносеология, социология и психология, при этом теряется из виду свой предмет исследования.

В. К. Дьяченко, имея за спиной немалый опыт преподавания логики, усматривал в эклектическом подходе логическую уловку тех, кто целое разделяет на части, а затем свойства частей приписывает целому. В своих лекциях¹² ученый объяснял эту уловку примерно следующим образом. Допустим, мы изучаем стену здания, причем очень тщательно изучаем, вплоть до молекулярных изменений. И на основе полученных данных делаем вывод не только о стене, но обо всем здании в целом. На самом деле стена может быть действительно великолепной во всех отношениях, а здание – старым и разваливающимся. То есть, какие бы рассуждения

¹² У нас сохранились некоторые конспекты лекций В. К. Дьяченко, организованных в декабре 1998 г. в Кемерово.

ни были по поводу этой части, мы, считает ученый, не имеем права переносить свои выводы об этой части на все целое. Если же мы все-таки делаем такой перенос, то наши выводы будут только вероятными. Так и с обучением: какими бы тщательными ни были наши исследования разных сторон обучения, целостного представления об этом процессе у нас не будет.

Пожалуй, одна из самых распространенных точек зрения на обучение, которая также не могла остаться незамеченной В. К. Дьяченко, сводилась к тому, что обучение является совместной («взаимосвязанной») деятельностью учителя и ученика.

К.-Г. Томашевский в «Дидактике» (1959) одним из первых четко сформулировал идею обучения как взаимосвязанной деятельности. По его мнению, руководство учителя и активность ученика неразделимы и помогают друг другу [50, С. 11]. Эта концепция стала примером сближения педагогического и психологического взглядов на обучение как на совместный процесс.

В. Оконь, подобно К. Томашевскому, рассматривал обучение как совместную деятельность. Тем не менее его позиция была ближе к педагогической, поскольку он подчеркивал руководящую роль учителя. В его определении («Процесс обучения», 1962) учитель организует работу учеников для достижения конкретных целей. При этом родовым признаком в определениях обоих ученых остается именно совместная деятельность [187, С. 46]. Спустя почти три десятилетия В. Оконь пересмотрел свою концепцию, представив процесс обучения в ином ключе [187, С. 59, 61].

Понятие «совместная деятельность» является неопределенным и не раскрывает материальный механизм обучения. В объективной реальности существуют не абстрактные «деятельности», а конкретные взаимодействия человека с людьми и предметами. «Деятельность» – это ментальная конструкция, объединяющая эти взаимодействия в единую цепь. Следовательно, обучение представляет собой последовательность таких взаимодействий (с учебными материалами, оборудованием, с другим). Следовательно, любое определение через «деятельность» требует обращения к понятию «взаимодействие», которое играет

в нем организующую роль (согласно Б. М. Ломову) [219, С. 23]. Эту же идею применительно к речевой деятельности рассматривал А. А. Леонтьев [145, С. 27].

Согласно М. Андрееву, деятельностный подход, при всей своей пользе для теории, оказывается неэффективным при анализе структуры обучения [292, С. 60].

В 1967 году М. А. Данилов в «Основах дидактики» определил обучение как совокупность последовательных действий учителя и учащихся под его руководством [196, С. 176]. Целью этих действий является усвоение знаний, развитие познавательных сил и формирование мировоззрения. Однако в этом определении не раскрывается природа самих действий: их материальная сущность, конкретные проявления и структура остаются неясными, так как автор фокусируется на психических и сознательных аспектах процесса.

М. А. Данилов, вероятно, осознавал ограниченность своих определений, так как призывал дидактов к более глубокой разработке проблемы структуры обучения. Его взгляды оставались стабильными: и в 1960-х, и десятилетием позже он рассматривал обучение как динамичную систему действий, требующую анализа ее составных частей. Ключевым в его подходе оставалось утверждение, что логика учебного процесса подчиняется логике предмета и психологии ученика [48, С. 83].

Все рассмотренные выше концепции можно отнести к психолого-педагогическим, поскольку в них внимание исследователей акцентировалось на каких-то сторонах обучения, связанных с деятельностью либо учителя, либо ученика. Противоположный, дидактический подход рассматривает обучение как целостный материальный процесс и социальное явление, где обучение и познание – принципиально разные категории. Такой взгляд сложился как преодоление психологизма в дидактике.

В 1977 году В. В. Краевский предпринял попытку вывести дидактику за пределы этой парадигмы и утвердить ее как самостоятельную науку, предложив анализировать обучение через категории преподавания и учения. Преподавание трактуется не как сумма действий учителя, а как целостная деятельность коллективного субъекта – всех, кто занимается передачей содержания образования. Учение также выступает деятельностью коллективного субъекта [127, С. 121].

Используя термин «коллективные» для обозначения субъектов преподавания и учения, В. В. Краевский, по всей видимости, хотел акцентировать внимание на социальной и двусторонней природе обучения. Однако сведение обучения к взаимодействию двух процессов – деятельности преподавания и деятельности учения – является, на наш взгляд, некорректным упрощением. К тому же, если деятельность трактовать как взаимодействие субъекта с объектом, определение обучения приобретает тавтологический характер. При таком подходе обучение фактически распадается на две части, а вопрос о том, что представляет собой обучение как единое целое, остается открытым. Между тем, согласно принципу холизма, целое не сводится к сумме частей: оно включает в себя внутреннюю структуру, которая и создает новое качество [295, С. 103].

В. В. Краевский доказывал необходимость автономии педагогики от психологии. Он считал, что психологический подход сужает видение обучения до одного из его факторов – психического состояния ученика – и не может служить методологической базой для всей системы. По словам ученого, это ведет к подмене научного объекта педагогики объектом практического воздействия.

И все же, несмотря на то что В. В. Краевскому не удалось раскрыть материальный механизм процесса обучения, отметим его как ученого, который один из первых поставил вопрос о возможности и необходимости научного обоснования обучения.

За В. В. Краевским последовал И. Я. Лернер. В своей работе «Процесс обучения и его закономерности» (1980) И. Я. Лернер делает, пожалуй, первый выход на дидактическую позицию, определяя обучение следующим образом: «Обучение представляет собой акт взаимодействия обучающего и обучаемого(ых) с целью передачи одним и усвоения другим(и) социального опыта, или (что то же) социальной культуры» [148, С. 11]. Ближайшим родовым понятием обучения в определении И. Я. Лернера становится «акт взаимодействия обучающего и обучаемого». Видовое отличие такого взаимодействия ученый видит в том, что оно осуществляется исключительно для того, чтобы один передавал социальный опыт, а другой (ие) его усваивал(и).

И. Я. Лернер и В. В. Краевский справедливо указывают, что обучение строится на взаимодействии между обучающим и обучаемым: без этого процесса обучение невозможно. Однако само понятие «взаимодействие» слишком широкое и неопределенное, оно не объясняет, как именно реализуется обучение и в чем заключается его сущность. Как отмечает П. И. Пидкасистый, взаимодействие – это лишь общий признак обучения, который становится содержательным только при описании его свойств и материальной природы [207, С. 130]. Другие признаки, выделенные И. Я. Лернером, не отражают сущности обучения, а понятие «передача» является лишь метафорой, не отвечающей научным требованиям.

И. Я. Лернер предлагает рассматривать учебный процесс как взаимодействие между учителем и учеником, разделяя его на «преподавание» (деятельность педагога) и «учение» (деятельность ученика), что является излишним и не представляющим настоящей ценности, поскольку, говоря словами Ф. Энгельса, «взаимодействие является истинной *causa finalis* вещей. Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего больше познавать» [286, С. 199].

Исходя из этой позиции, индивид не может стать человеком, не будучи социальным существом. Даже индивид, действующий в одиночку по отношению к какому-либо объекту, все же полностью находится под влиянием социального окружения. Также и в процессе обучения: мы не можем рассматривать позицию учителя и его преподавательскую деятельность в отрыве от позиции ученика и его учебной деятельности. Это важнейшее свойство педагогического процесса А. С. Макаренко выразил так: «Именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы. <...> Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношения совершенно невозможно, технически невозможно, следовательно, невозможно себе представить и эволюцию отдельной личности, а можно представить себе только эволюцию отношения» [157, С. 458].

В 1982 году И. Я. Лернер и В. В. Краевский подготовили главу для второго издания спецкурса «Дидактика средней школы» (под ред. М. Н. Скаткина) для студентов пединститутов и директоров школ. В целом содержание этой главы во

многим дублировало ранее опубликованные учеными работы. Но был в ней и новый материал, отражающий психологическую характеристику обучения, как заявляли авторы. По завершении анализа содержательной стороны обучения ученые исследовали обучение как взаимодействие учителя и ученика. «Психологический аспект взаимодействия, – по мнению авторов, – обусловлен прежде всего тем, что взаимодействие учителя и учащихся – это общение в процессе обучения» [246, С. 154].

Ситуация кажется парадоксальной: пытаюсь преодолеть «психологизм» в дидактике, В. В. Краевский и И. Я. Лернер, похоже, не смогли с ним справиться в собственных представлениях такого социального явления, как общение, видя в нем только психологическую составляющую. Но ведь человеческое общение – это, в первую очередь, форма взаимодействия (интеракция) людей, а люди, как известно, – биосоциальные существа, которые взаимодействуют друг с другом, пользуясь тем средством, которым наделила их природа и сформировало общество – речью. В этом речевом (звуко-знаковом) взаимодействии и состоит естественная сущность общения и всех его проявлений.

Не увидев этой материальной основы общения, ученым, кажется, ничего другого не оставалось, как признать в нем только лишь психологический аспект обучения, определяющий и раскрывающий не *самое обучение*, а только то, что происходит *в процессе* обучения, так сказать, попутно.

Близкую точку зрения занимал Ю. К. Бабанский. В его трактовке понятия «обучение» ближайшим родовым признаком выступает взаимодействие между педагогом и обучающимися, что роднит его подход с позицией И. Я. Лернера. При этом в обоих случаях определение остается неполным, поскольку игнорируется вопрос о материальной субстанции этого взаимодействия. Остальные видовые признаки обучения, выделенные Ю. К. Бабанским, сущности обучения, к сожалению, не проясняют. Даже если мы знаем, что взаимодействие, которое происходит между преподавателем и учащимися, является «целенаправленным», «последовательно изменяющимся» и способствующим решению задач образования, воспитания и развития обучаемых, это нисколько не приближает нас

к пониманию того, какого рода данное взаимодействие, на какой материальной основе оно осуществляется.

Итак, мы сделали краткий обзор различных точек зрения на сущность обучения, которые в разное время становились предметом анализа В. К. Дьяченко.

Все рассмотренные выше концепции обучения в совокупности образовывали тот дискурс, который во многом повлиял на становление научных взглядов В. К. Дьяченко. Несмотря на различия представленных точек зрения, ученый объединял их в две группы. Первую группу составили исследования, базирующиеся на психолого-педагогическом подходе, согласно которому обучение строится по принципам и правилам, выведенным из детской или педагогической психологии. Обучение в этом случае рассматривается не целиком, а только с разных сторон. С одной стороны обучение представляется больше как преподавательская деятельность (преподавание), и поэтому его сущностью оказывается то «вооружение», то «воздействие», то «передача», то «целенаправленное руководство». С другого ракурса в обучении более заметным становятся ученик и его учебная деятельность (учение), что находит свое отражение в определениях (например, «обучение – это учебно-познавательная деятельность»). Занимая подобную позицию, исследователь обычно больше интересуется психологическими аспектами – мышлением, вниманием, памятью, – в то время как объективная сторона обучения остается почти неизученной.

Основоположником психолого-педагогического подхода в отечественной науке часто называют К. Д. Ушинского (в Европе схожие идеи развивали Песталоцци и Герbart). В своем проекте 1869 года он впервые предложил строить педагогику и дидактику на базе психологических законов. Ушинский настаивал, что обучение должно начинаться с психологии, неразрывно связанной с педагогическими выводами, и лишь затем переходить к изучению общей и специальной дидактики [260]. После К. Д. Ушинского психологическое обоснование обучения в разное время осуществляли А. Г. Асмолов [264], Л. С. Выготский [30], П. Я. Гальперин [33], В. В. Давыдов [46], Л. В. Занков [81],

Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков [91], А. Н. Леонтьев [146], Т. Ф. Талызина [245], Д. Б. Эльконин [285] и др.

Чтобы преодолеть ограничения педагогического и психологического взглядов, многие ученые пытаются их объединить, определяя обучение как *«совместную деятельность учителя и ученика»* или *«двустороннюю деятельность»*. Такие гибридные теоретические модели представлены в работах [89]; [131]; [152]; [188]; [237]; [245] и других. Их становится все больше из-за смешения дидактического и психолого-педагогического подходов, что затрудняет развитие науки об обучении и свидетельствует о недостаточной проработанности некоторых фундаментальных положений дидактики.

Основные концепции обучения сложились примерно к середине 1980 годов. В последующем в педагогической науке появлялись лишь различные вариации (уточнения, гибридные соединения) этих созданных теоретических построений. Примерами таковых могут служить работы: И. В. Абакумовой [1], М. Андреева «Процесс обучения. Дидактика» (1996) [292], В. В. Давыдова [224, С. 6], В. И. Загвязинского «Теория обучения» (2001) [79], В. С. Кукушина «Теория и методика обучения» 1 76 (2005) [131], Ч. Куписевича «Основы общей дидактики» (1986) [133], Б. Т. Лихачева «Педагогика» (2010) [152], И. И. Логвинова «Дидактика: история и современные проблемы» (2010) [153], В. Оконя «Введение в общую дидактику» (1990) [187], И. М. Осмоловской «Дидактика» (2008) [191] и «Дидактика: от классики к современности» (2020) [190], П. И. Пидкасистого «Педагогика» (1998) [198], И. П. Подласого «Педагогика» (1999) [215], В. А. Ситарова «Дидактика» (2004) [241], В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова «Педагогика» (2011) [245], И. А. Соловцовой «Общие основы педагогики» (2006) [248], Н. А. Сорокина «Дидактика» (1974) [250], И. Ф. Харламова «Педагогика» (2004) [265], Г. И. Якубель «Педагогика современной школы» (2014) [288].

Общепринятому психолого-педагогическому подходу В. К. Дьяченко противопоставил естественно-научный, в рамках которого обучение рассматривается как общественно-историческое явление. Он представляет

объективный анализ процесса обучения, то есть как происходит данный процесс независимо от тех переживаний, чувств, представлений и других психических и субъективных процессов, которые имеют место в сознании ученика и учителя. В. К. Дьяченко старается преодолеть метафизическую трактовку преподавания и учения, предлагает рассматривать процесс обучения таким, каким он есть в действительности. По мнению М. Н. Скаткина, такой путь «освобождает дидактику от излишней психологизации процесса обучения, помогает разграничить предмет дидактики от предмета психологии обучения» [243, С. 5].

Подробный обзор литературы и анализ этих двух подходов к пониманию сущности обучения представлен в нашей монографии [232].

Таким образом, В. К. Дьяченко практически с самого начала своего научного пути был вовлечен в дискуссию о статусе дидактики как науки. Быть дидактике самостоятельной наукой или не быть? – вот в чем заключался основной вопрос этого научного спора. В. К. Дьяченко на него отвечал утвердительно, но при этом делал очень важную оговорку: дидактика станет полноценной, самостоятельной наукой лишь в том случае, если сумеет четко очертить свои границы, отмежевавшись от других наук, главным образом от психологии. По мнению ученого, эта задача успешно решается благодаря естественно-научному подходу, который позволяет выявить материальную основу процесса обучения, его объективную сущность, а не то, какие психические процессы происходят в сознании учащихся.

Стоит отметить, что такую позицию относительно сущности обучения В. К. Дьяченко практически не менял: он занимал ее и в советский период, когда философия материализма была господствующим мировоззрением, и в постсоветское время, когда авторитет материалистической доктрины серьезно пошатнулся. На наш взгляд, это говорит не только о твердой убежденности ученого и принципиальности его взглядов, не подверженных какой-либо конъюнктуре, но и о настоящей основательности, фундаментальности его исследований. В. К. Дьяченко доказывал, что сущность обучения не зависит ни от политического или экономического строя, ни от географических или временных факторов: она

одна и та же и в первобытном обществе, где родители учили своих детей рыбной ловле, и в средневековом обществе, где мастер передавал свои навыки подмастерьям, и в новое время, и при капитализме или социализме, и в современном обществе, в каком бы учебном заведении ни происходило. Если мы правильно определяем сущность обучения, то она будет одинакова всегда и везде.

В этом и заключается одна из ключевых идей, составляющих дидактическую концепцию В. К. Дьяченко. Обучение есть особый вид общения и без общения обучение не существует. К такому выводу ученый пришел в далеком 1950 году, тем не менее дискуссия о статусе дидактики, специфике дидактического знания и сущности обучения продолжается до сих пор на научных конференциях, на страницах печати [140; 168; 170; 171; 193; 198; 190; 246; 269 и др.].

1.3. Классификация организационных форм обучения В. К. Дьяченко как основание построения концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения

Определив сущность обучения, В. К. Дьяченко далее анализирует организационные формы обучения. Этот переход – важнейший для понимания исторической трансформации организационной структуры учебного процесса. Ведь именно сочетание различных форм обучения создает определенную структуру, а этапы ее развития определяются тем, какие формы были распространены в образовательной практике и какая из них являлась основной в конкретную эпоху.

Когда В. К. Дьяченко приступал к изучению данного вопроса (дневниковые записи 1957 года свидетельствуют о том, что эти исследования в 1950-е он уже проводил), единого понимания того, что следует считать организационной формой обучения, не было (правда, нет его и в настоящее время). Каждый автор предлагал свой перечень организационных форм, в котором чаще всего был неясен признак, по которому осуществляется деление понятия, к тому же члены деления не исключали друг друга, что противоречило правилу классификации.

В. К. Дьяченко предлагает строить классификацию организационных форм обучения на основе понимания сущности обучения. Если обучение, как он выяснил ранее, является особым видом общения, то «*обучение может происходить так и только так, как осуществляется общение между людьми*» (курсив автора – В. Р.) [59, С. 36]. Из этого утверждения следует, что обучению присущи все те закономерности, которые присущи общению. Однако в отличие от обычного общения в жизни, которое выглядит во многом случайным и непредсказуемым, в школьном обучении происходит, или, по крайней мере, должно происходить организованно и продуманно. Обучение – это не просто общение между учителем и учеником, но это прежде всего общение специально организованное и заранее планируемое. Тем не менее от того, каким является общение по своему характеру – стихийным или упорядоченным, не зависят сами формы, в которых происходит общение.

Остается только разобраться, каким образом и в каких формах происходит общение между людьми. Разумеется, В. К. Дьяченко, как представителя материалистических воззрений, интересовала только материальная (объективная) сторона этого процесса, то есть то, как это речевое взаимодействие строится, из каких элементов оно состоит.

Ученый рассматривает организационные формы обучения как разновидности (структуры) общения, полагая, что количество форм обучения соответствует числу существующих структур общения. Сделав вывод о том, что формы обучения производны от структур общения, В. К. Дьяченко переходит к анализу этих структур.

Сначала ученый выделяет *непосредственное* и *опосредованное* общение. В первом случае люди видят и слышат друг друга и их общение происходит в основном посредством устной речи. Во втором случае они могут друг друга не видеть и не слышать и общаться с помощью письменной речи. Простейший случай непосредственного общения – общение двух людей. *Общение в паре* происходит главным образом в виде диалога, когда собеседники по очереди высказываются.

Если человек находится среди многих людей, то возможны еще две структуры общения: либо он обращается одновременно к нескольким или ко многим, либо общается с каждым в отдельности и по очереди. В первом случае мы имеем общение групповое: один говорит, а группа его слушает. Во втором случае общение происходит в виде диалогических сочетаний. Общение при этом происходит не в замкнутой паре, а в парах сменного состава.

Так В. К. Дьяченко выявил четыре структуры общения между людьми: 1) общение, опосредованное через письменную речь, 2) общение в паре, 3) групповое общение, 4) общение в парах сменного состава. Эти структуры общения ученый называет базисными, изначальными, поскольку они возникли вместе с человеческим обществом, и в этом смысле их можно считать вечными. Применение появившихся значительно позже технических средств общения (телефона, компьютера и др.) не только не уменьшает их значение, а, напротив, приводит к дальнейшему совершенствованию общения между людьми вообще и каждой структуры в отдельности.

Каждой из выявленных структур общения соответствует определенная организационная форма обучения: индивидуально-обособленная, парная, групповая и коллективная. По мнению В. К. Дьяченко, эти формы являются основными, поскольку без них невозможен ни один учебный процесс – именно они составляют его материальную основу. Поэтому он справедливо называл их формами существования обучения. Все они обладают свойством всеобщности, универсальности, то есть применимы к изучению любого конкретного содержания, любого учебного предмета. Естественно, каждая форма имеет свою специфику и это учитывается педагогами, которые руководствуются в своей практической деятельности конкретными целями и для достижения этих целей используют ту или иную организационную форму или их сочетание. Применение общих организационных форм обучения для решения конкретных дидактических задач дает множество конкретных (специальных) форм обучения. В. К. Дьяченко к конкретным формам организации обучения причислял такие виды занятий, как консультация, зачет, экзамен, лекция, семинар, коллоквиум, экскурсия,

собеседование, урок и другие. При этом ученый подчеркивает важность различения общих и частных (конкретных) форм. Сочетание структур общения и форм обучения можно наглядно представить в виде следующей таблицы (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Структуры общения и формы обучения (по В. К. Дьяченко)

Структуры общения	опосредованная	непосредственная		
		в паре	групповая	в парах сменного состава
Формы обучения	индивидуально-обособленная	парная	групповая	коллективная

Из перечисленных четырех структур общения В. К. Дьяченко особо выделяет общение в парах сменного состава (диалогические сочетания), которое, по его мнению, является для человека основной и важнейшей. Вся жизнь человека буквально соткана из диалогических сочетаний: в быту, на производстве, в общественной жизни. Его общение с другими людьми строится, главным образом, как общение с каждым человеком в отдельности и в какой-то очередности. Мы не обращаем внимания на эту сторону обыденного общения, так как это происходит постоянно и бесчисленное количество раз. Но именно такому общению человек в первую очередь обязан своим развитием, особенно в детском возрасте, когда ребенок овладевает родным языком, осваивает этические нормы, приобщается к культуре своего народа. К семи годам он осваивает огромную по объему информацию, и решающую роль в этом процессе играет общение с другими людьми. Без диалогических сочетаний интеллектуальная деятельность человека угасает, развитие его личности и способностей тормозится. Велика роль диалогических сочетаний и в жизни любого коллектива. Вообще коллективы были бы невозможны, если бы люди не общались друг с другом в виде диалогов. Без общения с каждым в отдельности невозможно детей и подростков готовить к трудовой деятельности, вообще коллективный труд стал бы невозможен. Любое общее дело немыслимо без диалогов, и чем сложнее это дело, тем больше нужно встреч, бесед и диалогов. Таким образом, В. К. Дьяченко убежден, что «диалогические сочетания, как доказывает жизнь, есть основной механизм

возникновения, функционирования и развития любого коллектива» [58, С. 40], и если мы признаем, что диалогические сочетания, общение в парах сменного состава являются основным средством и главным фактором индивидуального развития каждого человека и общества в целом, то это средство непременно и как можно скорее должно быть введено в школу, в учебно-воспитательный процесс. Только так мы сумеем поднять эффективность обучения и воспитания в школе, существенно повысить качество образования.

Диалогические сочетания ученый приравнивает по значимости к труду. Он считает, что если бы у людей не было возможности вступать между собой в диалоги, то произошли бы катастрофический разлад в общественной и хозяйственной жизни, быстрое угасание культурной деятельности и полная неспособность подготовить новые поколения к труду и жизни в социуме. И наоборот, если бы вдруг исчезло все, что было сделано человечеством, но сохранилась бы способность общаться друг с другом, передавать друг другу информацию, то, несомненно, у людей постепенно восстановилось бы все: и способность к совместному труду, и материальные блага, и культура.

«Не потому ли марксизм потерпел крупнейшее поражение, – задается вопросом В. К. Дьяченко, – что опирался только на одностороннюю экономико-политическую доктрину и не создал научной теории формирования людей, их воспитания и подготовки к жизни?» [Там же, С.41–42]. Поэтому от введения в процесс обучения диалогических сочетаний, по мнению ученого, зависит не только обучение и воспитание подрастающих поколений, но и темпы развития общественного производства, дальнейшая судьба человечества. Это имеет общественно-историческое значение.

В. К. Дьяченко считает, что, поскольку всестороннее развитие человека невозможно без многообразного общения с разными людьми, что для развития учащихся нужны диалогические сочетания, то рано или поздно педагоги будут вынуждены вводить в школьное обучение работу учащихся в парах сменного состава. И, надо сказать, эти убеждения ученого не являются надуманными и сугубо теоретическими. Все преимущества диалогических сочетаний он испытал

на себе, когда в 1941 году попал в квартиру А. Г. Ривина и в течение восьми месяцев непосредственно включался в сочетательный диалог, организованный его новым учителем; он видел эти преимущества в московском школе-интернате № 12, когда вместе со своими коллегами проводил парно-коллективные учебные занятия на уроках русского языка и арифметики; он видел эти преимущества в школах Красноярья и г. Красноярска, Якутска и Лангепаса, Новокузнецка и Польшаево, в которых под его руководством осуществлялась экспериментальная работа по организации сотрудничества учащихся в парах сменного состава.

Обратимся вновь к классификации организационных форм обучения, разработанной В. К. Дьяченко. На первый взгляд в ней все кажется стройным и правильным. Ученый категорично заявляет, что его классификация «соответствует всем законам и правилам логики», а также является «последовательной, полной и исчерпывающей», то есть охватывает все возможные варианты существования обучения. Он утверждает, что существуют только четыре общие и базисные формы процесса обучения и других форм, кроме этих, быть не может [Там же, С. 43].

Г. И. Ибрагимов считает эту классификацию «одной из наиболее продвинутых и обоснованных» [87, с. 11]. Однако более тщательный анализ данной классификации обнаруживает в ней ряд неточностей. Результаты этого анализа были нами представлены в трех статьях [227; 228; 229], а их содержание стало предметом открытого обсуждения на методологическом семинаре 19 июня 2013 г., на Первых Всероссийских дидактических чтениях памяти В. К. Дьяченко 20 июня 2013 г. и на Всероссийской научно-методической конференции 23–24 июня 2025 г. [228].

Итак, какие неточности, на наш взгляд, допустил В. К. Дьяченко при классификации?

Первая неточность связана с тем, что ученый в один ряд поставил два не исключают друг друга элемента: общение в паре и общение в парах сменного состава. Тем самым было нарушено сразу несколько правил деления понятия. Во-первых, нарушается принцип альтернативности: элементы классификации не должны пересекаться по объему. Между тем общение в обособленных парах и в

парах сменного состава реализуется по одной и той же схеме – в каждый момент один говорит, один слушает. На этот недостаток классификации указывал и А. А. Остапенко [198, С. 162]. Сам В. К. Дьяченко отмечал, что «общение в отдельной паре есть частный случай общения в парах» [66, С. 53], и предполагал, что со временем, когда коллективная форма станет ведущей, парная форма «войдет в коллективную» и ее можно будет не выделять отдельно [58, С. 34]. В таком случае, по его мнению, в классификации останутся только три основные формы: коллективная, индивидуальная и групповая.

В. К. Дьяченко, анализируя традиционную классификацию, включающую фронтальную (общеклассную), групповую и индивидуальную формы, справедливо критиковал ее, в частности, за то, что в ней как раз был нарушен принцип взаимоисключения элементов. По его мнению, фронтальная (общеклассная) форма обучения не может находиться в одном ряду с групповой формой, так как является ее разновидностью. И все же ученый оставляет свою классификацию в таком виде, где указанные формы не исключают друг друга, тем самым делая ее в целом некорректной.

В классификации структур общения допущена еще одна ошибка: нарушается принцип единого основания. Изначально в качестве критерия используется соотношение числа говорящих и слушающих в определенный момент времени, однако затем этот критерий подменяется другим – составом участников речевого взаимодействия. В результате к парному и групповому общению ошибочно приравниваются «пары сменного состава».

Такие неточности, допущенные В. К. Дьяченко при построении классификации, стали следствием несоблюдения выбранных самим же ученым методологических оснований, или следующих правил.

Первое правило В. К. Дьяченко сформулировал так: «Чтобы увидеть, понять структуру общения, нужно брать момент общения. Нужен мгновенный срез. Тогда мы можем увидеть структуру общения» (разрядка автора – В. Р.) [Там же, С. 42]. Если использовать метод мгновенного среза, становится очевидным принципиальное различие между парной и групповой

структурой общения: оно определяется соотношением количества говорящих и слушающих в один момент времени. В паре говорит один – слушает один; в группе говорит один – слушают несколько. Сам В. К. Дьяченко считал это соотношение ключевым критерием деления, и этот подход кажется логичным. Тем не менее ученый впоследствии отказывается от статического анализа («в момент») и переходит к рассмотрению общения в динамике, что приводит к необоснованному расширению его классификации.

Вводя «пары сменного состава» как отдельную структуру, В. К. Дьяченко отмечает, что жизнь человека состоит из множества сменяющихся бесед с разными людьми. Динамизм этой структуры не позволяет применить к ней принцип мгновенного среза, который был основой для выделения парной и групповой форм. В итоге происходит подмена основания для классификации.

Также отметим, что состав участников при групповом общении может в разное время быть неодинаковым. Значит, возможна и такая структура общения, как группы сменного состава. Однако такая структура не рассматривается в классификации В. К. Дьяченко, что, на наш взгляд, делает ее неточной, неполной.

Согласно **второму правилу**, структуры общения должны рассматриваться в отрыве от всех прочих элементов, связанных с деятельностью человека. Необходимо исключить из рассмотрения конкретное содержание общения, мотивы и цели, национальные языковые особенности, эмоциональные переживания и любые случайные факторы, которые могут так или иначе воздействовать на процесс общения между людьми [Там же, С. 37].

Несмотря на предложение избегать «всех других сторон и моментов», ученый при обосновании «диалогических сочетаний» как особой структуры общения начинает связывать эту структуру с содержательным компонентом, нарушая тем самым сформулированное им же второе правило классификации.

Но если на самом деле абстрагировать структуры общения от всего прочего надстроечного материала, составляющего человеческое общение, и рассматривать его исключительно в определенный момент, то мы сможем выделить только *парную* и *групповую* структуру. С учетом того, что общение может происходить

непосредственно и опосредованно, классификация структур общения может выглядеть следующим образом (см. рисунок 1).

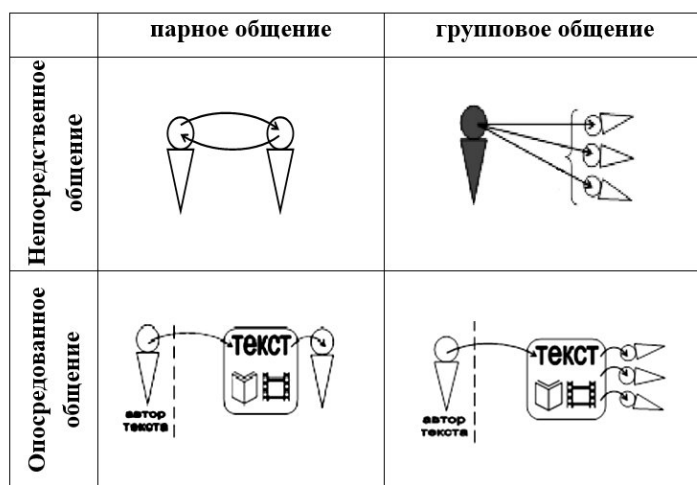


Рисунок 1 – Структуры общения

В разных сферах жизни структуры общения проявляются по-своему. В образовании общение между носителями знаний и теми, кто их осваивает, превращается в целенаправленный процесс обучения, а все организационные формы обучения – это конкретные варианты этих структур.

Общение на процессуальном уровне отличается динамикой и разнообразием форм, тогда как на концептуальном уровне оно статично. В. К. Дьяченко, вероятно, не учел этого различия, объединив понятия, относящиеся к разным уровням абстракции.

В этом контексте заслуживает внимания позиция академика М. Н. Скаткина, высказанная им в рецензии на работу А. П. Алексюка и В. К. Дьяченко «*О единстве методов и форм организации обучения*» [242]. Рецензия была обнаружена нами в научном архиве РАО уже после того, как были написаны статьи, содержащие критический анализ классификации В. К. Дьяченко (дата нашего обращения к этим архивным материалам – 19.03.2026).

Поддержав саму попытку авторов затронуть важный, но недостаточно разработанный в дидактике вопрос о формах организации обучения, а также их критическое отношение к традиционному делению всех организационных форм на общеклассную, групповую и индивидуальную, которое является по своему

происхождению эмпирическим, М. Н. Скаткин в то же время указывает на ряд слабых мест в позиции авторов статьи.

Во-первых, по мнению М. Н. Скаткина, перечисляя разные подходы к определению обучения, авторы не анализируют и не выражают своего отношения к этим определениям, а, «игнорируя принцип преемственности и развития науки, сразу, как первооткрыватели, дают свое определение, причем выраженное в категорической форме» [Там же, с. 1]. По мнению ученого, в статье нет доказательств, почему для определения форм организации обучения надо взять именно общение, а не другие стороны – например, познавательную деятельность, единство преподавания и учения, передачу информации, управление и др. Тем самым, считает М. Н. Скаткин, авторы нарушили требования диалектического, многостороннего подхода к рассмотрению сложных явлений действительности, к которым, без сомнения, относится обучение.

Во-вторых, поддержав разграничение форм обучения на общие и конкретные (частные), предложенное авторами статьи, и посчитав такое разграничение оправданным и не вызывающим возражений, М. Н. Скаткин тем не менее выразил свои сомнения относительно классификации общих организационных форм на индивидуальную, парную, групповую и коллективную. По мнению рецензента, если иметь в виду подразделение групповой формы на две разновидности (общеклассную (или фронтальную) и звеньевую (или бригадную)), то их уже становится не четыре, а фактически пять. А кроме того, помещение коллективной формы в один ряд с фронтальной и звеньевой – алогично, поскольку названные формы не являются индивидуальными, а предусматривают элементы коллективной деятельности. М. Н. Скаткин предполагает, что авторы сами почувствовали эту алогичность своих выводов и, чтобы преодолеть ее, им пришлось сделать два пояснения: 1) что общеклассные и бригадные занятия, хотя и содержат некоторые элементы коллективизма, по своей структуре коллективными не являются, могут только создавать видимость коллективности; 2) что групповая работа принимается за коллективную ошибочно. Такое «отлучение» общеклассных и звеньевых занятий от коллективных форм, по мнению рецензента, потребовалось авторам

статьи для того, чтобы объявить подлинно коллективной одну единственную форму – работу в парах сменного состава.

Ни в какой мере не отрицая полезность этой формы в дидактическом и воспитательном отношениях, ученый убежден, что с трактовкой А. П. Алексюка и В. К. Дьяченко пар сменного состава как единственной коллективной формы согласиться нельзя, поскольку «можно и нужно исследовать различные потенциальные возможности каждой из этих форм <...>, но нельзя третировать их как создающие лишь иллюзию коллективности» [Там же, С. 3].

Чтобы снять это ненужное противопоставление, М. Н. Скаткин предлагает обстоятельно изучить пути усиления в перечисленных авторами формах организации обучения элементов коллективности, определить их оптимальное сочетание и установить области их применения. А что касается работы в парах сменного (ученый предпочитает использовать здесь слово «переменного») состава, то ее логичнее отнести к парной, предусмотрев в последней три разновидности: 1) учитель – ученик; 2) ученик – ученик (постоянный состав пары); 3) пары сменного состава (каждый работает по очереди со всеми учащимися класса). Таким путем, считает М. Н. Скаткин, обнаруженная в классификации авторов статьи алогичность была бы устранена и не потребовалось бы исключать из числа коллективных форм общеклассную и звеньевую.

Данная рецензия М. Н. Скаткина была написана к конкретному тексту статьи, в которой, в силу ограниченности рамок научной статьи, не все положения позиции В. К. Дьяченко были раскрыты в выделении организационных форм обучения, в анализе иных классификаций оргформ и концепций обучения, к чему, собственно, и относились основные возражения рецензента. Однако справедливости ради надо отметить, что еще до появления этой рецензии в издательство Красноярского государственного университета поступила рукопись первой монографии В. К. Дьяченко [66], в которой указанные вопросы раскрываются автором более подробно и основательно.

Точку зрения М. Н. Скаткина в рассмотрении пар сменного состава как частного случая парной формы организации обучения мы в целом разделяем. Но

вместе с тем его предложение выделять *в одном ряду* указанные выше три разновидности парной формы организации обучения кажутся не совсем корректными, поскольку основаниями деления становятся в этом случае сразу два признака: 1) субъекты учебного взаимодействия (учитель – ученик; ученик – ученик) и 2) состав парного взаимодействия (постоянный – переменный).

Те неточности, которые были допущены В. К. Дьяченко при построении классификации организационных форм обучения, связаны, на наш взгляд, с недостаточной проработкой понятия «структура общения» и ее элементов.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев выделяют в общении три аспекта: коммуникативный (обмен информацией), интерактивный (организация взаимодействия) и перцептивный (взаимное восприятие) [91]. Существуют и другие подходы, но все они подчеркивают многогранность общения. При анализе обучения как вида общения важны, на наш взгляд, три момента:

- ~ интегративный аспект – наличие субъектов и форм их объединения (пара, малая или большая группа);
- ~ содержательный аспект – общение всегда связано с определенным содержанием и поводом;
- ~ коммуникативный аспект – способы связи между участниками, зависящие от ситуации.

Обучение как особая разновидность общения включает эти три грани.

Интегративная сторона обучения – это организационное объединение участников в пары, малые или большие группы (например, класс).

Коммуникативная сторона обучения отражает различные типы коммуникативной связи субъектов. По характеру коммуникативного взаимодействия можно выделить три типа связи: индивидуальное общение, дифференцированное общение и фронтальное общение. Коммуникативная сторона раскрывает, как субъекты связаны и взаимодействуют. Здесь нужно иметь в виду, что дифференцированное и фронтальное общение основаны на групповой структуре, где один говорит, а несколько слушают.

Содержательная сторона обучения имеет отношение к предмету взаимодействия между обучающим и обучаемым. Без материала для освоения процесса обучения не существует. Однако важно различать содержание (знания и опыт) и сущность обучения, которая заключается в самом коммуникативном взаимодействии.

Первые два аспекта раскрывают именно организационную структуру и внутренние связи обучения. Содержательная же сторона определяет смысл, назначение и цели интеграции и коммуникации. Подробнее о трех сторонах общения мы писали в своей работе [230, С. 63–68].

Форма организации обучения определяется нами как сложная дидактическая категория, синтезирующая интегративный (механизм объединения) и коммуникативный (характер связей) компоненты. Она представляет собой интегративно-коммуникативный способ взаимодействия субъектов учебного процесса. Обучение, в свою очередь, трактуется как специально организованная деятельность по интеграции и коммуникации между носителями опыта и обучающимися. Сравнительный анализ выявляет закономерное соответствие: каждому типу интеграции адекватен определенный тип коммуникации (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Формы интеграции и типы коммуникации

Формы интеграции	Типы коммуникации
Пара	Индивидуальное (одноадресное) общение
Группа	Групповое (многоадресное) общение
Малая группа	Дифференцированное (выборочное) общение
Большая группа	Фронтальное (полномасштабное) общение

Таким образом, по форме интеграции обучение может быть парным и групповым (при этом групповая форма организации обучения имеет две разновидности: малогрупповую и общеклассную. Малогрупповая форма может также называться бригадной, звеньевой, командной или отрядной. Классическим примером служат отряды в системе А. С. Макаренко, которые делились на постоянные и сводные.

Что касается типа коммуникации, то она может быть индивидуальной или групповой, где последняя, в свою очередь, делится на дифференцированную и фронтальную. Термин «дифференцированная форма» встречается, например, в работах Х. Й. Лийметса. В качестве синонима можно использовать слово «селективная», что означает «избирательная» или «основанная на отборе» (согласно толковым словарям русского языка).

Поскольку состав пар и малых групп на занятии может меняться, целесообразно разделять их на постоянные и сменные (см. таблицу 4). Интересно, что К. П. Захаров, говоря в своей книге о докладе А. Г. Ривина «Состояние дел в мировой педагогике и метод Талогенизма», представленном в 1926 году, упомянул механизм, где, помимо пар сменного состава, важную роль играли и группы сменного состава (ГСС) [83, С. 15].

Таблица 4 – Формы организации обучения (по двум основаниям)

<i>По форме интеграции</i>	<i>По типу коммуникации</i>
парная	индивидуальная
пары постоянного состава	
пары сменного состава	
групповая	групповая
малогрупповая	дифференцированная
малые группы постоянного состава	
малые группы сменного состава	
общеклассная	фронтальная

Важно отметить, что обучение, подобно общению, может быть как непосредственным, так и опосредованным. Следовательно, каждая организационная форма обучения существует в двух вариантах реализации.

Согласно В. К. Дьяченко, именно совокупность организационных форм обучения формирует структуру учебного процесса, где на каждом историческом этапе одна из них становится ведущей. Поэтому при изучении развития организационной структуры обучения особое значение приобретает вопрос классификации его форм.

«Почему вопрос о классификации (системе) организации форм так важен?» – спрашивает В. К. Дьяченко и сам же отвечает: «Если сказать кратко, то: **какова система (классификация) форм организации процесса обучения, такова и школа**» (выделено автором – В. Р.) [64, С. 41].

Уточняя и дополняя классификацию организационных форм обучения, предложенную В. К. Дьяченко, мы признаем ее научную ценность и на ее основе пытаемся сформировать более полное представление о том, из каких, в принципе, организационных форм может складываться организационная структура процесса обучения.

1.4. Периодизация исторического развития организационной структуры процесса обучения как главный итог исследований В. К. Дьяченко

Для описания и объяснения исторически развивающихся объектов в науке разработан специальный логико-методологический аппарат [15; 44; 94; 95; 90; 97; 102; 106; 108; 122; 130; 142; 185; 201; 222; 240; 256; 286; 289].

Идея детерминизма нашла свое отражение и в педагогике, в том числе в работах В. К. Дьяченко. От сопоставления структур общения и форм организации обучения ученый перешел к изучению их исторической динамики и влияния на эволюцию самого способа обучения. Он считал, что анализ прошлого необходим для выявления закономерностей и механизмов, которые позволяют прогнозировать и целенаправленно формировать будущее образования. В результате исследования ученый установил, что главным критерием для классификации организационных форм обучения являются структуры общения между людьми. Именно этот признак лег в основу выделения им стадий исторического развития обучения.

Одним из главных результатов историко-дидактических исследований В. К. Дьяченко считается разработанная ученым периодизация развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры. Одна из его монографий так и называлась: «Организационная структура учебного процесса и

ее развитие» (1989). Через 15 лет в другой своей книге В. К. Дьяченко пишет: «В этом названии суть, квинтэссенция всей нашей концепции» [63, С. 48].

До В. К. Дьяченко вопрос об историческом развитии организационной структуры никем не ставился. Конечно, были исследования по истории школьного обучения, но никто из исследователей не связывал процесс развития школы с изменениями организации обучения. Этот компонент системы образования казался настолько устойчивым, что вопрос о его развитии даже не поднимался.

Свою разработку периодизации развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры ученый начал, предположительно, еще в 1950-х годах. В сохранившемся рабочем дневнике В. К. Дьяченко за 1957 год на страницах 237–238 обозначены контуры будущей периодизации развития процесса обучения. Здесь еще нет ни слова об организационной структуре процесса обучения, но уже выделены три периода (правда, без четких хронологических границ), при этом указывается принципиальное отличие одного периода от другого – по доминантной форме организации.

То есть уже в 1957 году В. К. Дьяченко хорошо понимал, что развитие школы и всего учебно-воспитательного процесса зависит от того, какая организационная форма будет ведущей, структурообразующей в образовательной практике. Он прекрасно видел основное направление, в котором идет это развитие: от индивидуально-парных занятий через групповые к парно-коллективным. К сожалению, ученый не успел оформить свои мысли на этот счет в виде научной статьи. С 1959 года в силу определенных обстоятельств, о которых мы упоминали выше, труды В. К. Дьяченко перестали публиковать. И только в 1974 году после десятилетней паузы тезисы его доклада «Структуры общения между людьми в жизни и их значение для построения учебного процесса в школе» стали предметом публичного обсуждения на заседании VII сессии Всесоюзного семинара, организованного редакцией журнала «Вопросы философии» и посвященного вопросам методологии педагогики и методики педагогических исследований. Именно в этих тезисах В. К. Дьяченко впервые представил свою периодизацию развития процесса обучения, которая была оценена редакцией журнала весьма

позитивно. Тезисы были опубликованы в сборнике «Прогнозирование развития школы и педагогической науки» [77]. Данный документ, на наш взгляд, заслуживает особого внимания, поскольку в нем, по всей видимости, впервые целостно представлена в общих чертах концепция исторического развития организационной структуры процесса обучения. Доклад содержит всего 12 тезисов. Рассмотрим каждый из них, сохраняя авторскую последовательность.

1. В. К. Дьяченко начинает с того, что отделяет обучение от трудовой и познавательной деятельности человека. По его мнению, обучение нельзя свести ни к трудовым операциям или действиям, ни к психическим процессам. Как явление социальное, обучение есть речевое взаимодействие между теми, кто обладает уже известным опытом и знаниями, и теми, кто этими знаниями и опытом не обладает. «Короче: обучение – это особым образом организованное общение между знающими и незнающими» [77, С. 107]. В результате этого общения, которое осуществляется главным образом через звуки и знаки устной и письменной речи, незнающие становятся знающими. И здесь В. К. Дьяченко делает вывод о том, что для понимания природы процесса обучения и прогнозирования развития его организационных форм вопрос о том, как организуется общение между теми, кто учит, и теми, кто учится, имеет принципиальное значение.

2. Следующий тезис фактически сводился к утверждению: «Способы организации общения в учебном процессе не придумываются людьми, а берутся из жизни» [Там же]. Автор начинает свой анализ общения в жизни с того, что определяет взаимодействие двух людей, при котором одного говорящего слушает тоже один, как самую простую и естественную форму человеческого общения. При этом он указывает, что по своему характеру такое общение бывает диалогическим (когда оба собеседника говорят по очереди) и монологическим (когда все время говорит только один из участников парного общения, а другой только слушает). Кроме того, докладчик делает важное замечание, что диалогическая речь исторически предшествовала монологической.

3. Далее В. К. Дьяченко переходит к рассмотрению общения, когда говорящего может слушать не один, а несколько и даже много людей. Такое

общение ученый называет групповым, поскольку структурно такое общение выглядит так: один говорит, а группа слушает. При этом выделяются две его разновидности: 1) перед группой выступает только один человек, как это бывает, к примеру, на лекции, 2) группа по очереди слушает то одного, то другого, то третьего выступающего, как это, например, происходит во время концерта или в ходе научной конференции. Здесь автор делает важное уточнение: и в первом, и во втором случае структура общения остается одна и та же – групповая, «так как в каждый данный момент группа слушает одного говорящего» (разрядка автора – В. Р.) [Там же, С. 107–108].

4. На этом шаге автор считает важным сказать, что в жизни человека парное общение по сравнению с групповым преобладает. При этом общение двух людей не является замкнутым, постоянным, а наоборот – осуществляется главным образом через так называемые диалогические сочетания (по терминологии А. Г. Ривина), то есть через поочередные диалоги одного человека с другими людьми. Так, например, работает врач, библиотекарь, продавец, следователь, всякого рода консультанты и многие другие.

5. Здесь автор переходит к рассмотрению процесса обучения в историческом аспекте, характеризуя первый этап в его развитии: «В древние времена учитель обучал своих учеников в индивидуальном порядке и по очереди» [Там же, С. 108]. По мнению В. К. Дьяченко, этот «средневековый метод» имел смысл и оправдывал себя только до тех пор, пока у каждого учителя было мало учеников. Но с развитием промышленности, торговли, ростом городов, развитием наук, национальных языков и литератур и т. д. этот метод все более и более становился недостаточным. Переход к способу группового обучения был обусловлен, по мнению ученого, тем, что учитель, работая с каждым учеником в отдельности, не справлялся со своими обязанностями: ему не хватало времени на объяснение нового материала и проверку каждого ученика.

6. Далее ученый характеризует следующий этап в развитии учебного процесса, который он называет групповым способом обучения. В. К. Дьяченко считает, что этот способ систематически применялся уже в XII–XIII веках в первых

средневековых университетах, а переход к нему в школе совершается значительно позже: в основном в XVI–XVII столетиях. «Групповой способ обучения, – утверждает докладчик, – многие годы был прогрессивным и сыграл выдающуюся роль в истории образования во всех странах мира» [Там же]. Чем это объясняется? Тем, что без этого способа было бы невозможно осуществить всеобщую грамотность населения и обеспечить всеобщее начальное и неполное среднее образования. Таким образом, групповой способ обучения, по мнению ученого, давал возможность обеспечить массовость образования, что не в состоянии был сделать индивидуальный способ.

7. Затем автор тезисов переходит к рассмотрению объективных ограничений группового обучения, которые, по его мнению, связаны главным образом с низкими возможностями учителя осуществлять индивидуальный подход при проверке освоения нового материала и устранении выявленных пробелов знаний каждого учащегося, что, в свою очередь, приводит к снижению качества обучения и к увеличению нагрузок учащихся и учителя. При этом ученый отмечает, что массовое второгодничество и систематический отсев учащихся, которые обеспечивали качество школьного обучения в прошлые годы, становятся недопустимыми сейчас, когда школа выполняет закон об обязательном всеобщем среднем образовании.

8. Следующий свой тезис В. К. Дьяченко начинает с утверждения: «При групповом способе обучения в школе создается несоответствие между организацией общения в школе и общением между людьми в жизни» [Там же, С. 109]. По мнению ученого, общение в школе носит групповой характер, тогда как вне школы люди общаются в основном по типу диалогических сочетаний. Дальнейший прогресс организации школьного обучения не может обойти эту структуру общения. Для нормальной и плодотворной учебной деятельности школьников групповая структура общения, преобладающая в учебном процессе, становится уже во многих отношениях недостаточной. Что, по мнению докладчика, дает введение в процесс обучения диалогических сочетаний? Оно дает возможность перестроить весь учебный процесс на новой, более прогрессивной,

коллективной основе, позволяет школьнику работать не только с учителем, слушать его объяснения и отвечать ему, но и работать с другими учениками по принципу: один работает на всех и все работают на одного. «Введение диалогических сочетаний в учебный процесс, – заключает автор, – приводит к новому способу обучения, который может быть назван коллективным способом обучения» (разрядка автора – В. Р.) [Там же, С. 109–110].

9. Далее ученый считает необходимым отметить, что коллективный способ обучения есть новая, более высокая стадия организации учебного процесса в школе, на которой групповые и индивидуальные занятия не отбрасываются, а получают свое дальнейшее совершенствование. В. К. Дьяченко уверенно заявляет, что новый способ обучения устраняет те проблемы, которые были нерешаемы при групповом способе обучения. «Многие задачи, которые не могли быть разрешены при универсализации групповых занятий, – утверждает ученый, – становятся разрешимыми при переходе на коллективный способ обучения» [Там же, С. 110].

10. На этом шаге В. К. Дьяченко считает важным еще раз подчеркнуть, что индивидуальные и групповые занятия не ликвидируются, а напротив, благодаря коллективному способу обучения становятся более продуктивными и поднимаются на более высокий уровень в методическом и организационном отношении. По мнению ученого, коллективная работа предполагает сотрудничество каждого человека с каждым, когда один работает со всеми и все работают с каждым. Такое сотрудничество может быть в наибольшей мере осуществлено при диалогических сочетаниях. У групповых занятий коллективистский потенциал значительно ниже, поскольку сотрудничество учащихся между собой, как правило, отсутствует. Однако докладчик уверен, что не следует противопоставлять диалогические сочетания групповым или индивидуальным занятиям. «Не следует также универсализировать какую-либо из перечисленных трех организационных форм» [Там же]. В будущем процессе обучения каждая из них должна использоваться в соответствии со своим реальным значением, а в какой пропорции эти организационные формы должны быть

относительно друг друга – покажет только массовая и длительная образовательная практика.

11. Далее В. К. Дьяченко продолжает сравнение организационных форм, но теперь уже в воспитательном аспекте. По мнению ученого, для формирования у молодого человека нравственности необходимо, чтобы, помимо лекций и наставлений педагога, в самом процессе учения он работал не только на себя, но и на других, не только сам с собой, но и с другими товарищами. «Такой возможности при групповых и индивидуальных занятиях, – считает ученый, – почти нет» [Там же, С. 111]. А вот у диалогических сочетаний такая возможность имеется, поскольку предполагают систематическую работу учащихся друг с другом, каждого с каждым. Это объективно способствует формированию коллективизма.

12. Заключительный тезис ученый начинает следующим образом: «Всю историю организационных структур учебного процесса можно условно разбить на три ступени» [Там же]. И далее он перечисляет эти ступени в уже знакомом нам порядке: способ индивидуального обучения, групповой способ обучения и коллективный способ обучения. При этом важно отметить, что ученый различает эти ступени по форме, которая становится доминирующей на той или иной стадии развития учебного процесса. Кроме того, докладчик вновь акцентирует внимание на том, что коллективный способ обучения выходит за рамки одних лишь диалогически сочетаний. По его мнению, это синтез наиболее ценных и продуктивных элементов образовательного процесса, характерных как для его исторических этапов, так и для современности: «В организационном отношении коллективный способ обучения – это синтез, разумное, обоснованное единство групповых, индивидуальных занятий и диалогических сочетаний» [Там же]. Только в таком единстве, делает общий вывод В. К. Дьяченко, могут наиболее успешно решаться задачи, которые ставит перед школой современное и будущее общество.

Обратим внимание на то, что именно в этом месте текста у В. К. Дьяченко впервые появляется термин *«организационная структура учебного процесса»*. Интересно, что автор здесь использует форму множественного числа, вероятно,

полагая, что лучше в данном случае говорить о разных организационных структурах, которые появляются на разных стадиях развития учебного процесса, а не об одной организационной структуре, которая со временем изменяется, переходя из одного своего исторического состояния в другое. Позднее, как мы знаем, ученый несколько поменял свою точку зрения на этот счет.

Таковы тезисы доклада В. К. Дьяченко 1974 года.

В научном архиве Российской академии образования хранятся тезисы статьи В. К. Дьяченко, датированные 2 января 1980 г. Поскольку этот документ помещен в папку материалов академика М. Н. Скаткина, то, вероятно, был направлен ему автором для получения рецензии. Весьма примечательно название статьи: «Организационная структура учебного процесса и ее развитие». Под таким же названием в 1989 году вышла в свет вторая монография В. К. Дьяченко.

Итак, что же представляет собой дидактическая концепция исторического развития организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко образца 1980 года?

1. Первым делом ученый дает определение главному понятию, которое он, по всей видимости, впервые вводит в научный оборот: «Под организационной структурой учебного процесса, – пишет он, – мы понимаем всю совокупность форм (и видов) учебной работы, которые используются для достижения целей обучения и воспитания в соответствии с определенными социально-историческими условиями» [71, С. 1].

2. В. К. Дьяченко, как и прежде, считает важным разграничивать обучение и познание, обучение и трудовую деятельность. Для него это принципиально разные понятия. Пожалуй, новым в этом вопросе стало то, что ученый обозначает еще границы, которых ранее не было: с одной стороны, между обучением и преподаванием (деятельностью учителя), с другой стороны, между обучением и учением (деятельностью ученика), – аргументируя наличие этих разделительных линий тем, что обучение – это всегда взаимодействие между людьми, обучающими и обучаемыми.

3. В. К. Дьяченко по-прежнему подчеркивает, что обучение может строиться по аналогии с естественным общением между людьми. В этом случае выделяются те же структуры общения, которые в учебном процессе реализуются в виде различных организационных форм. «Вопрос о формах организации учебного процесса – это вопрос о том, как происходит взаимодействие обучающихся и обучаемых, как строится их общение» [71, С. 2]. Автор продолжает свой анализ тем, что делит общение на опосредованное и непосредственное. Далее он рассматривает только непосредственное общение, которое делит, в свою очередь, на две разновидности: *общение в паре* и *групповое общение*.

Важным дополнением здесь стало то, что ученый впервые дает определение организационной формы обучения и в дальнейшем его не меняет. По его мнению, «организационная форма обучения – это определенная структура общения между людьми, используемая в учебном процессе для решения учебно-воспитательных задач» [Там же, С. 4].

4. В. К. Дьяченко впервые разграничивает все организационные формы обучения на *общие* и *конкретные*¹³. Первые, по мнению ученого, носят общий характер, и к ним можно отнести индивидуально-обособленные занятия, парные, групповые и диалогические сочетания. Эти формы не определяются конкретным содержанием или специальными дидактическими целями, они не зависят от места или режима учебной работы, от характера связи между учителем и учащимися. Вторые, наоборот, связаны с конкретной дидактической задачей.

5. В. К. Дьяченко продолжает развивать мысль о том, что, поскольку диалогические сочетания являются основной структурой общения человека с другими людьми, то ее необходимо вводить в учебный процесс. При этом, отметим, ученый все чаще называет диалогические сочетания общением в парах сменного состава или динамическими парами, чего не было ранее. Ученый продолжает настаивать на том, что только диалогические сочетания (пары сменного состава) можно считать коллективной, поскольку только при такой работе каждый ученик

¹³ В 1979 году в статье «Об одном из подходов к проблеме организационных форм обучения в школе» В. К. Дьяченко уже делал похожее разделение, но там ученый предложил рассматривать все известные организационные формы обучения как разновидности или случаи, варианты четырех форм: индивидуально-обособленной, парной, групповой и коллективной, а также их сочетаний.

по очереди занимается со всеми учениками класса. Получается, что один работает со всеми и все – с каждым. Благодаря введению диалогических сочетаний в учебный процесс возникает такая ситуация, при которой коллектив под руководством педагога обучает каждого своего члена и каждый член коллектива принимает активное участие в обучении всех.

6. Далее В. К. Дьяченко переходит к рассмотрению организационной структуры в историческом аспекте. Он, как и прежде, выделяет (но более четко) три периода в истории развития организационной структуры процесса обучения:

индивидуальный способ обучения (до XVI–XVII вв.);

групповой способ обучения (XVII–XX вв.);

коллективный способ обучения.

Основанием для построения этой периодизации развития учебного процесса послужила, по мнению ученого, предложенная им классификация организационных форм обучения. Таким образом, здесь В. К. Дьяченко впервые обосновывает необходимость классификации организационных форм обучения. Он считает, что научно обоснованная периодизация развития учебного процесса возможна только тогда, когда по всем законам логики осуществлено деление организационных форм обучения, которые в совокупности и составляют организационную структуру процесса обучения на том или ином историческом этапе ее развития.

Надо сказать, что В. К. Дьяченко не был единственным, кто пытался осмыслить и разработать периодизацию развития процесса обучения. Хотя предложенная М. И. Махмутовым в 1977 году периодизация развития обучения и не была принята научным сообществом, его стремление проанализировать этот процесс в исторической перспективе заслуживает внимания [160].

Согласно М. И. Махмутову, историческое развитие обучения представляет собой смену типов взаимодействия между учителем и учеником, которая отражает изменения в самом обществе. Он прослеживал эту эволюцию: от стихийного обучения в древности через догматическое в феодальную эпоху к словесно-наглядному в капиталистическом обществе и объяснительно-иллюстративному в

советской школе прошлого. Ученый отмечал, что на этапе развитого социализма возникла потребность в переходе к проблемному обучению как к новому этапу дидактики. Ключевой идеей М. И. Махмутова было то, что этот процесс не является скачкообразным: каждый последующий тип обучения наследует элементы предыдущего, а ростки нового зарождаются внутри старого.

Мы полагаем, что классификация М. И. Махмутова излишне схематична. Границы между «смежными» типами обучения на практике были гораздо менее четкими: *словесно-догматическое* обучение сохранялось и в Новое время, а *объяснительно-иллюстративное* встречалось уже в XVII веке. Трудно согласиться с тезисом о прямой детерминации типа обучения социально-экономическим строем; скорее, их взаимодействие носит сложный, диалектический характер. Кроме того, автор не объясняет внутренний механизм развития процесса обучения: остается неясным, за счет каких именно факторов происходит смена исторических типов обучения.

Непонятно, какие качественные сдвиги в технологии обучения отделяют *словесно-наглядный* тип от *словесно-иллюстративного*, особенно учитывая близость значений этих слов. Где проходит граница между ними? Этот вопрос усугубляется при анализе современности: если следовать логике М. И. Махмутова, реставрация капитализма должна была бы повлечь за собой и реставрацию старых типов обучения. Однако этого не происходит: *проблемное обучение*, которое он связывал с социализмом, сегодня вновь обсуждается как прогрессивная инновация. Следовательно, его концепция выглядит формальной и не выдерживает проверки практикой, хотя сама идея рассмотреть обучение в историческом контексте остается ценной.

Периодизация, предложенная В. К. Дьяченко, выглядит более аргументированной. По его мнению, невозможно разобраться в организационной структуре современного обучения, не учитывая, как она складывалась исторически, какие этапы проходила и претерпевает ли изменения сегодня. Как отмечал сам В. К. Дьяченко: «*Чтобы понять построение учебного процесса в*

современной школе, необходимо знать его прошлое, необходим исторический подход» [66, С. 122–123].

В. К. Дьяченко в своем исследовании исторического развития обучения выделил ряд продолжительных периодов, каждый из которых сопровождался значительными структурными изменениями. Он предложил рассматривать организацию обучения не на уровне отдельного учебного занятия (урока), как это было принято ранее, а в масштабе больших исторических эпох. Образно говоря, ученый решил сменить «крупный план», позволяющий детально рассмотреть отдельные элементы, на «общий план», дающий возможность увидеть всю картину обучения целиком.

В данном контексте уместно обратиться к концепции исторического времени Ф. Броделя. Французский историк предложил анализировать сложные социальные объекты через выделение уровней развития: короткого, среднего и длительного времени. По его мнению, изучение истории исключительно в рамках «короткого» периода не обеспечивает научной полноты; истинное понимание событий достигается лишь при рассмотрении долгосрочной, «медленной» истории, которая обнажает их фундаментальные основы [22, С. 121–122]. При этом на протяжении длительных исторических отрезков, как отмечают исследователи (например, [226]), можно наблюдать существование нескольких циклов.

Применяя идеи Ф. Броделя к анализу процесса обучения, можно условно выделить три уровня исторических периодов: короткие, средние и длинные. Короткие периоды – это отдельные события, например, учебные занятия, которые составляют повседневную ткань обучения и представляют собой минимальные временные отрезки (*30–60 минут*). Средние периоды охватывают циклы развития, связанные с реализацией образовательных технологий – от поступления в школу до итоговой аттестации (*10–15 лет*). Длинные периоды – это эпохальные, стадийные изменения в обучении как сфере общественной жизни, длящиеся столетиями.

В. К. Дьяченко, следуя логике Броделя, рассмотрел обучение на уровне длинных периодов, показав, что его организационная структура, будучи

устойчивой, все же исторически изменчива. Он выделил этапы развития обучения, описал закономерности их смены и ввел в дидактику понятие «общественно-исторический способ обучения», заимствовав идею формационного подхода из марксизма. Если Бродель видел заслугу Карла Маркса в создании социальных моделей на основе долговременной исторической перспективы, то В. К. Дьяченко можно считать одним из тех ученых, кто впервые творчески применил формационный подход в дидактике. Благодаря этому дидактика перешла на качественно новый этап развития: от простого описания фактов и изучения отдельных сторон обучения к раскрытию и воспроизведению закономерностей развития объекта в целом. Элементы такого подхода к обучению мы встречаем у многих историков педагогики [19; 43; 49; 88; 93; 99; 107; 112; 137; 162; 175; 251; 266; 271; 282 и др.], но настоящий прорыв в дидактике связан, на наш взгляд, с творчеством В. К. Дьяченко.

Чтобы представить стадии развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры, ученый использует схему [76, С. 63], изображенную на рисунке 2. Три круга обозначают организационную структуру на разных стадиях развития процесса обучения. В центре каждого круга помещена та организационная форма обучения, которая на данной стадии развития играет в процессе обучения основную, решающую роль, то есть является структурообразующим компонентом.

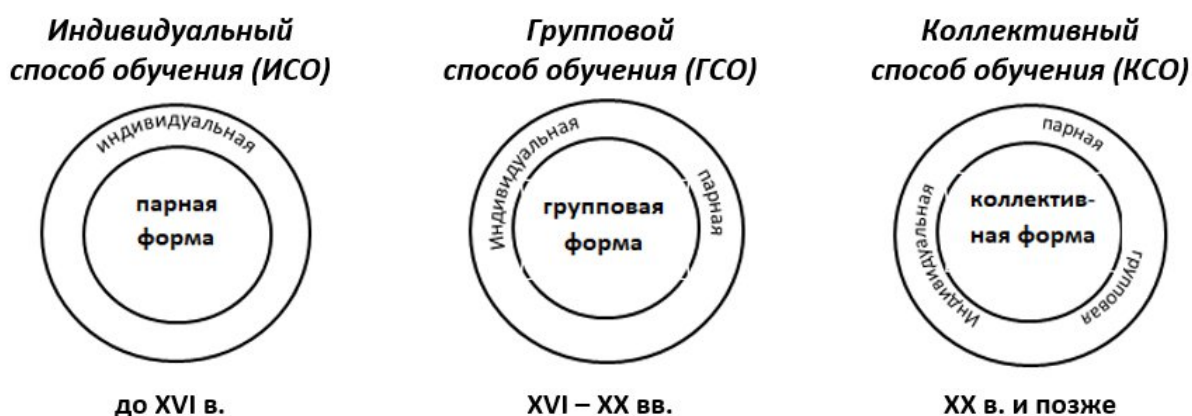


Рисунок 2 – Исторические стадии развития процесса обучения (по В. К. Дьяченко)

Наиболее простая организационная структура, включающая индивидуальную и парную формы, характерна для индивидуального способа обучения (ИСО), который существовал с древнейших времен до XVI века. Основная движущая сила обучения в этом случае – непосредственная работа учителя с каждым учеником в отдельности. Если учитель (гувернер) работает с одним-единственным учеником, то их работа осуществляется в виде диалога. Если же у учителя несколько учеников, то его работа с ними представляет собой череду диалогов, то есть диалогические сочетания. При этом ученики никаких диалогов друг с другом не ведут, каждый занят своим делом, они даже, как правило, не имеют возможности наблюдать, как проходят диалоги учителя с другими учениками. Обучая каждый раз одного-единственного ученика, учитель успевал объяснить новый материал, дать ученику какой-то материал для самостоятельной работы, затем проверить, как эта работа выполнена. Разумеется, переход к изучению нового материала в этом случае осуществлялся только тогда, когда учитель был уверен, что учеником предыдущий усвоен прочно. Понятно, что учитель может изучаемый материал объяснять ученику столько раз, сколько необходимо, чтобы добиться правильного понимания этого материала. То же относится и к выполнению учеником упражнений и их проверке. При таком обучении учитель может даже не составлять рабочий план, но должен действовать так, чтобы каждая тема учеником была усвоена правильно и достаточно полно. Иначе обучение просто не состоится. В этом смысле индивидуальный способ обучения можно считать высокотехнологичным.

С переходом к групповому способу обучения акцент смещается на групповую форму работы. В этом случае класс воспринимается как единое целое, а учитель ведет занятие, обращаясь сразу ко всем ее участникам. Даже при обращении учителя к одному из учеников осуществляется это как некое показательное выступление для всех. Деятельность учителя на уроке в большинстве случаев представляет собой череду постоянных лаконичных диалогов с разными учениками. Основная же масса учеников вступает в диалог только с учителем, но не со своими товарищами по учебе, и то только в том случае, если

ученики получили особое разрешение учителя. Все учащиеся класса могут наблюдать за диалогами учителя с разными учениками, следить за тем, как они происходят. На этом историческом этапе диалогические сочетания (общение в парах сменного состава) доступны только учителю и исключены из деятельности учащихся. Организационная структура расширяется за счет групповой формы организации.

Переход к коллективному способу обучения (КСО) вновь приносит существенные изменения в деятельности учителя и каждого учащегося: в отличие от ГСО при КСО деятельность каждого участника учебных занятий включена в диалогические сочетания (работу в парах сменного состава).

Таким образом, В. К. Дьяченко обнаружил очень важную закономерность: на каждом историческом этапе (стадии) развития процесса обучения его организационная структура все более расширяется за счет появления новой организационной формы, которая становится в это время ведущей, системообразующей. При этом ученый обращает внимание на то, что ранее использованные организационные формы никуда не исчезают, а только становятся менее востребованными, выполняющими лишь вспомогательную роль.

Кроме того, В. К. Дьяченко предостерегает от ошибки, которую часто допускают те, кто отождествляет способ обучения и форму организации обучения. Понятие «способ обучения» шире, оно включает в себя несколько организационных форм, которые в разное историческое время образуют различные сочетания – организационные структуры обучения. В этом смысле организационные формы являются вечными, а вот способ обучения, его организационная структура – явление историческое. Поэтому организационные формы, по мнению ученого, устаревать не могут, устаревшей можно считать только ту или иную совокупность этих форм, т. е. организационную структуру. В этом смысле, считает ученый, правильнее было бы называть все перечисленные способы обучения так: 1) парно-индивидуальный, 2) группо-парно-индивидуальный, и 3) коллективно-группо-парно-индивидуальный. Эти названия

отражают организационную структуру процесса обучения, первое слово в них акцентирует внимание на ведущей организационной форме.

В. К. Дьяченко считает, что развитие школьного обучения можно рассматривать и с точки зрения того, в какой мере используются в учебном процессе диалогические сочетания. В таком случае можно обнаружить три стадии развития процесса обучения: 1) индивидуальный способ обучения – самый длительный период, период освоения учителем практики ведения диалогов с отдельными учениками, изолированными друг от друга; 2) групповой способ обучения – период освоения учителем диалогических сочетаний, привлечение к ним, в основном в порядке созерцания, всех участников учебной группы (класса); 3) коллективный способ обучения – период освоения диалогических сочетаний всеми участниками учебного занятия (от умения вести диалоги учеников друг с другом зависят индивидуальные и общие успехи в обучении).

Ученый утверждал, что о развитии школы можно судить по степени овладения учителем и учениками диалогических сочетаний, искусством ведения диалогов с разными людьми. В учебных заведениях человечество постепенно осваивало диалогические сочетания и тем самым поднимало свое интеллектуальное, культурное и производственно-техническое развитие. Чем лучше овладеет подрастающее поколение диалогическими сочетаниями, тем выше станет уровень социокультурного развития общества.

Что же является, по мнению В. К. Дьяченко, основной причиной перехода на новый общественно-исторический способ обучения? Почему общество в определенный исторический момент начинает отказываться от сложившегося способа обучения и ищет новый?

Ученый связывает этот процесс развития с возникающими время от времени кризисами, вызванными противоречиями между интенсивно изменяющимися социальными условиями жизни и устаревшим методом обучения, не способным удовлетворять новые образовательные потребности общества.

Такой кризис наступает в средние века, когда в связи с ростом городов, развитием торговли, книгопечатания, промышленности и техники стал сильно

возрастать спрос на грамотных работников. В это время заметно растет число школ и особенно количество учащихся: во многих школах учителя обучали по 30–50 и более учеников. Работать с каждым учеником в отдельности и по очереди учителю становилось все труднее. Индивидуальный способ обучения начинает терять свою технологичность, резко снижается качество обучения, падает дисциплина. Получаемые результаты не соответствуют затратам времени и сил обучающихся и обучаемых. Ситуация особенно обостряется в XVI – XVII вв., когда, как писал известный историк педагогики П. Ф. Каптерев, «начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны, начинается искание новых путей в обучении и пересматриваются существующие методы преподавания» [99, С. 271–272]. Педагог в таких условиях был вынужден постепенно отказываться от индивидуального подхода в обучении и осваивать новый – групповой метод, который позволял ему обучать одновременно многих. Так, групповой способ обучения сумел успокоить средневековое общество, удовлетворив главную образовательную потребность того времени, и обеспечить на довольно длительный период научно-техническое и социокультурное развитие.

Каковы же были преимущества группового способа обучения? Во-первых, учитель мог каждую новую тему излагать одновременно всем своим многочисленным ученикам. Однако гарантирует ли это качественное усвоение изучаемого материала учащимися класса? Во-вторых, учитель может ставить вопросы всему классу и по очереди предлагать учащимся на них отвечать, что обычно и делается при закреплении, опросе и любой фронтальной работе. В - третьих, учитель может использовать различные виды наглядных пособий, показывать сразу всем фильмы, применять опорные сигналы, проводить диктанты, организовывать игры, викторины. Но, к сожалению, все перечисленные средства также не гарантируют того, что каждый ученик овладеет изучаемым материалом. То, что мог делать учитель в условиях индивидуального способа обучения, при групповом обучении оказывается невозможным. Именно поэтому и возник следующий кризис образования, который наступает в XX веке.

Почему же, по мнению В. К. Дьяченко, групповой способ обучения, который был так необходим в XVI–XVII вв., привел классно-урочную школу к состоянию кризиса, превратился в главный тормоз развития системы образования и всего общества в целом? Ученый связывает это с ограниченными возможностями самого группового (фронтального) обучения, его организации и технологии. С чем же не справляется и не может справиться учитель школы, в которой реализуется групповое (фронтальное) обучение?

Во-первых, учитель при изучении новой темы не может каждого ученика класса проверить, насколько правильно понят материал и не вызовет ли он затруднений при выполнении домашней работы. К тому же учитель совершенно не знает, как его ученики работают над этим материалом в домашних условиях. Учитель не может проверить на очередном уроке каждого ученика, когда тема считается уже изученной. А не имея полной информации, учитель в значительной мере работает вслепую.

Во-вторых, даже если предположить, что обратная связь налажена и учитель каким-то образом получил возможность проверить каждого ученика по изучаемой теме и выявил все пробелы в знаниях каждого ученика, то учитель все же не имеет возможности с каждым учеником здесь же, на уроке, не откладывая, поработать так, чтобы ликвидировать все выявленные пробелы. При этом поработать нужно с каждым индивидуально, поскольку у всех изъяны свои. Кто-то из учеников освоил материал на 90%, кто-то – на 50%, а кто-то и вовсе ничего. Как с этим быть? Можно ли в такой ситуации учителю устранять изъяны в понимании изучаемого материала фронтальным образом, одновременно со всеми учениками класса и тем более продолжать изучать новый материал? Выходит, что полная информация о состоянии знаний учащихся учителю не нужна. Он оказывается бессильным что-либо изменить в этом положении, не помогает улучшить ситуацию и эпизодическая работа с отдельными учениками.

В-третьих, учитель не может каждого ученика научить самостоятельно работать с книгой. Чтобы убедиться в этом, В. К. Дьяченко предлагает познакомиться с исследованиями психологов Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко,

Л. А. Концевой, согласно которым из тысячи обследованных школьников разных школ и возрастов только 0,3% владели элементарными приемами понимания текста, то есть трое из тысячи [40, С. 4]. Причина, по мнению В. К. Дьяченко, опять-таки кроется в самой системе группового (фронтального) обучения. Если в классе 30 учеников, то учитель вынужден каждую новую тему объяснять так, чтобы «все поняли», даже самые слабые ученики. А это означает, что все трудности изучения текста книги сняты, самостоятельность учащихся в данном случае уже оказывается излишней. Получается, что в школе при нынешней системе обучения самостоятельная работа с книгой просто отсутствует или почти отсутствует. Технология обучения такова, что знакомство с новым материалом происходит через учителя, который систематически излагает новый материал. Если учитель перестанет объяснять учащимся новый материал, то в условиях фронтального обучения уровень знаний учащихся станет еще ниже. Так, главнейшая задача современной школы – подготовка учащихся к самостоятельной работе с книгой, к самообразованию – остается нерешенной.

В-четвертых, учитель в условиях классно-урочного (фронтального) обучения не может развивать творческие способности своих подопечных. Некоторые ученые, занимающиеся этой проблемой и пытающиеся ее как-то решить (например, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер), объясняют ее тем, что значительная часть учащихся не в состоянии усвоить даже азы, достичь начальный уровень науки. Поэтому учителя-практики, которые прекрасно это понимают, основой обучения сохраняют репродуктивный метод обучения. Позиция В. К. Дьяченко в этом вопросе несколько иная. Он вновь видит главную причину в несовершенной организации процесса обучения. Для того чтобы у школьников развивались способности, нужно, считает ученый, построить процесс обучения таким образом, чтобы он, говоря словами знаменитого отечественного психолога Л. С. Выготского, учитывал зоны ближайшего развития каждого ученика [30]. А это значит, что каждый ученик имел бы возможность продвигаться в изучении программного материала своим темпом. Но именно этого в условиях группового способа обучения достичь в

принципе невозможно. В этом, собственно, и заключается основное противоречие нынешнего кризиса образования.

В-пятых, учитель в условиях группового способа обучения не в состоянии обеспечить воспитание, формирование нравственных качеств своих учеников. Его возможности в этом деле крайне ограничены даже в старших классах, где педагогов становится больше. Скорее наоборот: в начальных классах один учитель, но его влияние на нравственное развитие своих учеников сильнее, чем в старших классах, где работает десяток учителей. От младших классов к старшим наблюдаются процессы нравственной деградации людей. В. К. Дьяченко уверен, что и в этом в первую очередь повинна классно-урочная система обучения, в условиях которой деятельность ученика не имеет общественно полезного характера. Каждый ученик работает для себя и только для себя, он не заинтересован в успехах других одноклассников. Его позиция не только индивидуалистичная, но и иждивенческая, исключительно потребительская. Эту ситуацию, по мнению ученого, можно качественно изменить лишь в том случае, если организовывать сотрудничество учеников и педагогизировать их деятельность.

Итак, перечисленные выше ограничения учителя, которые накладывают на него сама постановка процесса обучения, его организация и технология, в итоге привели, по мнению В. К. Дьяченко, массовую школу и всю систему образования в целом к глубочайшему кризису, который можно преодолеть только путем перехода к новому общественно-историческому способу обучения – коллективному.

Вопрос о том, как именно должен происходить этот переход, В. К. Дьяченко оставляет открытым. Ученый размышлял над особенностями переходного периода от группового способа обучения, однако его подход, как справедливо заметил М. А. Мкртчян, оказался «слишком общим и недостаточным как средство при практической работе» [173, С. 9].

Какие же этапы на этом переходе выделяет В. К. Дьяченко?

Первый этап можно назвать подготовительным, поскольку в этот период учителя и руководители школ знакомятся с теорией КСО и практикой организации

коллективных учебных занятий. В это же время учителя осваивают некоторые приемы организации сотрудничества учащихся в парах сменного состава, обучают учащихся работать друг с другом, самостоятельно изучать новый материал. Вся работа на этом этапе происходит в рамках группового способа обучения.

Второй этап связан с созданием и функционированием разновозрастных учебных групп. Это становится возможно, когда значительная часть учителей и учащихся освоили коллективную форму учебных занятий при изучении разных учебных предметов.

Третий этап характерен тем, что в это время совершенствуются все предметные методики и коллективный способ обучения все более масштабируется и тиражируется.

Четвертый этап – время создания и функционирования интернациональных трудовых школ (ИТШ).

Все эти четыре этапа, по утверждению В. К. Дьяченко, могут осуществиться «в сравнительно короткие сроки, если одновременно идет разносторонняя теоретическая работа по всем вопросам КСО и ИТШ (интернационально-трудова школа – В. Р.), выполняются методические разработки по всем учебным предметам, налаживается регулярный обмен опытом» [70, С. 155].

С момента описания этих переходных этапов (1989) прошло более 35 лет, однако дальше первого этапа дело так и не продвинулось, если не считать отдельные попытки сформировать разновозрастные учебные группы для организации коллективных учебных занятий в экспериментальных школах г. Красноярск № 21 и № 141 в конце 1990-х – начале 2000-х годов. На сегодняшний день работа в парах сменного состава является достаточно распространенной практикой в системе российского школьного образования. Данная форма организации учебной деятельности получила официальное признание и упоминается в тексте федеральных государственных образовательных стандартов. Тем не менее вся работа по освоению коллективной формы обучения продолжает осуществляться в рамках группового (фронтального) способа обучения и переход к следующему этапу развития нового способа обучения пока не видно. Почему?

На наш взгляд, это связано со слабой проработкой переходного процесса. Остается непонятным, какие конкретные шаги необходимо предпринимать и учителям, и руководителям школ, чтобы произошел переход от первого этапа, где вся работа ведется еще в рамках группового способа обучения, которому свойственны одновозрастные классы, ко второму этапу, где уже функционируют разновозрастные группы. Вероятно, должны быть какие-то промежуточные фазы между этими этапами. Остается также неясным, каковы основания деления переходных периодов на промежуточные фазы.

Кстати, сам В.К. Дьяченко в 1994 году признавал, что «переход от ГСО к КСО оказался слишком сложным и уже изрядно затянувшимся процессом. Возможны и необходимы какие-то промежуточные этапы» [65, С. 41].

Выводы по первой главе

1. В. К. Дьяченко проделал трудный, но чрезвычайно плодотворный полувековой научно-педагогический путь от учителя до профессора. В этой эволюции можно условно выделить несколько этапов: 1) создание предпосылок и проекта концепции (1940–1955), 2) проверка идеи на практике в контексте традиций и других инноваций (1955–1974), 3) окончательное оформление дидактической концепции и ее апробация (1974–1983), 4) публикация, внедрение, тиражирование и развитие дидактической концепции (1983 – настоящее время). Ученым написано 19 книг и множество статей, посвященных проблемам становления дидактики и новой образовательной действительности. Дидактическое наследие В. К. Дьяченко легло в основу нового общественно-педагогического движения по созданию коллективного способа обучения, численность которого постоянно растет, а география распространения ширится.

2. В. К. Дьяченко был глубоко образованным человеком, обладал фундаментальными знаниями в области философии, истории, социологии, педагогики, психологии. Став продолжателем идей парно-коллективного обучения, он первым приступил к их научному обоснованию. Ученый считал делом всей своей жизни создание дидактики как науки, способной объяснить устройство механизма взаимодействия обучающихся и обучаемых, а также закономерность его

исторического развития. В разработке дидактической науки ученый видел одно из важнейших условий, которое на современном этапе развития общества может обеспечить эффективность реформирования школы и всей системы образования. Именно дидактика стала для В. К. Дьяченко главным объектом приложения его научных поисков.

3. Формированию научных взглядов В. К. Дьяченко во многом способствовала начавшаяся в середине XX века дискуссия о роли психологии в становлении других гуманитарных наук и о необходимости преодоления «психологизма». В этом научном споре ученый занял сугубо материалистическую (естественно-научную) позицию, четко разграничив дидактику и педагогическую психологию. Его научный подход к пониманию сущности обучения и его организационной структуры заключается в том, что обучение рассматривается им как материальный процесс, подчиняющийся объективным законам развития, независимо от тех переживаний, чувств, представлений и других психических и субъективных процессов, которые имеют место в сознании ученика и учителя. С этой естественно-научной точки зрения обучение представляет собой взаимодействие людей, а организационная структура обучения – материальный механизм (устройство) этого взаимодействия, периодически трансформирующийся в зависимости от новых образовательных потребностей общества и сложившихся объективных условий. Ученый настаивал на том, что именно материалистическое понимание обучения должно лечь в основу новой дидактики – науки об объективных закономерностях функционирования и исторического развития процесса обучения.

4. Опираясь на материалистические принципы, В. К. Дьяченко сделал анализ сущности обучения основой своей дидактической концепции. Уже к 1950 году он пришел к выводу, что обучение – это особый вид физического, звуко-знакового взаимодействия между обучающими и обучаемыми, то есть общение, в процессе которого происходит усвоение и воспроизводство различных видов человеческой деятельности и общественно-исторического опыта. Определяя обучение через категорию общения, ученый разработал оригинальную

дидактическую систему, выходящую за пределы традиционной психолого-педагогической парадигмы.

5. Понимание обучения как общения привело В. К. Дьяченко к логическому заключению: обучение возможно только в тех формах, в которых осуществляется реальное общение между людьми. Он показал, что организационные формы обучения – индивидуальная, парная, групповая и коллективная – это, по сути, структуры общения, адаптированные для учебных целей. Именно они формируют организационную структуру процесса обучения и определяют его объективные возможности. Классификация, предложенная В. К. Дьяченко, играет ключевую роль в его дидактической концепции и выступает не как перечень форм и вспомогательный инструмент, а как системообразующий элемент, основа, определяющая структуру, логику построения всей теории обучения и ее практическую реализацию. Таким образом, связывает теорию с практикой и обеспечивает системный подход к организации процесса обучения.

В целом разделяя подход В. К. Дьяченко к классификации организационных форм обучения по структурам общения, при дальнейшем анализе мы обнаружили в его системе определенные неточности, которые были проанализированы.

6. В. К. Дьяченко обнаружил, что организационная структура процесса обучения, несмотря на высокую устойчивость, изменяется во времени. Обновление организационной структуры процесса обучения становится исторически необходимым и неизбежным тогда, когда старая организационная структура оказывается неспособной удовлетворить новые образовательные потребности общества и педагоги вынуждены искать новые методы обучения. В истории развития общего образования такие коренные изменения организационной структуры процесса обучения происходили лишь однажды: когда индивидуальный способ обучения перестал удовлетворять возросший спрос общества на грамотность. В европейских странах этот процесс происходил в XV–XVI вв. В. К. Дьяченко заметил важную закономерность: переход на новый общественно-исторический способ обучения сопровождался расширением организационной

структуры за счет введения новой – фронтальной – организационной формы, которая стала выполнять роль ведущего, системообразующего элемента.

7. На основе выявленной закономерности ученый создал периодизацию исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры, которая (периодизация) стала главным результатом, ядром его дидактической концепции. Она выступает не просто как исторический обзор, а как теоретико-методологическая основа, определяющая логику развития образования, обосновывает необходимость и неизбежность перехода к коллективному способу обучения и служит фундаментом для построения новой дидактики, ориентированной на организованное сотрудничество, взаимопомощь и разноуровневое (разновозрастное) взаимодействие обучающихся. Данная периодизация позволяет понять, почему и как менялась организационная структура обучения, какие социальные и педагогические задачи решались на каждом этапе, а также проектировать и внедрять актуальные образовательные технологии. Периодизация лежит в основе понятийно-категориального аппарата дидактики В. К. Дьяченко.

8. В. К. Дьяченко, выявив закономерности развития и основные стадии трансформации организационной структуры обучения, не раскрыл сам механизм этого перехода – то есть не объяснил, как именно происходит смена стадий и трансформация всей системы обучения.

9. Проведенный структурно-функциональный анализ показал двойственную природу обучения: организационная форма всегда включает интегративный (*способ объединения участников*) и коммуникативный (*тип их взаимодействия*) аспекты. Осознание этой неоднородности позволило нам впервые предложить классификацию организационных форм обучения по двум основаниям – по форме интеграции (*пара, малая группа, большая группа*) и по типу коммуникации (*индивидуальная, дифференцированная, фронтальная*). Преимущество такой классификации в том, что она дает целостное представление о возможных организационных формах, из которых складывается структура учебного процесса.

10. В. К. Дьяченко доказывает, что понятие организационной структуры процесса обучения относится к разряду фундаментальных в дидактике, поскольку дает понимание внутреннего устройства обучения и того, как изменение этого устройства может повлиять на систему образования в частности и развитие общества в целом. Основная причина обращения к данному вопросу сегодня – это противоречие между необходимостью качественного обновления школы и системы общего образования и недостатком научных знаний о механизмах и закономерностях развития организационной структуры процесса обучения. Актуальность проблемы исследования определяется необходимостью адаптации организационной структуры процесса обучения к современным условиям и новым требованиям.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В. К. ДЬЯЧЕНКО

Развитие представленной в первой главе диссертации концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко пошло по пути исследования переходных периодов между основными стадиями, которые выделил ученый еще в самом начале своей научной деятельности. Два подхода к осмыслению этих переходных периодов мы рассматриваем в данной главе в хронологическом порядке их появления.

Новый способ организации обучения, как бы он ни назывался, не возникает сам по себе – он является отражением и следствием перехода к новому типу учебного процесса. В настоящее время такой тип обучения предполагает, что знания, умения и навыки формируются не индивидуально и даже не просто в группе, а именно в коллективе, где каждый участник осознает себя частью целого, а успех зависит от совместных усилий, взаимопомощи и общей ответственности.

Становление коллективного способа обучения напрямую связано с формированием и распространением коллективных форм учебной деятельности. Это означает, что образовательные цели смещаются с индивидуального усвоения материала на достижение общих результатов, где важен вклад каждого и где развиваются навыки сотрудничества, коммуникации, критического мышления и коллективного творчества.

Переходный период от группового к коллективному обучению характеризуется рядом особенностей.

1. Изменение роли педагога. Учитель перестает быть единственным источником знаний и становится организатором, фасилитатором, наставником, который помогает выстраивать взаимодействие между учениками.

2. Формирование новой учебной культуры. В коллективе ценятся не только личные достижения, но и умение работать в команде, поддерживать друг друга, совместно решать проблемы.

3. Развитие рефлексии. Ученики учатся анализировать не только свои успехи, но и эффективность совместной работы, выявлять трудности и находить пути их преодоления.

4. Постепенность изменений. Переход не происходит мгновенно: сначала внедряются элементы коллективной работы (парная, групповая деятельность), затем формируются устойчивые коллективы, способные к самоорганизации и самоуправлению.

5. Изменение критериев оценки. Наряду с индивидуальными оценками появляются групповые, проектные, оцениваются вклад в общее дело, умение договариваться и брать на себя ответственность.

Таким образом, особенности переходного периода обусловлены необходимостью постепенной перестройки всех компонентов процесса обучения: целей, содержания, методов, форм организации и критериев оценки. Только при системном подходе и целенаправленной работе по формированию коллективистских ценностей возможен успешный переход к коллективному

способу обучения, который отвечает современным требованиям к развитию личности и общества.

2.1. Модель фазового перехода от группового к коллективному способу обучения в контексте развития концепции В. К. Дьяченко

Впервые осмыслить переходный период от группового способа обучения к коллективному в рамках концепции стадийного развития организационной структуры процесса обучения попытался в 1985 году Манук Ашотович Мкртчян, ближайший ученик и последователь В. К. Дьяченко [167]. В дальнейшем к этому вопросу ученый специально возвращался неоднократно, представляя свою точку зрения и в печати, и в публичных обсуждениях: в 1989 г. [165], в 1991 г. [174], в 1995 г. [173], в 2000 г. [164], в 2001 г. [169], в 2010 г. [171; 172], в 2014 г. [168]. Цель своей докторской диссертации М. А. Мкртчян видел как раз в том, чтобы «определить фазы перехода от группового способа обучения к коллективному и разработать методологические, теоретические, концептуальные и методические основы их реализации» [166, С. 5]. Становление коллективного способа обучения ученый связывал с созданием и повсеместным распространением коллективного учебного процесса. «Именно задачами постепенной реализации этих целей и обусловлены особенности и характеристики фаз переходного периода от группового способа обучения к коллективному» [Там же, С. 17].

Важность этого вопроса М. А. Мкртчян видит в том, что понимание переходного периода от нынешнего способа обучения к будущему позволит специалистам сделать этот процесс более ясным и управляемым, даст возможность снизить риски и значительно сократить время для его осуществления.

Чем, по мнению ученого, обусловлена необходимость переходного периода? Во-первых, переход сложного исторически развивающегося объекта (а процесс обучения, несомненно, является таковым) в качественно новое состояние требует некоторого времени. Переход этот может быть осуществлен только постепенно, через ряд последовательных преобразований. Во-вторых, процесс обучения

является составной частью социальной системы и поэтому на его преобразование могут влиять различные внешние факторы, которые могут как способствовать процессу обновления, так и тормозить его [164, С. 9].

Кроме того, М. А. Мкртчян подчеркивает, что когда речь идет об общественно-историческом способе обучения, то предполагается широкий масштаб общественного бытия, общечеловеческой деятельности, то есть, другими словами, в данном случае можно говорить о способах организации сферы образования. «Речь идет не о том, как урок провести, – поясняет М. А. Мкртчян, – речь идет, как в общественно-историческом смысле организована целая сфера» [169, С. 4].

Для наглядности М. А. Мкртчян предлагает следующую принципиальную схему общественно-исторического способа организации сферы образования (рисунок 3).

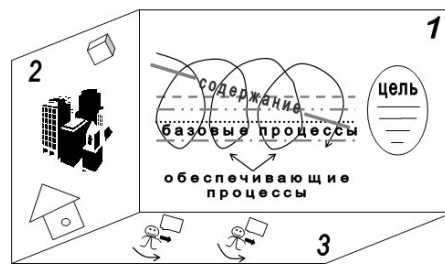


Рисунок 3 – Схема общественно-исторического способа организации сферы образования

В плоскости 1 он обозначает цели, предназначение сферы образования (зачем она вообще нужна человечеству), содержание и базовые процессы. При этом ученый в своих комментариях к этой схеме обращает внимание на то, что для одних этапов развития процесс обучения может оказаться базовым, а на других стадиях развития базовым может стать что-то другое, например, какая-то совокупность процессов. На сегодняшний же день базовым процессом, по мнению ученого, в сфере образования является процесс обучения. Ниже, под базовым процессом, на схеме изображены обслуживающие (инфраструктурные) процессы – все то, что организуется в школах (педсоветы, проверки внутренние и внешние, профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических

кадров, подготовка законов, инструкций, стандартов и др.). «Это все для того, – говорит М. А. Мкртчян, – чтобы базовые процессы состоялись, разворачивались и реализовались по назначению» [Там же, С. 5].

В плоскости 2 ученый указывает различные структуры (учреждения, институты), которые обеспечивают реализацию базовых и обслуживающих процессов сферы образования. При этом он специально обращает внимание на то, что с развитием общества, с развитием самой сферы образования, «школа не будет основной структурной единицей сферы образования, а будут разные типы учреждений, которые все вместе будут выполнять ту задачу, которую сегодня школа выполняет» [Там же].

Наконец, в плоскости 3 обозначены позиции различных субъектов, которые обеспечивают функционирование и базового, и обслуживающих процессов: учитель, директор, методист, начальник управления образования и др.

М. А. Мкртчян считает, что «говорить о том или другом общественно-историческом способе организации сферы образования – значит, раскрыть, как проявляются все те моменты, которые указаны на схеме, в одном способе или другом» [Там же].

М. А. Мкртчян вслед за В. К. Дьяченко ключевое различие между коллективным способом обучения и групповым видел в количестве и роли организационных форм в организационной структуре процесса обучения. В коллективном способе обучения к традиционным формам добавляется коллективная, которая становится ведущей и строится на общении в парах сменного состава. Именно она, по мнению ученого, должна преобладать в будущем, а сам переход он демонстрирует на специальной схеме этапов развития образования (рисунок 4).

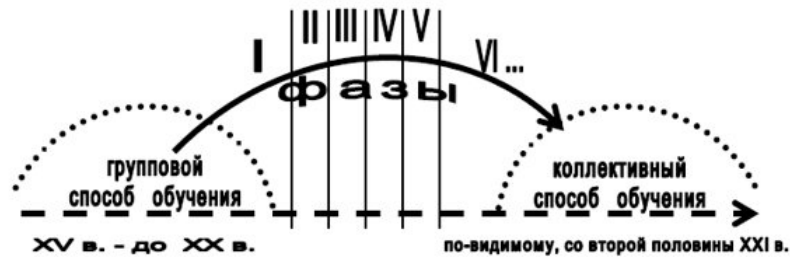


Рисунок 4 – Фазы перехода от группового способа обучения к коллективному (по М.А. Мкртчяну)

Ученый рекомендует рассматривать каждую фазу как отдельный временной этап развития сферы образования, который характеризуется следующими аспектами:

- ~ цель, задачи и предназначение,
- ~ содержание образования и методы его освоения,
- ~ организация процесса обучения,
- ~ участники педагогической деятельности,
- ~ система управления,
- ~ уровень понимания теоретико-методологических вопросов,
- ~ необходимые условия функционирования,
- ~ объективные возможности,
- ~ ограничения и противоречия [Там же, С. 44].

Фаза, по мнению М. А. Мкртчяна, может считаться реализованной только в том случае, если проработаны и учтены все указанные параметры. При этом важно иметь в виду, что данные параметры должны соответствовать друг другу, иначе процесс перехода будет затруднен, затянется во времени или вообще может произойти откат к предыдущей фазе. «Однако при правильной и успешной организации определенной фазы неизбежен отказ от нее. Здесь определяющее значение имеют объективные противоречия, присущие данной фазе, поиск решения которых вынуждает перейти к следующей» [Там же, С. 44–45].

Кроме того, М. А. Мкртчян отмечает, что при смене фаз неизбежно приходится отказываться от некоторых организационных принципов группового способа обучения, например: одновременность, единообразие изучения всеми

членами учебной группы одного и того же учебного материала; одноуровневость, одновозрастность составов классов; одномаршрутность изучения тем и др.

По мнению М. А. Мкртчяна, «указанные моменты не могут и не должны рассматриваться как недостатки, негативы группового способа обучения или, в частности, классно-урочной системы. Они по необходимости предусматриваются самой сутью группового способа обучения и, следовательно, характеризуют этот способ» [172, С. 44].

Чтобы разграничить этапы перехода от фронтального обучения к коллективному, М. А. Мкртчян предложил использовать понятие «масштаб отсутствия общего фронта». Он определяет «общий фронт» как ситуацию, когда все обучающиеся одновременно выполняют одну и ту же работу, одинаковым способом и средствами, в течение одного и того же времени. По мнению ученого, именно степень отсутствия общего фронта служит критерием для различения фаз этого перехода [Там же, С. 40].

Первая фаза – период использования отдельных приемов работы в парах. На этой фазе в способе организации процесса обучения общий фронт сохраняется: все учащиеся занимаются изучением одной и той же темы, в одном темпе. Позволяется, чтобы ученики выполняли разные задания, обучали друг друга. Например, известным новаторам в рамках классно-урочной системы (не ломая урок, расписание, предметность, структуру предмета) удастся только за счет разнообразия обеспечивать качественное образование настолько, насколько это можно. Такое уже заметно и в зарубежном опыте.

Рассматривая цели образования на данном этапе, следует выделить ключевую особенность: обязательное общее образование понимается как освоение всеми учениками, вне зависимости от их индивидуальных особенностей или желаний, единого обязательного компонента. В этот период сохраняется традиционная организация учебного процесса, основанная на классно-урочной и лекционно-семинарской системах. Занятия остаются преимущественно групповыми и характеризуются «общим фронтом» – все учащиеся работают над одной и той же темой. Ведущей формой является коллективная работа, когда

учитель излагает материал всему классу и организует фронтальное обсуждение. Индивидуальные или парные формы (например, работа в парах сменного состава) используются лишь как вспомогательные инструменты для закрепления знаний. Поскольку нарушение общего фронта незначительно, структура обучения остается классической: уроки по 45 минут, разновозрастные классы, предметное расписание. Хотя педагоги ценят свободу в организации урока, идея отказа от него как от базовой единицы еще не сформирована. В результате на этой фазе удастся охватить обучением большее количество детей, но не каждого ученика в отдельности.

Вторая фаза характеризуется внедрением пар сменного состава для изучения отдельных предметов. Основную часть остальных дисциплин учащиеся проходят фронтально, а коллективная форма обучения, предполагающая работу в парах сменного состава, становится основной для отдельных предметов в некоторых классах. На этом этапе единый фронт обучения нарушается уже в рамках раздела, а иногда – учебной четверти или полугодия, что способствует более глубокой индивидуализации учебного процесса по сравнению с предыдущим этапом. На этой фазе еще отсутствует кооперация учителей, а между теми учителями, которые организуют коллективные учебные занятия, и теми, кто их не организует, возникает столкновение интересов.

На данном этапе перехода учитель склонен считать, что качество его работы зависит только от собственных усилий и совершенствования преподавания по своему предмету. Он не осознает, что успех обучения определяется совместными действиями всего педагогического коллектива. Попытки улучшить учебный процесс только в рамках одного предмета не приводят к существенным изменениям. Для достижения нового качества образования необходимо сотрудничество учителей и согласованное изменение подходов к обучению.

У тех учителей-одиночек, которые организуют коллективные учебные занятия на второй фазе, урок начинает исчезать, учебный процесс уже по-другому строится, не поурочно. Однако «в общей организации сферы образования еще урок остается, поэтому других существенных изменений не происходит. Этот же учитель, возможно, в других классах или по другим предметам работает по-

старому. Другие учителя работают так же, как и работали» [169, С. 9]. Серьезным ограничивающим фактором становится то, что по окончании отведенного времени все ученики должны перейти к изучению нового материала, независимо от того, как персонально каждым освоен предыдущий материал. Естественно, это сказывается на качестве работы в целом.

Третья фаза – организация коллективных учебных занятий в классе. На этой фазе общий фронт отсутствует в пределах годовой программы по всем (или почти по всем) предметам. Освоение программы идет в условиях организованного сотрудничества в динамических парах по разным маршрутам. Следовательно, учебные занятия на этой фазе становятся коллективными, меняется режим работы, частично вводится метод погружения, при этом маршрут и темп освоения программы индивидуализируются, хотя одновозрастность учебной группы сохраняется. Для планирования и организации учебных занятий создаются органы учительско-ученического самоуправления, действующие на постоянной основе. М. А. Мкртчян отмечает, что переход всей школы на III фазу означает организацию коллективных занятий во всех классах. Это влечет за собой коренные изменения в управлении: на смену классно-урочно-предметной системе приходит классно-предметная [172, С. 46–47]. Более подробно III фаза описана в работе Д. И. Карповича и Л. В. Бондаренко [100].

«"Чистый" вариант III фазы, – считает М. А. Мкртчян, – когда все предметы изучаются через коллективные занятия. Но если, например, в пятом классе математика, русский язык, история, естествознание осваиваются через коллективные занятия, а иностранный язык преподается по-обычному, то это только немножко портит картину, – основные предметы определяют общую жизнь, целостность учебной группы» [169, С. 10].

С организационно-управленческой точки зрения на этой фазе, хотя урок уже не является основной формой организации процесса обучения, тип учебной группы еще сохраняется как класс (первый, пятый, седьмой и т.д.).

«Если в школе одна учебная группа по типу класса, в которой все предметы организуются через коллективные занятия, – это III фаза, – поясняет

М. А. Мкртчян. – Если 10 классов – это тоже III фаза. Если во всех классах так организуются занятия, значит, вся школа перешла на III фазу» [Там же, С. 11].

Четвертая фаза – создание разновозрастных разноуровневых учебных групп. На этой фазе образуются отдельные разновозрастные учебные группы, работа которых осуществляется на принципах коллективных занятий. Участники такой группы в одно и то же время изучают разные предметы. У каждого есть индивидуальный план работы на занятии.

Здесь, по мнению ученого, возникают учебные группы нового типа, которые отличаются от традиционного класса. Их называют разновозрастными или разноуровневыми, однако на самом деле важны не возраст или уровень знаний, а иная организация учебного процесса.

Если на III фазе программы предметов структурированы по классам (*например, математика 5, 6, 7 класса*), что сохраняет элементы группового способа обучения и классной системы, то суть IV фазы – исчезновение классности в самой структуре программы предмета. Это означает, что программа больше не делится по классам, а строится иначе, что позволяет уйти от традиционной классно-урочной системы. Ключевой признак перехода к IV фазе – не физические параметры учеников (*возраст, уровень*), а именно изменение структуры программы, при котором исчезает деление по классам. Сущность IV фазы определяется как исчезновение «классности» из самой структуры предметной программы. Именно отказ от деления курса на годовые блоки (классы) является необходимым условием и главным проявлением перехода к модели разновозрастной учебной группы, знаменующим окончательный разрыв с традиционной классно-урочной системой.

На данной фазе содержание учебных предметов уже не делится по годам (то есть в одной учебной группе могут одновременно изучаться программы разных лет). Поскольку маршруты, темпы и методы освоения индивидуализируются, итоговый уровень знаний учащихся к концу года становится различным как по объему, так и по содержанию. «Когда в программе предмета исчезает привязка к конкретному классу и году обучения, – говорит М. А. Мкртчян, – тогда мы

освобождается от классной системы. Это и проявление, и необходимое условие IV фазы. Поскольку на этой фазе в школе выделяются только отдельные учебные группы разновозрастного состава, то само управление образовательным учреждением особо не меняется» [Там же, С. 47–48].

Пятая фаза характеризуется организацией учебного процесса в школе на основе разновозрастных групп. На этом этапе все обучение строится исключительно через коллективные занятия, которые проводятся в учебных группах, объединяющих учеников разного возраста, что предполагает существенные преобразования в управлении школой. Здесь М. А. Мкртчян делает следующие пояснения: «Когда вся школа переходит на разновозрастные разноуровневые учебные группы, тогда мы это называем *V фазой*. Тогда много чего меняется в школе. Я нашел нужным перечислить до V фазы потому, что, с одной стороны, хорошо представляю именно эти V фаз. С другой стороны, это те фазы, которые затрагивают существенные изменения пока только внутри школы.

Когда начинаешь организовывать коллективные занятия на II фазе, родитель недоволен: «Вместо того, чтобы самому учиться, мой ребенок других учит». На III фазе родитель говорит: «Как же так, ребенок у меня целую неделю математику не изучает?!» Это значит, слегка затрагиваются сферы вне образования.

Доходим до IV фазы, родитель спрашивает: «В каком классе учится мой ребенок?» Ему отвечают: «Да ни в каком классе», – кто-то радуется, кто-то в ужасе. Это уже требует существенного изменения представлений родителей» [169, С. 12].

Итак, V фаза – этап, когда вся школа переходит на разновозрастные и разноуровневые учебные группы. На этом этапе происходят значительные изменения не только внутри школы, но и за ее пределами.

II–IV фазы затрагивают в основном внутренние процессы школы, однако уже на этих этапах начинают проявляться изменения в восприятии и ожиданиях родителей.

На II фазе родители могут быть недовольны тем, что дети учат друг друга, а не только учатся сами.

На III фазе вызывает вопросы у родителей отсутствие привычного еженедельного изучения предмета (*например, математики*).

На IV фазе родители сталкиваются с тем, что их ребенок не принадлежит к конкретному классу, что требует пересмотра их представлений о школьной системе.

Таким образом, переход к новым организационным формам обучения неизбежно приводит к необходимости менять не только школьные практики, но и взгляды родителей на то, как должно быть устроено образование.

Следующие фазы оказываются более отдаленными по времени, поскольку связаны с преобразованиями в других областях общественной жизни, а также в управлении системой образования. «Видимо, шестая–седьмая фазы связаны с сетевой организацией системы образования. Некоторые моменты этой организации моделировались и исследовались нами в ряде организационно-деятельностных игр» [Там же, С. 48]. «До V фазы изменения происходят в основном в школе, и эти изменения существенно не затрагивают внеобразовательные сферы общества, меняются только представления: сначала помучились, привыкли к новому, а потом успокоились – в основном все осталось по-прежнему, аттестаты, стандарты, десять лет: «Какая разница как учиться?». Начиная с VI фазы изменения требуются вне школы: что-то будет меняться в организации районного отдела, в микрорайоне, в районной системе образования, в нормативной базе... Кстати, изменение социальной среды – как способствующее обстоятельство, так и ограничивающее: пока социальная среда еще не развита так, чтобы нуждаться в VI фазе, мы долго будем мучиться на уровне V фазы» [Там же, С. 12].

Следовательно, VI и VII фазы связаны с переходом к сетевой организации системы образования. Этот этап предполагает не только внутренние изменения в школе, но и трансформацию внешних образовательных структур.

До V фазы все основные изменения происходят внутри школы и не затрагивают существенно иные сферы общества. Меняются только методы и формы обучения, но внешние институты (*например, система аттестации, стандарты, длительность обучения*) остаются прежними.

Начиная с VI фазы изменения становятся необходимыми уже за пределами школы: требуется перестройка работы районных отделов образования, микрорайонов, нормативной базы и других внешних структур.

Социальная среда играет ключевую роль: если она не готова к таким изменениям, переход к VI фазе будет затруднен и система образования может долгое время оставаться на уровне V фазы.

Таким образом, развитие образовательных фаз зависит не только от внутренних инноваций в школе, но и от готовности общества и его институтов к новым формам организации образования.

Теория фазового перехода от ГСО к КСО, разработанная М. А. Мкртчяном, послужила основой экспериментальной работы некоторых школ Красноярского края, в частности школы № 141 г. Красноярска. Директор этой школы Д. И. Карпович, анализируя инновационную деятельность школы за период с 1989 по 2005 год, высказал ряд важных замечаний относительно понимания фаз перехода.

«Мы часто говорим: "Учитель работает на 3-й фазе", "5а класс работает на 3-й фазе". В одном случае понятие "3-я фаза" прикрепляется к учителю, а во втором случае это же понятие связывается со словом класс, т.е. прикрепляется к структуре. А можно ли говорить: "Ученик занимается на 3-й фазе", "Школа работает на 3-й фазе"? Фаза одна и та же, а смыслы, подтексты разные. <...> Часто можно наблюдать такую ситуацию. Учитель новый материал дает всегда лекционно, общим фронтом, а закрепление изученного организует через пары сменного состава в разных сводных отрядах. Получается, что при объяснении нового материала вообще никакой «фазности» нет (нулевая фаза), но вот при закреплении того же учебного материала можно встретить и 1-ю, и 2-ю, и даже 3-ю фазы. На какой же фазе учитель организует подобные коллективные занятия, когда существует связка «изучение нового – закрепление изученного»?

По отдельности каждую часть этой связки мы можем идентично охарактеризовать. Например, изучение нового материала учитель организует традиционно, общим фронтом – «нулевая фаза». А закрепление этого изученного

материала учитель организует, например, на 2-й фазе (в рамках тематического блока). А в целом, в единстве этих двух частей, как организована работа, на какой фазе? Нулевой, второй, первой?» [100, С. 107–108].

Из сказанного Д. И. Карповичем следует:

1. Понятие «фаза» в обучении может относиться к разным объектам: учителю, классу, ученику или школе. При этом смысл термина меняется в зависимости от того, к чему он применяется, даже если фаза одна и та же.

2. На практике учебный процесс часто сочетает разные фазы: например, объяснение нового материала может проходить в традиционной форме (0-я фаза), а закрепление – с использованием пар сменного состава или других форм, характерных для других фаз.

3. Возникает вопрос: как охарактеризовать весь учебный процесс, если его части относятся к разным фазам? Нельзя однозначно назвать всю работу нулевой, первой или второй фазой – правильнее говорить о фазе применительно к конкретному этапу или организационной форме внутри занятия.

4. Фаза – это не характеристика всего учебного занятия в целом, а описание конкретного способа организации определенного элемента учебного процесса. В одном занятии могут сочетаться несколько фаз, и важно различать, о каком именно этапе идет речь.

Как видим, в идее фазового перехода, предложенной М. А. Мкртчяном, при ее практической реализации выявились некоторые недостатки, связанные с нечетким разграничением фаз и неопределенностью оснований их выделения. Это прекрасно осознавал и сам М. А. Мкртчян. Выделив фазы переходного периода от группового способа обучения к коллективному, ученый в то же время признал, что эти представления о фазах «крайне недостаточны для целенаправленного осуществления IV и V фаз и подготовки условий перехода к следующим фазам» [Там же, С. 12–13], что понятия «характер общего фронта», «масштаб отсутствия общего фронта» определены некорректно, во многом интуитивно, и поэтому данный вопрос нуждается в дальнейшей проработке [170, С. 12].

Понятие «общий фронт» по своему значению близко к фронтальной (*или общеклассной*) форме организации обучения, особенности которой были рассмотрены в параграфе 1.3. Связь между этими терминами прослеживается даже на уровне морфем: «*общий*» – «*общеклассная*», «*фронт*» – «*фронтальная*». В нашей трактовке каждая организационная форма обучения имеет два названия, поскольку отражает два взаимосвязанных аспекта – интегративный и коммуникативный. Поэтому данную форму целесообразно называть общеклассной (*по принципу интеграции: все ученики объединены в единый класс как одноуровневую целостность*) и фронтальной (*по типу коммуникации: обучение осуществляется через одновременное обращение ко всему классу, когда одно сообщение адресуется сразу всем*). Не случайно в литературе эти названия часто используются как синонимы.

Введение понятия «общий фронт» позволило М. А. Мкртчяну более точно описать специфику различных типов учебных занятий и промежуточных фаз между историческими этапами развития обучения. Тем самым он заполнил пробел в классификации организационных форм, которую использовал в своей работе. Масштаб «общего фронта» можно рассматривать как эмпирический показатель места фронтальной (*общеклассной*) формы в общей структуре обучения: чем выше ее значимость, тем шире общий фронт, и наоборот. Снижение роли фронтальной формы и сужение общего фронта возможны только в результате структурной перестройки учебного процесса, при которой происходит децентрализация фронтального обучения. Его доминирующее положение нивелируется за счет усиления роли альтернативных организационных форм.

Какие еще признаки, кроме степени нарушения общего фронта – от незначительного (фаза I) к полному отсутствию (фазы III–V), когда ученики изучают материал по индивидуальным маршрутам, – можно обнаружить в основании деления обозначенных М. А. Мкртчяном фаз переходного периода?

Во-первых, *ведущая организационная форма обучения* – переход от групповых (классно-урочных) занятий к коллективным, а затем к разновозрастным и разноуровневым учебным группам.

Во-вторых, *масштаб внедрения коллективных занятий* – от эпизодического использования парной работы (фаза I) к отдельным предметам (фаза II), затем ко всем предметам в классе (фаза III), а далее – к разновозрастным группам (фазы IV–V).

В-третьих, *организация учебного процесса* – изменения в расписании, режиме работы, структуре классов (одновозрастные/разновозрастные), а также в системе управления школой.

В-четвертых, *характер учебных групп* – от традиционных классов к разновозрастным и разноуровневым коллективам, где отсутствует деление по классам и предметам.

Наконец, *система обучения* в целом – переход от классно-урочно-предметной к классно-предметной, а затем к организации обучения через разновозрастные группы.

Таким образом, фазы различаются по степени индивидуализации, гибкости организации учебного процесса, структуре учебных групп и масштабу внедрения новых форм обучения.

Какой же из этих признаков является все-таки определяющим, базовым? Поскольку в основе всех описанных выше изменений лежит ведущая организационная форма обучения, обуславливающая переход от групповых (классно-урочных) занятий к коллективным, а затем – к разновозрастным и разноуровневым учебным группам, то именно ведущая организационная форма обучения и есть тот стержневой признак, который определяет суть каждой фазы и отличает одну фазу от другой. Остальные признаки (степень нарушения общего фронта, масштаб внедрения коллективных занятий, организация учебного процесса, характер учебных групп, система обучения) являются, на наш взгляд, лишь производными и отражают, как именно меняется образовательная среда в зависимости от ведущей формы организации обучения.

Несмотря на различия в организации учебного процесса, все представленные М. А. Мкртчяном фазы объединяет ряд ключевых принципов и тенденций, которые лежат в основе перехода от группового к коллективному способу обучения.

1. *Постепенное разрушение традиционного «общего фронта».* На всех этапах происходит отход от единой для всех последовательности и темпа изучения материала. Если на первой фазе это проявляется минимально (только в рамках отдельных упражнений), то к пятой фазе каждый ученик движется по индивидуальной образовательной траектории.

2. *Усиление индивидуализации обучения.* С каждой новой фазой возрастает возможность для каждого ученика изучать материал в соответствии со своими способностями, интересами и темпом. Коллективная форма работы (работа в парах сменного состава) становится инструментом для реализации индивидуального подхода.

3. *Изменение роли организационных форм.* Наблюдается эволюция использования коллективных форм работы:

I фаза: коллективная форма – вспомогательная (для закрепления);

II-III фазы: коллективная форма становится основной для отдельных предметов или всего обучения в классе;

IV-V фазы: коллективная форма – единственная, определяющая всю организационную структуру процесса обучения.

4. *Трансформация структуры учебного коллектива.* Происходит переход от жестких, одновозрастных классов к гибким, динамичным учебным группам.

~ сначала сохраняется класс как единица;

~ затем класс как тип группы исчезает, уступая место разновозрастным и разноуровневым объединениям.

5. *Смена системы управления и планирования.* Изменяется сама логика организации учебного процесса:

~ отказ от жесткого расписания уроков для всей группы в пользу индивидуальных планов работы;

~ переход от классно-урочно-предметной системы к предметной (а затем и к бесклассной) системе обучения;

~ изменение функций учителя: от транслятора знаний к организатору, консультанту и фасилитатору учебного процесса.

Таким образом, общим вектором развития на всех фазах является движение от *унификации* (все учат одно и то же в одно время) к *индивидуализации* (каждый учится по-своему) при сохранении и усилении коллективного характера взаимодействия и взаимопомощи.

2.2. Модели переходных состояний организационной структуры процесса обучения в контексте развития концепции В. К. Дьяченко

В своей работе мы развиваем идеи М. А. Мкртчяна о переходных периодах, однако используем иную методологию. В отличие от него, мы ищем основания для анализа не в текущей практике, а в историческом опыте. Наш подход заключается в ретроспективном изучении перехода от индивидуального обучения к групповому. Мы предполагаем, что выявление исторических закономерностей и механизмов этой трансформации в прошлом позволит нам построить теоретическую модель, применимую для анализа и современного этапа развития образования.

Решение вопроса переходного времени в контексте развития идей В. К. Дьяченко представляется нам крайне важным и актуальным, ибо, как говорил И. Я. Лернер, «процесс может считаться познанным в той мере, в какой познан механизм непрерывной смены состояний» [148, С. 9]. В связи с этим особую значимость в настоящей работе приобретает понятие «*переходное состояние*», которое могло бы помочь в осмыслении структуры переходного периода.

Многие ученые относят понятие «переходное состояние» к узловым понятиям в теории исторического исследования: А. С. Ахиезер [8], Б. А. Грушин [44], И. М. Дьяконов [56], М. С. Каган [95], В. И. Кемкин [103], В. В. Кондратьев [111], И. В. Леонов [135], В. И. Свидерский [235; 236], А. Л. Симанов [240], Н. А. Сорокин [250] и др. Сам факт переходности свидетельствует о том, что объект находится в процессе исторического развития. Переходное состояние представляет собой специфический способ его существования в период нестабильности и трансформации. По своей сути, это понятие описывает

промежуточное звено, которое обеспечивает генетическую преемственность между различными, последовательно сменяющимися друг друга устойчивыми состояниями объекта. *Переходное состояние* – это временное состояние объекта, которое появляется в результате исторического движения объекта от одного относительно постоянного, устойчивого состояния к другому.

По мнению В. И. Свидерского, переходные состояния обусловлены появлением новых элементов, не укладывающихся в старую структуру и поэтому стремящихся создать свою собственную. Однако в силу постепенного нарастания и преобладания нового элемента над старыми появившаяся новая структура оказывается малоустойчивой и вновь переходит в другое состояние с иным соотношением элементов [235].

Какие переходные состояния организационной структуры обучения характеризуют смену индивидуального способа обучения групповым? Историко-педагогический анализ позволяет выделить длительный период индивидуального обучения, который доминировал с древнейших времен вплоть до второй половины XII века (эпоха возникновения первых университетов и городских школ). В этот период преобладал метод «одионого обучения», когда педагог работал с каждым учеником персонально.

Этот процесс в его средневековой фазе характеризуется исследователями так: учитель вызывал ученика, проверял его подготовку и выполнение задания. Обучение строилось на церковных книгах, и от ученика требовалось выучить определенный текст наизусть. Во время встречи с учителем ученик пересказывал материал (чаще всего дословно), отвечал на вопросы, слушал новое чтение с комментариями и получал очередное задание для самостоятельной работы. Если ученик не был готов, его заставляли учить снова.

До появления средневековых университетов и городских школ (вторая половина XII века) преобладал индивидуальный способ обучения: учитель работал с каждым учеником поочередно, что в истории педагогики называют периодом индивидуального обучения.

Процесс индивидуального обучения строился на парном общении: сначала устное взаимодействие учителя и ученика, затем работа с письменными текстами, при этом непосредственный диалог оставался основным. Индивидуальное обучение – исходная, простейшая форма организации учебного процесса, где «клеточкой» выступает общение в паре. Такой способ обучения был эффективен только при небольшом количестве учеников у одного учителя.

Кризис индивидуального обучения возник из-за роста числа учащихся, что было связано с развитием ремесел, промышленности, торговли, городов и книгопечатания и др. Новые общественные отношения требовали большого количества грамотных людей, что сделало индивидуальное обучение неприменимым. Учителя были заинтересованы в увеличении числа учеников, так как оплата зависела от их количества, но это приводило к снижению качества обучения. В результате кризиса индивидуального способа обучения произошел переход к фронтальной форме обучения. В Западной Европе этот переход происходил с XIII по XV век, а в России – с начала XVII до конца XVIII века.

Рост торговли, промыслов, богатства и самостоятельности городов в Европе привел к появлению потребности в образовательных заведениях, соответствующих новым требованиям. Во второй половине XII века в городах Европы (Любек (1161), Гамбург (1187), Бреславль (1267), Нордгаузен (1319), Штеттин (1390), Лейпциг (1395), Брауншвейг (1407) начали возникать городские школы. Первоначально это были писарские школы, где обучали письму, счету, чтению, основам географии и истории, готовили к торговым делам. Эти школы стали основой для мещанских училищ и подготовительными заведениями для латинских школ, куда принимали даже неподготовленных учеников 7–8 лет.

Устройство городских школ напоминало ремесленные цеха: учитель работал с учениками индивидуально, как мастер с подмастерьями. Ректор школы нанимал помощников, так как с ростом числа учеников индивидуальное обучение стало невозможным, а одновременное – затруднительным из-за разного уровня подготовки. Для обучения привлекали бесплатных учеников-помощников (*intranei mendicants*), которые учились сами и обучали других, помогая ректору. Позже

помощники стали вести малые группы, но основной формой обучения оставалась индивидуальная работа учителя с учеником.

В Средневековье сначала существовали «*маленькие школки*» (6–12 учеников), часто при приходах, а затем появились более крупные учебные заведения с усложненной структурой. Количество младших учителей в городских школах зависело от числа учеников и было очень большим. Учителя не владели методами ведения класса: обучение строилось на лекциях и репетиторстве, даже в университетах к каждому ученику приставляли помощника. «*Классное преподавание*» в средних школах, по сути, оставалось репетиторством и было успешным только при малом числе учеников.

Классы в привычном смысле появились поздно: Устав Венской городской школы 1446 года регламентировал организацию учебного процесса, основанную на дифференциации учащихся по возрастному признаку и уровню подготовки. Педагогический процесс был организован по кабинетному принципу в рамках одного помещения: несколько педагогов и их помощников параллельно вели занятия с разными отделениями учеников, каждое из которых имело внутреннее деление на подгруппы.

Опыт показал учителям, что одновременное обучение учеников с равным уровнем развития возможно и эффективно. Этот вывод позволил внедрить групповую форму обучения (модель «один говорит – остальные слушают»). Начальным этапом стала работа в малых группах («*малых классах*»), что представляло собой принципиально новую организацию занятий. В дальнейшем этот подход эволюционировал: количество групп уменьшалось, пока не сформировался единый класс, работающий под руководством одного учителя по фронтальному (общеклассному) методу.

По школьным уставам XVI века (*Эйслебенский, Саксонский, Брауншвейгский*) устанавливались группы постоянного состава, определялся объем знаний и время занятий. Вюртембергский устав (1559) закрепил деление школ на классы по уровню подготовки и возрасту, ввел государственное регулирование и единообразие школьного порядка.

В Братских школах Украины и Белоруссии XVI века (Острог, Львов, Брест, Луцк, Минск, Могилев и др.) задолго до появления «Великой дидактики» [110] обучение велось по строгому расписанию, учитель работал с группой (классом), были введены общие для всех учащихся домашние задания, фронтальный опрос, постоянные места в классе. Переход к фронтальному обучению был обусловлен не только ростом числа учащихся, но и экономическими и культурно-идеологическими предпосылками. Общество выбирало способ обучения, соответствующий интересам господствующих классов. Альтернативой могли быть малочисленные «школки» с индивидуальным подходом, однако выбор пал на групповое обучение, так как оно лучше удовлетворяло общественные потребности и соответствовало идеологии времени.

Создание и сохранение даже небольших школ в Средние века было крайне затруднено из-за ограниченных возможностей учителей и сложной социально-экономической обстановки. Патронат над школами был ценным правом, приносящим доход феодалам, которые сдавали школы в аренду или дарили их за услуги, что препятствовало появлению новых учебных заведений. Городские власти, получив право на школьную опеку, сохраняли монополию и пресекали конкуренцию, что снижало зарплаты учителей и делало их зависимыми от попечителей.

С ростом спроса на образование города были вынуждены разрешить открытие простых школ, но наиболее эффективным оказался опыт создания школьных корпораций с общим уставом, что стало прообразом государственного управления образованием. Учителя находились в прямом подчинении у ректора, который контролировал их работу и часть заработной платы, что усугубляло их зависимое положение.

Вторая причина отказа от маленьких школ – низкий профессиональный уровень учителей в Средние века, что вызывало пренебрежительное отношение к ним в обществе. Основными учителями становились бакалавры после двух лет обучения, а также студенты-недоучки и локаты (старшие школьники), которые работали подмастерьями у ректора. В школах и богатых домах преподавали

педагоги, часто бакалавры или локаты, нанятые по рекомендации ректора, для которых работа была скорее наградой, чем профессией. Значительную часть учительской среды составляли ваганты (голиарды) – странствующие выпускники, вынужденные преподавать ради пропитания, что увеличивало количество школ, но не способствовало повышению качества образования. По мнению Т. Циглера, эта «нищенствующая братия» не внесла новшеств в педагогику, но способствовала распространению школьного образования [271, С. 118].

Низкий уровень учительского состава и несовершенная организация обучения в средневековых маленьких школах вызывали недовольство общества и стремление к улучшению образования. Родители не хотели доверять обучение детей учителям, которые, по словам Лютера, «сами ничего не знали и ничему толком не могли учить», что способствовало отказу от малых школ. В условиях нехватки квалифицированных учителей наиболее простым и дешевым решением стало создание больших школ с фронтальным обучением, где один учитель работал с большим количеством учеников.

На выбор в пользу фронтального обучения повлияла образовательная практика средневековых университетов, где доминировала лекция как форма фронтального общения. Монастырские школы раннего Средневековья, такие как школа в Райхенау с 500 учениками, представляли альтернативу, но не смогли конкурировать с фронтальным обучением, хотя их опыт был значим для развития образования.

В раннее Средневековье (VI–VII вв.) образование концентрировалось в монастырских школах Ирландии, Англии и Италии. Новый импульс их развитию дала эпоха «Каролингского возрождения» (VIII–IX вв.): в рамках реформы Карла Великого они превратились в ключевое звено образовательной системы. К числу важнейших центров учености принадлежали монастыри Фульда, Райхенау, Санкт-Галлен, Тур, Люксей, Корби, Лорш, Сен-Дени и Сент-Аманд. Школа в Фульде под руководством Рабана Мавра (780–856) считалась эталоном педагогического мастерства и произвела переворот в системе обучения Германии. О системе обучения Рабана Мавра можно судить по дневнику его ученика Валафрида

Страбона, который дает яркое представление о жизни и образовании в монастырских школах того времени (фрагменты этого интереснейшего документа представлены в книге К. Шмидта [282, С. 183–192]).

Из воспоминаний Валафрида Страбона, который впоследствии сам стал преподавателем фульдской монастырской школы, следует, что:

во-первых, обучение строилось преимущественно по групповому принципу, причем группы могли быть как одновозрастными, так и разновозрастными, а также включать учеников с разным уровнем подготовки;

во-вторых, фронтальная форма обучения была основной: учебный процесс включал работу в парах, малых группах и общеклассные занятия, с регулярной проверкой знаний по группам;

в-третьих, широко применялись методы взаимного обучения, в том числе обучение младших старшими, что способствовало закреплению и углублению знаний у обеих сторон. Однако участие в преподавании было добровольным;

в-четвертых, после 6–7 лет обучения происходила специализация: ученики распределялись по интересам и продолжали обучение под руководством специалистов в выбранной области;

в-пятых, в основе учебного процесса лежал принцип полноты и завершенности освоения материала, что подтверждалось строгой системой проверки знаний и высокой репутацией школы, привлекавшей учеников из разных стран.

Опыт монастырских школ второй половины X века, основанных Эвераклем, показывает стремление учителей к высокому качеству обучения даже при увеличении числа учеников. По К. Шмидту, Эверакль требовал ясного и точного усвоения материала, утверждая: *«следует объяснить непонятное хоть сто раз, лишь бы не оставлять учеников с поверхностным знанием»*. Из-за нехватки учителей он внедрил метод взаимного обучения.

Однако дальнейшее развитие пошло по другому пути. В эпоху Реформации в организации школьного обучения возобладали тенденции, ориентированные на материальные интересы: власти отдавали предпочтение формам, обеспечивающим

не качество, а скорость и дешевизну образования. Таким образом, анализ развития обучения в Средние века – в период перехода от индивидуального к фронтальному способу – позволяет утверждать, что исторический выбор в пользу фронтального обучения был обусловлен комплексом социально-экономических факторов, непосредственно связанных с положением учителя и ученика. Как справедливо отмечал М. А. Мкртчян, обучение, будучи частью общественного бытия, не может развиваться изолированно от других общественных процессов, которые могут как способствовать, так и препятствовать его развитию [165, С. 42–43].

Ключевым моментом трансформации стал переход к фронтальному (общеклассному) обучению. Этот процесс наглядно иллюстрирует становление новой организационной структуры: в одном помещении одновременно занимались несколько малых групп под руководством помощников учителя или старших учеников (мониторов). Постепенно количество таких групп сокращалось, пока вся учебная деятельность в классе не была объединена под руководством одного педагога, что сформировало так называемый «общий фронт» работы.

Этот эволюционный процесс занял около трех столетий. За это время малые учебные группы («кучки») численностью 3–5 (иногда до 12) человек трансформировались в большие классы по 30–50 учеников, обучение в которых вел уже не старший ученик, а профессиональный, оплачиваемый учитель.

Переход на новый – фронтальный – способ обучения осуществлялся в несколько этапов, или фаз (рисунок 5).



Рисунок 5 – Ретроспективная модель перехода от индивидуального способа обучения к фронтальному

Важно отметить, что процесс перехода от индивидуального (или парного) обучения к фронтальному (общеклассному) не был одновременным во всем мире

и в России в частности. Временные границы, указанные в схеме, относятся преимущественно к истории западноевропейского образования, где данная трансформация произошла раньше. Сам переходный период характеризовался наличием нескольких промежуточных, переходных состояний, которые можно определить как отдельные фазы.

Переходное состояние I. *Условно назовем его фазой формирования временных ситуативных групп учеников и использования учительских помощников для индивидуальной работы с ними.*

Данная фаза характеризуется следующим:

1. Класс становится большим и разнородным, индивидуальный подход к каждому ученику невозможен, а фронтальное обучение неэффективно из-за различий в возрасте, подготовке и времени поступления.

2. Появляется институт помощников учителя: учитель выбирает наиболее способных учеников, обучает их педагогическим навыкам и делегирует им часть функций по работе с группами.

3. Основной формой подготовки помощников становится индивидуальная работа в парах, что позволяет быстро и эффективно передавать опыт и навыки, а также формировать у помощников педагогическую компетентность.

4. Внедряется многоуровневая система индивидуального обучения: помощники (декурионы) работают с малыми группами, уделяя внимание каждому ученику по очереди, что обеспечивает более персонализированный подход.

5. Количество помощников зависит от численности учеников, а превышение определенного порога (до 10 человек на помощника) требует от учителя поиска новых организационных решений.

Термин «декурионы» отражает исторический опыт организации обучения: название связано с численным соотношением между помощником и группой учеников, что подчеркивает практическую направленность этой системы.

Переходное состояние II. *Назовем его фазой формирования однородных малых групп с использованием структуры группового общения как основной.*

Данная фаза характеризуется тем, что:

1. Происходит переход к более структурированной организации обучения: малые группы становятся постоянными и однородными по уровню подготовки, что позволяет применять новые формы взаимодействия.

2. В малых группах основным способом коммуникации становится групповой принцип «*один говорит – остальные слушают*», что обеспечивает более эффективное взаимодействие между учителем, помощниками и учениками.

3. Индивидуальная работа (*в парах «учитель – ученик» или «помощник – ученик»*) перестает быть главным элементом учебного процесса и уходит на второй план, уступая место групповым формам.

4. Парное общение не исчезает, а трансформируется: оно сохраняется, но занимает новую, более узкую нишу в общей структуре обучения.

Переходное состояние III. Назовем его фазой формирования однородных больших групп с использованием фронтальной формы обучения как основной.

На этой фазе фактически происходит переход к классно-урочной системе:

1. Малые группы объединяются в одну большую гомогенную группу постоянного состава, что становится основой для формирования классов.

2. Учитель берет на себя всю полноту ответственности за обучение: роль помощников постепенно сводится на нет, и вся учебная работа осуществляется непосредственно учителем.

3. Вводится строгая организация учебного процесса: устанавливаются фиксированное время занятий, постоянный состав групп, а также четко определяется объем знаний и навыков, подлежащих освоению.

4. Фронтальная форма обучения становится доминирующей: основной метод работы – одновременное обучение всей группы под руководством учителя, что характерно для классической школьной системы.

Какие структурные трансформации претерпевает процесс обучения при переходе от индивидуального (парного) к фронтальному (общеклассному) способу? Исходное состояние характеризуется предельно просто: обучение реализуется через прямое парное взаимодействие «учитель – ученик». На первой фазе перехода структура усложняется. Учитель формирует группу помощников и

прикрепляет к ним учеников. В результате взаимодействие становится трехзвенным: помощник учителя выступает посредником, работая с каждым учеником своей группы индивидуально. На второй фазе происходит дальнейшее усложнение: члены малой группы перестают быть изолированными индивидами. Их индивидуальные программы и отчеты сменяются единым групповым взаимодействием, где определяющим фактором становится групповое общение. Третья, заключительная, фаза знаменует завершение структурной интеграции. Штат помощников ликвидируется, а разрозненные малые группы сливаются в единый большой класс. Ученик из элемента малой группы превращается в часть более масштабной структуры, что и является конечным результатом данного переходного процесса.

Итак, мы установили, что движущей силой исторического развития структуры обучения выступает последовательная смена ее различных исторических состояний. Переход от одного состояния к другому происходил вследствие постепенной трансформации самой структуры обучения. Например, при смене индивидуального обучения фронтальным отмечались такие процессы:

1. Структура обучения усложнялась по мере увеличения числа ее элементов: от двучленной к трехчленной и далее к многочленной.

2. С ростом числа элементов менялся и характер их взаимодействия: на смену парному общению приходило групповое, основанное на принципе «один говорит – остальные слушают».

3. Постепенно снижалась роль и значимость каждого отдельного элемента в общей структуре обучения.

Таким образом, в структуре обучения есть сильная позиция, которую в разные эпохи занимает одна из организационных форм. При переходе к новому способу обучения новая форма вытесняет старую, занимая ее место, а прежняя уходит на периферию. Этот процесс похож на конкурентное вытеснение в природе: слабый теряет нишу, роли и границы между формами меняются.

Переходный период от индивидуальной к фронтальной форме обучения был отмечен освоением малых групп, которые стали основой организационной

структуры на длительное время. Именно малые группы послужили переходной формой, промежуточным этапом между работой учителя с каждым учеником отдельно и обучением всего класса одновременно.

В переходный период малые группы становятся новой организационной формой обучения, постепенно заменяя парную работу и занимая ключевое место в учебном процессе. Это соответствует общей закономерности, которую впервые описал В. К. Дьяченко: развитие структуры обучения происходит благодаря появлению новой формы, которая, укрепляясь, меняет всю конфигурацию и открывает новые возможности.

Как изменились возможности учителя с введением фронтального обучения? Историк Н. А. Лавровский в своем исследовании «О древнерусских училищах» (1854) отмечал, что переход от индивидуального обучения к классно-урочному формату был необходим. По его мнению, обобщенному на основе анализа исторических источников, общие уроки позволяют «уравнять учеников». Это, в свою очередь, является не просто удобством, а насущной потребностью, так как облегчает работу наставника и способствует скорейшему и более правильному усвоению знаний [135, С. 110].

Анализ первого переходного периода (*см. предыдущий параграф*) показал, что между индивидуальным и групповым (*фронтальным*) обучением был длительный этап, когда учитель, решая новые исторические задачи, объединял учеников в малые группы. На этом этапе они становились ведущей организационной формой. В начале перехода, пока группы были неоднородными, преобладал индивидуальный тип коммуникации (*работа в парах*). На более поздних фазах, когда учитель стремился сделать группы более однородными по уровню подготовки, доминирующим становился групповой (*дифференцированный*) тип взаимодействия.

В современных условиях, когда происходит новый исторический переход к способу обучения, способному обеспечить качественное образование каждого ученика в массовой школе, вновь возрастает роль малых групп. Они вновь выступают промежуточным звеном, обеспечивающим преемственность в развитии

организационной структуры обучения. Однако характер изменений коммуникативных связей на этом этапе противоположен предыдущему: если на первом переходе индивидуальный тип коммуникации постепенно уступал место групповому, то теперь, на втором переходе, доминирующий на ранних фазах групповой (дифференцированный) тип взаимодействия будет постепенно замещаться индивидуальным (общением в парах).

Начало второго переходного этапа в развитии обучения приходится на конец XIX – начало XX века. В это время ведущие страны Западной Европы и США вступили в новый этап общественно-экономических отношений, который потребовал научного и технического обновления производства, а также модернизации социальных институтов, включая школу. В условиях научно-технического прогресса необходимость реформирования школы и педагогической науки становилась все более очевидной.

На первых порах педагогические эксперименты зачастую носили регрессивный характер: отказ от классно-урочной (фронтальной) системы обучения сопровождался возвратом к индивидуальным формам работы с учениками. Так, в 1898 году в американском городе Батавия (штат Нью-Йорк) школьный инспектор Джон Кеннеди внедрил новую систему обучения, которую позднее описал в книге *«Индивидуальное образование в Батавии»* (1914) [296]. Суть батавской системы заключалась в сочетании фронтальных занятий со всем классом и индивидуальных уроков – как для отстающих, так и для одаренных учеников. По плану Кеннеди, учитель работал со всем классом лишь около пяти часов в неделю, а остальное время посвящал индивидуальным консультациям. Таким образом, классно-урочная система сохранялась, но основной становилась индивидуальная работа. Для поддержки отстающих учеников в переполненных классах привлекались дополнительные учителя-помощники; в классах с обычной наполняемостью один учитель делил свое время между общеклассной и индивидуальной работой.

В 1905 году в Соединенных Штатах появилась еще одна индивидуальная система обучения, созданная Еленой Паркхерст. Новый метод организации

учебного процесса впервые был применен в школах г. Далтон (штат Массачусетс), потому и был назван *дальтон-планом*, который очень быстро набирал популярность во всем мире благодаря его возможностям индивидуализировать процесс обучения. В СССР по этому пути пошли А. С. Границкая [42], А. А. Кирсанов [99], И. Унт [259], В. Д. Шадриков [217], А. А. Ярулов [291] и многие другие педагоги, которые видели в индивидуализированном обучении главное средство устранения недостатков классно-урочной системы обучения и достижения высокого качества обучения.

Дальтон-план лег в основу ряда других систем обучения, таких, например, как *бригадно-лабораторный метод*, получивший распространение в 1920 годах в советских школах. В те же 1920 годы в США возник Виннетка-план (по названию селения Уиннетка, или Виннетка, штат Иллинойс) – метод индивидуализированного обучения, автор которого К. Уошберн пытался одновременно индивидуализировать и темп, и содержание обучения, а в дополнение к этому в течение двух часов в день организовывал разнообразную групповую деятельность учащихся (диспуты, театральные постановки, музыкальные представления, школьные кооперативы и др.). Отличительной чертой Дальтон-плана, как известно, было сочетание фронтальной работы с групповой и индивидуальной работой, при этом ведущей формой организации была работа в малых группах (бригадах). Бригадой называлась часть класса – группа из нескольких человек. В рамках бригадно-лабораторной системы обучения сначала на общеклассных занятиях совместно планировалась работа, обсуждались задания, распределяемые между бригадами, а также устанавливался обязательный минимум работы и контрольные сроки их выполнения. Каждая группа работала над своим заданием, после чего ее лидер (бригадир) отчитывался перед учителем. Такая организация снижала личную ответственность учеников: нередко всю работу выполнял один человек, а оценки ставились всей группе. В итоге в начале 1930 годов, после соответствующих постановлений¹⁴, в СССР произошел возврат к

¹⁴ В первую очередь имеется в виду Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе».

классно-урочной системе, а применение бригадно-лабораторного метода было свернуто. Некоторые исследователи (например, Е. А. Кошкина, С. В. Ядренникова) связывают этот процесс с политической борьбой, развернувшейся между педагогическим общественностью в лице таких педагогов, как П. П. Блонский, Б. П. Есипов, А. Б. Залкинд, Н. Н. Иорданский, А. Г. Калашников, Н. К. Крупская, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, С. Т. Шацкий и др., с одной стороны, и советским правительством, с другой, за выбор образовательной стратегии, инновационной или консервативной. Эта борьба, как известно, закончилась тем, что в 1930 годы «государство устранило педагогическую оппозицию, прекратив тем самым и реализацию альтернативной стратегии» [123, С. 227].

Интерес к малогрупповой форме организации обучения в отечественной педагогике возобновился лишь к 1970 годам, когда шли активные поиски возможностей повысить эффективность обучения. Исследованием малых групп в это время занималась группа ученых Эстонии под руководством академика Х. Й. Лийметса [149; 150], а также московские исследователи М. Д. Виноградова и Б. И. Первин [26]. В 1980 годы внимание к малой группе как организационной форме обучения было вызвано общим интересом к «педагогике сотрудничества» [258].

Как указывает П. Г. Щедровицкий, в начале XX столетия происходит трансформация образовательных практик: в школу проникают активные методы самообучения и метод проектов, что влечет за собой изменение стиля коммуникации и организации учебного пространства и ставит под вопрос применимость классно-урочной системы. В образовательные учреждения внедряется идеология развития, последовательно разрушающая традиционную технологию обучения; одновременно с этим распространяются методики коллективного (группового) обучения [279, С. 129–130].

За рубежом вопрос организации обучения в малых группах, по данным исследователей Университета Миннесоты (США) Дэвида В. Джонсона, Роджера Т. Джонсона и Карла А. Смита, не снимался с повестки дня с начала 1920 годов. «Уже много лет, – писала в 1923 году М. Фоллет, – над нами господствует школа

толпы, школа, которая учила, что люди, собравшиеся вместе, управляются внушением и подражанием, и меньше внимания уделялось взаимодействию, которое является реальным социальным процессом, происходящим в группе, но не в толпе» [294, С. 24,].

В 1970 годах преподаватели и студенты Стэнфордского университета под руководством Эллиота Аронсона, решая проблему расовой дискриминации, разработали некоторые методики совместного обучения школьников, предполагающие взаимные переходы из одной группы в другую.

Анализ 168 исследований (1924–1997) выявил, что кооперативное обучение превосходит конкурентное (размер эффекта 0,49) и индивидуалистическое (0,53) по влиянию на достижения взрослых учащихся. Это выражается в существенном росте показателей: например, с 50% до 69% в сравнении с конкуренцией. Всемирный доклад по мониторингу образования (2016) подчеркивает важность высоких ожиданий учителя и отсутствия дискриминации. Эффективность подтверждается примерами из Индии, где групповая работа улучшает результаты тестов. Систематический обзор эмпирических исследований выделяет работу в группах и парах как одну из наиболее результативных педагогических стратегий [183].

Широкое распространение учебной работы в малых группах в образовательных системах США, Великобритании, Швеции, Германии, Франции и других стран [286; 287; 290] может служить косвенным подтверждением ее педагогической целесообразности. Кроме того, малая группа де-факто является основной формой организации учебного процесса в частных школах элитарного типа. Это обусловлено тем, что учебные группы в таких заведениях изначально малочисленны, а обучение в них осуществляется квалифицированными специалистами.

Обращение педагогов к малогрупповой форме организации учебных занятий часто основывается на идеях социального конструктивизма, согласно которому развитие человека происходит в социальной среде, а знания формируются в процессе взаимодействия с другими людьми, что успехи в обучении тесно связаны

с участием в процессе обучения. Некоторые методики организации сотрудничества учащихся в малых группах постоянного и сменного состава представлены в приложении А.

Согласно конструктивистской точке зрения, которую разделяет Елена Сингель Бодинет, знания являются производными от индивидуального опыта учащихся. Принимая этот тезис, она приходит к выводу о необходимости построения новой структуры обучения. Данная структура должна стимулировать учащихся к формированию собственного понимания и его последующей проверке через социальные взаимодействия. Понимание прямой зависимости когнитивного развития от социального контекста и жизненного опыта послужило для автора основанием для проектирования классов, ориентированных на ученика и предполагающих его автономную работу и сотрудничество в малых группах [293].

Исследования Ю. В. Братчиковой [20], М. Д. Виноградовой и И. Б. Первина [26], Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетковой и А. А. Черновой [45], Е. В. Коротаевой [118], Х. Й. Лийметса [149], А. Ю. Уварова [257], Г. А. Цукерман [272] и др. выявили ряд любопытных для нашей работы закономерностей в групповой динамике в условиях школьного обучения. Так, при дифференциации учащихся на слабых – сильных было заметно снижение мотивации тех учащихся, которые попадали в группу «слабых» (такая группировка действовала на них удручающе), снижалась и их успеваемость. Однако такого не происходило, когда состав групп менялся и становился смешанным. Более того, исследователями было отмечено, что учащиеся с разной подготовкой, занимаясь в одной учебной группе, полезно дополняли друг друга. Особенно ярче это проявлялось в условиях организованного сотрудничества, при котором одни, более информированные, ученики помогали менее информированным разобраться в учебном материале. В то же время опыт показал, что совместное выполнение учебных заданий учащимися, которые сильно различались по уровню подготовки, успеваемости, был нецелесообразным. Лучше взаимодействовали те учащиеся, которые были ближе друг к другу по уровню успеваемости. Таким образом, разнородность состава учебной группы по основанию уровня информированности была признана положительным для

развития учащихся явлением, но с тем условием, что различия учеников по этому параметру будут небольшими. Это требование обусловлено во многом общими организационными условиями, при которых фронтальная форма обучения остается ведущей и учителю в этих условиях приходится обеспечивать примерно одинаковый темп работы. Если этот темп будет слишком разниться, то фронтальная работа окажется просто невозможной.

Исследователи также видят пользу групповой работы в сплочении классного коллектива, но при этом вновь отмечается важность сменности состава групп. Если состав групп делать неизменным, постоянным, то это может привести к нежелательному соперничеству и взаимному противопоставлению групп внутри класса. И напротив, непостоянный состав групп способствует упрочению отношений учащихся класса.

В настоящее время проблема организации взаимодействия учащихся в малых группах актуализировалась в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых развитие навыков сотрудничества и коммуникативных способностей (например, таких как готовность вести конструктивный диалог, умение достигать взаимопонимание, успешно взаимодействовать с другими участниками учебного процесса) стало важной частью требований к метапредметным и личностным результатам и составляет неперенный компонент так называемого «портрета выпускника школы».

По мнению Ю. В. Братчиковой, именно групповая работа учащихся позволяет обеспечить субъектность позиции ученика, повышает его активность и самостоятельность [21, С. 133]. Кроме того, групповая работа, по мнению исследователя, имеет больше возможностей в индивидуализации учебного процесса, учитель может учитывать взаимные склонности учеников, а также уровень их подготовки и темп работы. К тому же ученики чувствуют себя значительно комфортнее в условиях групповой работы, что улучшает взаимоотношения участников группы и повышает учебную мотивацию.

Признание субъектности учащегося предъявляет повышенные требования к учителю. Теперь ему нужно хорошо владеть формами организации и способами

развития общения и сотрудничества учащихся, которые как раз и обеспечивают их субъектность [98]. «Учитель, работающий в интерактивной технике, – считает Е. В. Коротаева, – должен иметь самые различные – по количеству и по качеству – варианты группового разделения учащихся» [118, С. 157]. Ученый различает два подхода в формировании групп: свободный и организованный учителем. Хотя, конечно, дело не столько в разделении учащихся по группам, сколько в характере их внутригруппового взаимодействия.

Вместе с тем отмечаются проблемы в формировании у обучающихся коммуникативных умений и навыков. Основная проблема связана с недостаточной подготовленностью педагогов к ведению такой работы. Учителя, привыкшие к шаблонным ситуациям фронтального обучения, где четко определены и разграничены роли учителя и учеников, сложно перестраиваются к новым учебным ситуациям, при которых учебная работа значительно повышает субъектность роли ученика, как это наблюдается при организации групповых взаимодействий. Еще одна важная проблема касается слабой разработанности методического обеспечения организации группового сотрудничества учащихся. Несмотря на то что в этом направлении педагогическим сообществом сделано немало, особенно в 1980 годы, когда получила свое развитие так называемая «педагогика сотрудничества», современные педагоги все же предпочитают в своей практике использовать «неактивные» формы обучения [109].

Несмотря на то что в своей классификации организационных форм обучения В. К. Дьяченко не нашел места малым группам, он тем не менее в своих трудах часто обращался к характеристике этой формы, сравнивая ее с другими формами. По мнению ученого, такую работу можно еще называть бригадной или звеньевой.

Какие же особенности учебных занятий в малых группах выделял ученый?

В первую очередь, он обращал внимание на то, что в основе этой формы лежит групповая структура общения, когда в определенный момент времени одного говорящего слушают несколько человек (2-3-4 и больше). Минимальное количество участников малогрупповых занятий – три человека. В каждый момент группа работает как одно целое. Таким образом, по мнению ученого,

принципиального отличия малой группы от большой в плане построения внутригруппового общения не существует.

Следующая особенность малогрупповой формы обучения связана с педагогизацией деятельности учащихся. В. К. Дьяченко считает, что по сравнению с фронтальной работой, где все ученики выполняют только роль учащихся, в малых группах становится доступной учительская функция, но лишь отдельным ученикам (около 20 %). В этом отмечается ее некоторая ограниченность.

Еще одной особенностью работы в малых группах является то, что во время ее проведения учитель уже не в состоянии проводить фронтальную работу. Общий фронт «разорван» и перенесен в пространство малых групп, которые образуют свой, внутригрупповой, фронт работы, что, в свою очередь, делает ограниченным и почти невозможным сотрудничество в парах внутри группы (хотя с этим утверждением можно и поспорить).

Следующий момент: при бригадных занятиях нет взаимного обучения, почти отсутствует сотрудничество, поскольку вся учительская работа возлагается на одного ученика (бригадира, командира), тогда как основная масса участников группы (80%) оказывается в роли пассивных слушателей (это положение тоже вызывает некоторые сомнения: смотря как организовать внутригрупповое взаимодействие).

В связи с перечисленным, по мнению В. К. Дьяченко, допускают грубую ошибку те, кто приравнивает работу в малых группах к коллективным учебным занятиям. В какой-то мере малые группы можно считать более прогрессивным педагогическим явлением, чем фронтальная форма обучения, но их время, считает ученый, давно прошло. Учебные занятия в малых группах появились значительно раньше общеклассного (фронтального) обучения. Их можно обнаружить в школах Древней Греции и Древнего Рима.

В чем принципиальная разница между работой в малых группах и в парах? Исследователи отмечают следующие отличия. Во-первых, в малых группах (3–6 человек) больше участников, чем в паре, что обеспечивает большее разнообразие мнений, подходов и идей. В паре взаимодействие более тесное, но спектр точек

зрения ограничен. Во-вторых, в малых группах возможно более гибкое распределение ролей (например, лидер, секретарь, докладчик), что способствует развитию разных навыков. В паре роли обычно распределяются проще: либо равноправное сотрудничество, либо один ведущий, другой – ведомый. В-третьих, в малых группах коммуникация сложнее: требуется согласование между несколькими участниками, возможны конфликты, необходимость компромиссов. В паре коммуникация более прямая и быстрая, легче достичь взаимопонимания. В-четвертых, в малых группах выше риск «социальной ленивости» – когда часть участников может быть менее вовлечена (противники данной формы обучения указывают в основном на этот риск). В паре ответственность делится поровну, и каждый участник обычно более активен. В-пятых, работа в малых группах развивает навыки командной работы, лидерства, разрешения конфликтов, умение слушать и договариваться. В паре лучше формируются навыки диалога, аргументации, партнёрства и взаимопомощи. В-шестых, малые группы чаще используются для решения сложных задач, проектов, дискуссий, где важно разнообразие мнений. Работа в парах эффективна для отработки конкретных умений, взаимопроверки, совместного анализа материала [149; 257; 294].

И все же, несмотря на то что работа в малых группах получила широкое распространение, она не привела к качественному прорыву в обучении. Это заставило педагогическое сообщество искать новые, более эффективные формы, которые позволили бы глубже индивидуализировать образовательный процесс и повысить его результативность без сокращения числа обучающихся.

В 1980 годах начался новый этап в развитии обучения, связанный с внедрением парной формы. В 1984 году вышла книга В. К. Дьяченко, где были сформулированы основы коллективного способа обучения (КСО) [66]. В этот же период был проведен первый эксперимент по организации коллективных занятий на физическом факультете Красноярского государственного университета. В основе работы группы Ф-11 лежала деятельность студентов в парах сменного состава под руководством М. А. Мкртчяна. Последующие этапы перехода к КСО подробно рассмотрены в книге М. А. Мкртчяна [165].

На переходе от группового (фронтального) способа обучения к коллективному можно выделить несколько основных промежуточных состояний, фаз (рисунок 6).

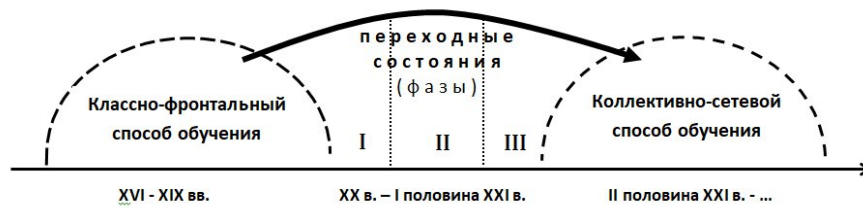


Рисунок 6 – Перспективная модель перехода от классно-фронтального способа обучения и коллективно-сетевому

Переходное состояние I. Условно назовем его фазой деления класса на несколько малых групп с назначением ответственных (бригадиров, звеньевых, командиров) в каждую группу. При этом внутри групп продолжает использоваться фронтальный тип коммуникации в качестве основного.

Этот исторический этап характеризуется следующим:

1. Для организации работы в малых группах учителю требуются помощники, которых он выбирает из числа наиболее способных учеников и целенаправленно готовит к выполнению лидерских и педагогических функций.
2. Подготовка помощников может осуществляться как индивидуально, так и в составе специальной группы, где учитель проводит одновременное обучение и инструктаж всех потенциальных помощников.
3. Количество помощников напрямую зависит от числа малых групп, которые могут различаться по уровню подготовки и численности (обычно 3–8 человек).
4. Малые группы могут быть как постоянного, так и сменного состава. В последнем случае возможны переходы учеников между группами, что напоминает принцип сводных отрядов по А. С. Макаренко.
5. Происходит дифференциация учеников по различным основаниям (уровень подготовки, состав групп), однако внутри каждой группы обучение по-прежнему строится по принципу фронтального взаимодействия: «один говорит – остальные слушают».

Переходное состояние II. Назовем его фазой формирования малых групп и их внутренней организации на основе индивидуального типа коммуникации.

Данная фаза характеризуется тем, что:

1. Происходит переход к парной работе как основной форме обучения внутри малых групп. Взаимодействие строится по принципу *«один говорит – один слушает»*, что обеспечивает более индивидуализированный подход.

2. Индивидуализация обучения усиливается. Учитель делегирует учащимся часть своих функций – планирование, учет и контроль, что способствует развитию самостоятельности и ответственности учеников.

3. Структурное ядро обучения смещается: если раньше доминировало групповое общение, то теперь основной процесс обучения перемещается в пары. Групповые формы сохраняются, но используются преимущественно для вспомогательных задач (*например, контроль, учет*).

4. Учебный процесс становится более гибким: состав пар может меняться в зависимости от задач, а индивидуальный маршрут каждого ученика определяется общей целью, стоящей перед группой.

Переходное состояние III. Назовем его фазой доминирования индивидуального типа коммуникации в условиях большой группы (класса).

На этом историческом этапе:

1. Происходит расширение границ взаимодействия: ученики начинают активно взаимодействовать не только в малых группах или парах, но и в рамках всего класса.

2. Основной формой интеграции становятся пары сменного состава, что способствует индивидуализации и усложнению учебного процесса.

3. Возникает потребность в новых инфраструктурных подразделениях и органах учительско-ученического самоуправления для разработки и реализации индивидуальных учебных планов.

4. Класс постепенно трансформируется в коллектив, а коммуникация между обучающими и обучаемыми приобретает сетевой характер.

5. Формируются организационные основы коллективной работы: большая группа (*класс*) стремится стать единым коллективом, что отражается в структуре и характере взаимодействия. Чтобы сохранить коллективную направленность, группе необходимо, по мнению исследователей, развивать межгрупповое общение и сетевое взаимодействие, становиться ячейкой более широкой общности и общества в целом [275].

Таким образом, можно заключить, что последующие фазы перехода к коллективно-сетевому способу обучения будут сопряжены, по нашему мнению, со следующими ключевыми изменениями: размыванием границ одновозрастных учебных групп (классов) и формированием разновозрастных самообразовательных коллективов; педагогизацией деятельности учащихся, то есть передачей им части учительских функций; а также их возрастающей ролью в управлении образовательным процессом, о чем писали И. Я. Лернер, В. К. Дьяченко и другие.

Постепенно формируются сетевые, децентрализованные модели учебного взаимодействия, когда иерархическая структура отношений между людьми преобразуется в гетерархическую (сетевую). Это подтверждается исследованиями, согласно которым «сети составляют новую социальную морфологию человеческих сообществ, а распространение «сетевой» логики все больше сказывается на повседневной жизни людей. <...> Происходит сдвиг от централизованных (иерархических) к сетевым моделям взаимодействия людей» [7, С. 47].

Следовательно, механизм исторического развития процесса обучения, который заключается в трансформации его организационной структуры, на данном историческом этапе функционирует следующим образом. На ранних фазах перехода доминирующее положение в структуре занимает малая группа, характеризующаяся сменой типа внутрикоммуникативных связей от фронтальных к индивидуальным. На более поздних фазах ядром организационной структуры становится обучение в парах сменного состава. Исследованием именно этих поздних этапов перехода занимается М. А. Мкртчян и его научно-методологическая школа.

И в завершение анализа второго переходного периода в истории развития организационной структуры процесса обучения следует подчеркнуть, что для идентификации и описания основных стадий развития процесса обучения классификация организационных форм В. К. Дьяченко обладает достаточной полнотой. Вместе с тем ее эвристический потенциал оказывается ограниченным при необходимости теоретического обоснования переходных периодов.

Каковы же перспективы трансформации организационной структуры процесса обучения? Жизнь постоянно меняется, и вместе с ней меняются образовательные потребности общества. Авторы публикаций [53; 54; 55; 181; 183] отмечают, что, несмотря на значительные успехи в расширении доступа к образованию для всех, для дальнейшего развития важно извлечь правильные уроки из прошлого. Простой доступности образования сегодня уже недостаточно – необходимо вновь обратить внимание на его качество и актуальность. Школьное образование по-прежнему играет ключевую роль как первый этап обучения и социализации ребенка вне семьи, формируя основы социального обучения – умения быть собой и жить вместе. Авторы уверены, что процесс приобретения знаний не должен быть только индивидуальным; он обязательно должен включать совместную работу с другими людьми, обсуждения и обмен мнениями со сверстниками и учителями.

Таким образом, становится востребованной новая дидактика, которая могла бы включать в себя персонализированные стратегии обучения и совместное обучение. С. Л. Скотт считает, что индивидуальному и коллективному росту знаний способствуют подходы, основанные на сотрудничестве. Эффективность обучения, по мнению исследователя, максимизируется при переходе от индивидуальной модели к коллаборативной, где учащиеся выступают в роли партнеров. Совместная деятельность способствует повышению мотивации и позволяет осваивать более сложный материал через взаимодействие в школьных коллективах и внешних сообществах. Развитие данных навыков является педагогически целесообразным, поскольку способность к эффективной

коммуникации и командной работе выступает ключевым требованием к специалистам в современных условиях [300; С. 2-3].

Павел Лукша, основатель инициативы «Глобальное будущее образования», в предисловии к докладу 2018 года отмечает, что на наших глазах формируется новый образовательный подход – «образование коллективности», где обучение направлено не на отдельных людей, а на команды, организации и сообщества [182, С. 8]. Авторы публикации подчеркивают, что современные системы образования по-прежнему ориентированы на потребности прошлого. По их мнению, массовое образование индустриальной эпохи не готовит к жизни в сложном мире, не способствует развитию мышления и творческого потенциала, а также снижает естественную потребность людей к сотрудничеству, притупляя их чувствительность и сострадательность. Они считают необходимым переосмыслить цели и смыслы образования, возродить человеческие ценности и осознать будущее, а также воспитать лидеров, которые будут поддерживать непрерывное обучение и развитие коллективного начала для процветания общества. Докладчики отмечают, что стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих мобильность и обработку «больших данных», открывает новые возможности для персонального и коллективного обучения. По их мнению, сегодня складываются идеальные условия для появления открытого сетевого образования на основе актуального и опережающего контента, вовлечения множества новых образовательных провайдеров, сотрудничества учащихся и преподавателей, а также создания мотивирующих интерактивных образовательных сред.

Сегодня перед обществом стоит задача создать систему обучения, которая в условиях массовой школы позволяла бы учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого ученика. Однако для гибкости системы по отношению к отдельному учащемуся – его подготовке, развитию и способностям – в самом процессе обучения должны быть заложены объективные механизмы. Эти механизмы должны обеспечивать продвижение каждого ученика в соответствии с его «зоной ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому).

В. К. Дьяченко был глубоко убежден, что такими колоссальными и пока еще не раскрытыми возможностями обладает коллективная форма организации обучения, которая и должна стать организационной основой нового общественно-исторического способа обучения, основой будущей школы. Именно коллективные учебные занятия, по мнению В. К. Дьяченко, способны обеспечить индивидуализацию процесса обучения, сохраняя при этом массовость образования. Благодаря организованному сотрудничеству учащихся достигается индивидуальное развитие каждого и, наоборот, индивидуальные достижения каждого делают совместную работу учащихся более продуктивной.

В. К. Дьяченко считает коллективной формой обучения только общение в парах сменного состава, так как только оно обеспечивает реализацию принципа *«каждый – со всеми, все – с каждым»*. По его мнению, суть коллективного обучения в том, что все обучают каждого, а каждый – всех, что достигается через взаимодействие и взаимопомощь. Однако достаточно ли только этого формата для формирования полноценного образовательного коллектива?

В этом, кажется, может усомниться сам апологет коллективного воспитания А. С. Макаренко (в данном случае отсылка к Макаренко кажется уместным, поскольку речь идет не о сравнении двух систем, а о сущности коллективного начала). По его мнению, неточность допускают те исследователи, которые сводят коллектив к *«группе взаимодействующих индивидуумов»* [156, С. 172]. Это порождает редукцию: коллективной формой кооперации считается лишь та, при которой каждый взаимодействует со всеми и все с каждым. А. С. Макаренко предупреждает, что буквальное понимание этой формулы ошибочно, поскольку в реальной жизни такое невозможно и даже нелепо.

Таким образом, в структурном плане сетевое общение тоже продукт социального синтеза. Как коллектив является организованностью, синтезирующей в себе все остальные формы интеграции людей, так и сетевое общение соединяет в себе все остальные типы коммуникации. Очевидно, можно говорить о взаимной обусловленности коллективной интеграции и сетевой коммуникации.

С учетом проведенного в первой главе критического анализа классификации организационных форм обучения, предложенной В. К. Дьяченко, внесем некоторые поправки в его схему стадийного развития процесса обучения (см. рисунок 7), выделив в ней переходные периоды и сделав некоторые терминологические уточнения.

В периодизации В. К. Дьяченко названия стадий развития процесса обучения соответствуют доминирующим формам его организации, которые являются ключевыми структурными элементами каждого исторического периода. Исключение составляет индивидуальный способ обучения, где названия стадий не совпадают с основной формой.

На первой стадии развития процесса обучения, согласно схеме, структурной доминантой выступает работа в парах, в то время как индивидуальная форма является второстепенной. Это порождает вопрос: как В. К. Дьяченко обосновывает данное несоответствие? Последовательным решением было бы именовать способ обучения на данном этапе парным.

Ученый выделяет в описанном «методе» две ключевые части. Первая – это непосредственная работа педагога с одним учеником, что является формой индивидуального (парного) обучения, так как контакт происходит только с одним человеком. Вторая часть представляет собой опосредованное обучение, заключающееся в индивидуально-обособленной работе ученика над заданием. Поскольку учебный процесс включал в себя как прямое индивидуальное взаимодействие, так и самостоятельную деятельность каждого ученика, В. К. Дьяченко определяет этот способ обучения как индивидуальный [66, С. 125].

В. К. Дьяченко предлагает здесь различать *индивидуальное обучение* и *индивидуально-обособленное учебное занятие* ученика. Если первое имеет отношение к взаимодействию учителя и ученика, то второе относится к процессу *учения*. (А. А. Остапенко в описании опосредованных форм общения учителя и ученика высказывает аналогичную мысль: «Учебный процесс, – говорит он, – происходит через *самостоятельное* восприятие текста учеником, поэтому ученика

целесообразно назвать **учащимся** (учащим себя), а сам процесс – **учением**» (выделено автором – В. Р.) [198, С. 166].

Как следует из анализа, В. К. Дьяченко фактически ставит знак равенства между индивидуальным обучением и парной формой интеграции. Ученый здесь фактически приравнивает индивидуальное обучение к парной форме интеграции. Отдавая предпочтение термину «индивидуальное» (вместо более очевидного «парного»), он смещает фокус на характер коммуникации между обучающим и обучаемым. Именно эта коллизия в названиях и ее разрешение подтверждают нашу правоту: название обучения зависит от основания классификации – формы интеграции или типа коммуникации (см. таблицу 4). Следовательно, один и тот же процесс является парным по форме интеграции и индивидуальным по типу коммуникации. С нашей точки зрения, это абсолютно непротиворечиво.

Следуя этой логике, названия способов обучения, представляющих собой различные стадии общественно-исторического развития процесса обучения, также должны образовывать два ряда наименований: 1) по форме интеграции: *парный – общеклассный – коллективный*; 2) по типу коммуникации: *индивидуальный – фронтальный – сетевой*.

Покажем эти отличительные особенности на схеме (рисунок 7).

Горизонтальная ось схемы отражает основную траекторию исторического развития обучения. Вдоль этой оси сверху располагаются доминирующие формы интеграции (*пара, класс, коллектив*), а снизу – соответствующие им типы коммуникации (*индивидуальный, фронтальный, сетевой*), характерные для каждого этапа. Стадии этого процесса представлены в виде трех полусфер. Исходя из доминирующей формы, первую стадию можно охарактеризовать как парную (или индивидуальную), вторую – как классную (или фронтальную), а третью – как коллективную (или сетевую). Неоднородная, интегративно-коммуникативная природа обучения позволяет именовать новый способ обучения двумя терминами: «коллективный» (по форме интеграции) и «сетевой» (по типу коммуникации), либо использовать объединенное понятие – «коллективно-сетевой». Это означает, что структурной основой данного способа выступает коллектив как форма интеграции,

в то время как взаимодействие внутри него строится по сетевому принципу. Для отражения обоих аспектов в названии целесообразно использовать сложносоставные термины, объединяющие интегративный и коммуникативный признаки (например, *парно-индивидуальный, классно-фронтальный, коллективно-сетевой*).

Помимо уточнения терминологии, на схеме были выделены два переходных периода, обозначенных фигурными стрелками с дугами. Дуговая форма стрелок указывает на многоэтапность этих трансформаций. Первый переходный этап (XIII–XV вв.) характеризуется постепенным отказом педагога от индивидуальной формы обучения в пользу фронтальной (общеклассной). Второй переход, инициированный кризисом фронтального обучения, начался в XX веке и связан с поиском новых образовательных форм.

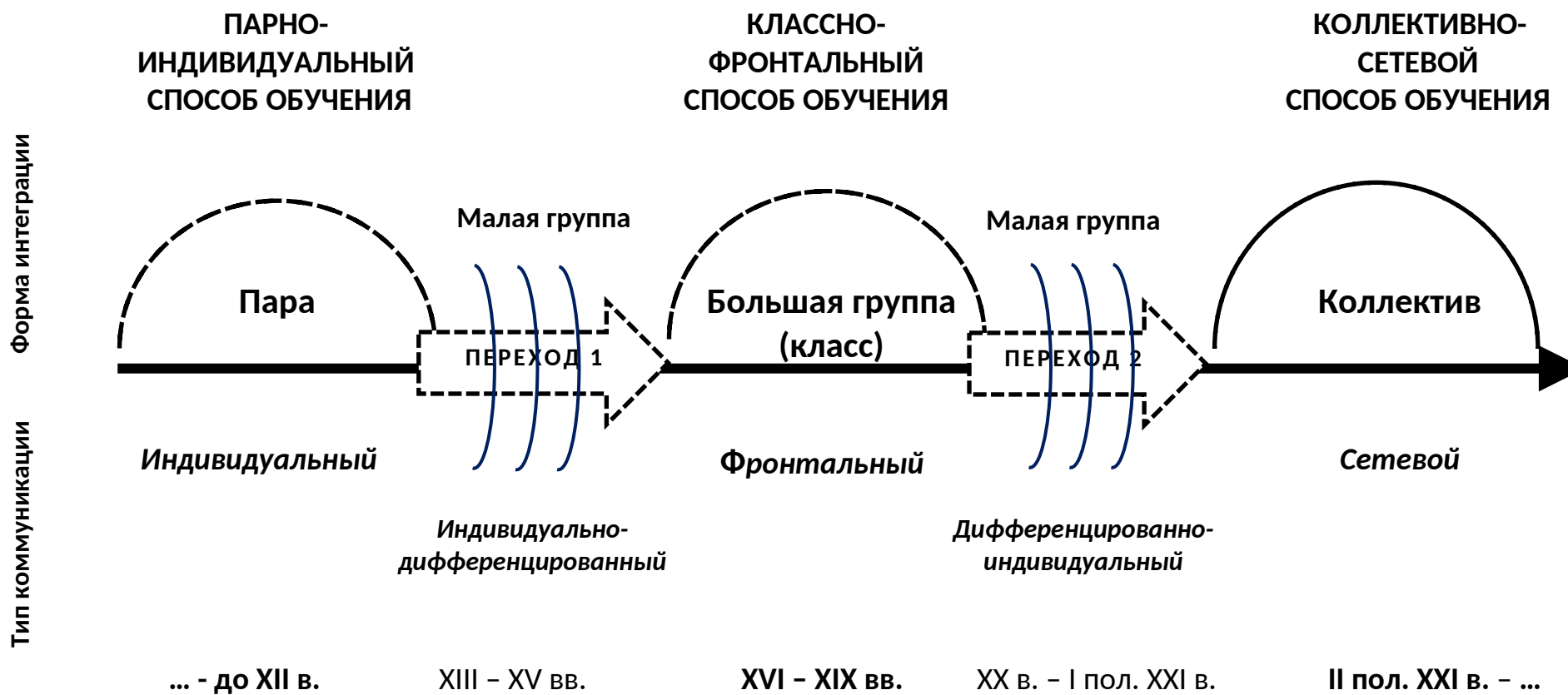


Рисунок 7 – Модель исторического развития процесса обучения
(по доминирующей форме организации обучения)

2.3. Проблемы реализации концепции В. К. Дьяченко на современном этапе

Современное состояние системы образования представляется закономерным продолжением ее предыдущего развития, результатом развития системы в целом, то есть как состояние исторически возникшее, развивавшееся и развивающееся в настоящее время.

Организация процесса обучения в современной общеобразовательной школе принципиально не отличается от той, что функционировала в 1940 годах, когда В. К. Дьяченко сначала сам еще учился в школе, а затем начинал свой путь в педагогике. С тех пор в стране произошли колоссальные изменения: трансформация институтов собственности и реставрация капиталистических общественных отношений, изменение политического устройства общества и распад СССР. На фоне этих фундаментальных преобразований социально-политических условий жизни общества кажется невероятно устойчивой школьная система образования. Да, в 1990-е она очень быстро лишилась идеологической надстройки, но ее базис – организационная структура процесса обучения – каким был, таким и остался. Ученики как обучались фронтальным способом, так и продолжают обучаться. Поэтому проблемы современного российского общего образования связаны вовсе не с тем, что была разрушена советская школа, как это все чаще можно услышать, а с тем, что новая школа за весь советский период так и не была построена. Страна пыталась жить по-новому, стремясь реализовать принцип «от каждого – по способностям, каждому – по труду», а школа продолжала обучать, как и прежде, сохраняя хорошо известное правило уравниловки: разные по способностям ученики должны овладевать одинаковым объемом знаний за одинаковое время. В обществе совершались революционные преобразования, а школа как основной механизм формирования человека и общественных отношений оставалась старой.

За весь советский период не было ни одного постановления или решения органов власти о структурных преобразованиях учебно-воспитательного процесса. А с выходом Постановления ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в

начальной и средней школе» от 25.08.1932, в котором основной формой организации процесса обучения объявлялся урок, долгое время против классно-урочной системы вообще выступить было опасно. Это расценивалось как ревизия постановлений партии и правительства и грозило увольнением с работы, исключением из партии, отказом в публикациях и т. п. Почти все это испытал на себе и В. К. Дьяченко.

Серьезных изменений в школе не последовало ни в период «оттепели», ни позднее. Реформа школы 1984 года призывала вообще к любым преобразованиям, но организационная основа урока оставалась в прежнем виде. В это время оформилось целое педагогическое движение учителей-новаторов (их имена общеизвестны: В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, И. П. Волков, Р. Г. Хазанкин, Н. П. Гузик и др.), которые предлагали решать проблему индивидуализации и качества обучения путем совершенствования существующего учебного-воспитательного процесса через всякого рода инновации, но при сохранении неизменной традиционной организации обучения.

Таким образом, динамично меняющееся советское общество, сохранив старую школу фронтального обучения и не создав новой, лишило себя главного механизма воспроизводства человека новой формации, и в итоге, в это трудно поверить, школа оказалась тем социальным институтом, который во многом обеспечил реставрацию капитализма в СССР и способствовал его распаду.

В образовательной реформе–2000 (авторы: Я. И. Кузьминов и В. М. Филиппов), нацеленной на «повышение качества человеческого капитала», предусматривались различные изменения системы образования, затрагивающие вопросы финансирования школ, содержания образования, перехода на 12-летнее обучение, преемственности работы школ и вузов, в частности введения единого государственного экзамена, и др. [184], но процесс обучения, его организация и технология вновь остались нетронутыми.

В. К. Дьяченко в своих научных работах доказывает несостоятельность группового (фронтального) способа обучения в деле повышения качества образования. Он глубоко убежден, что главная, непосредственная причина

школьного кризиса кроется в процессе обучения, в его устаревшей организационной структуре и технологии. Ученый считает непригодным сам метод выхода из кризиса путем совершенствования существующей системы. Либо школа переходит на новую систему обучения, либо она остается классно-урочной и кризис продолжает обостряться вопреки всем мерам, которые будут предприняты, – таков, по его мнению, исторический выбор, стоящий перед современным обществом.

В. К. Дьяченко был убежден, что кризис школы и системы образования носит всемирный, глобальный характер, поскольку практически во всем мире наблюдались одни и те же кризисные явления. Причина глобального кризиса, как и во времена Я. А. Коменского, – в устаревшем методе обучения. После Второй мировой войны во всех странах произошел огромный скачок в их развитии, что было вызвано «охватившей весь мир революцией в науке и технике, в экономике и политике, в демографии и социальных условиях» [132, С. 10], однако развитие мировой системы образования оказалось слишком медленным, не поспевающим за стремительным темпом событий. В результате образовался разрыв между условиями жизни общества и образовательной системой.

Школа, система образования перестали соответствовать развивающемуся обществу, его потребностям в высокообразованных и высококвалифицированных работниках. И с каждым годом разрыв между уровнем и темпами развития общества в целом, его промышленности и науки, культуры, с одной стороны, и результатами («продукцией»), которые дает школа, с другой стороны, не уменьшается, а только увеличивается. При этом меры, которые предпринимают международные организации (например, ЮНЕСКО) и региональные, оказываются недостаточными [209].

Тот факт, что кризис школы охватил промышленно развитые и богатые страны, по мнению В. К. Дьяченко, лишний раз доказывает, что причиной всеобщего кризиса образования являются вовсе не экономика и политика, хотя именно на них чаще всего ссылаются сами педагоги. Ученый подчеркивает, что при выяснении причин, вызвавших кризис образования, необходимо четко

разграничивать, что является его непосредственной причиной, а что является обстоятельствами, которые могут усиливать, обострять кризис или же, наоборот, ослаблять его протекание и его вредные последствия.

Какие же основные признаки мирового кризиса образования выделяет В. К. Дьяченко?

1. Снижение качества образования в массовой школе; только элитарные школы обеспечивают высокий общеобразовательный уровень выпускников (имеются в виду не отдельные школьники, а их основная масса). Для школ стран Запада такое положение является типичным.

2. Происходит увеличение отсева и второгодничества, чаще в скрытом, замаскированном виде.

3. Низкий уровень дисциплины в школе и усиление преступности среди молодежи.

4. Функциональная неграмотность среди населения, культурная деградация людей, получивших среднее и высшее образование, массовая неспособность к самообразованию.

5. Перегрузка учащихся домашними заданиями, учащающиеся жалобы на перегрузку учебных планов и программ.

6. Перегрузка учителей при сравнительно низких конечных результатах.

7. Проводится много реформ средней и высшей, общеобразовательной и профессиональной школы, издается избыточно много постановлений, указов, директив, касающихся школы и школьной жизни, но положение в принципе, в своей основе не меняется.

8. Если же отсутствует массовый отсев и второгодничество, то в школах процветает формализм и показуха: вместо подлинных успехов в обучении и воспитании – «красивые отчеты»; экзамены и проверки служат маскировкой неблагополучия в школах и других учебных заведениях.

9. Беспомощность органов просвещения, управленческого аппарата в изменении положения в школе и во всей системе образования, которая (беспомощность) вынуждает руководителей бросаться из крайности в крайность:

либо забрасывание нижестоящих инстанций циркулярами, указаниями, «решениями», либо полное невмешательство.

10. Массовое, почти всеобщее незнание мировых, международных языков, несмотря на их многолетнее изучение в школах и вузах и вопреки усиливающемуся спросу на них в силу все возрастающей интенсификации международных экономических, политических, научных и других связей.

Можно с уверенностью сказать, что все перечисленные В. К. Дьяченко признаки кризиса образования имеют место быть и сегодня.

Еще один очень важный момент поясняет В. К. Дьяченко: нельзя путать прямую, непосредственную причину кризиса с факторами, обстоятельствами, которые могут ему сопутствовать, усиливать и обострять кризисное положение школы или, наоборот, его ослаблять, делать его протекание менее болезненным.

Многие стали понимать, что система находится в состоянии кризиса, но для того, чтобы выделить непосредственную, прямую причину кризиса, нужно отбросить все остальные факторы, которые так или иначе влияют на его появление и протекание. Например, наличие или отсутствие материальных средств. Если страна нищая, то на народное образование она не может выделить много средств. Но это опять же не прямая причина кризиса, так как современный кризис образования вызван не нищетой и отсталостью, а, напротив, тем, что промышленность, транспорт, техника, культура с середины XX века начали стремительно развиваться, а образование, школа, продолжали работать по-прежнему, то есть в условиях группового (классно-фронтального), которую Ф. Кумбс более полвека назад не без оснований назвал «старой ржавой скрипучей телегой». Сказанное относится к инертности и консервативности системы образования и общества. В современном мире немало педагогов и организаций, которые не только охотно берутся за дело обновления школы и всей системы образования (например, ЮНЕСКО), но и проводят работу по реформированию образования на протяжении нескольких десятилетий. Однако сдвиги, к сожалению, слишком незначительны. Чтобы успешно бороться с болезнью, нужно знать ее причину. Пока причина не известна – лечение не может быть успешным. Если

единственной причиной, вызвавшей современный кризис образования во всем мире, является классно-фронтальный способ обучения, то, чтобы вывести народное образование из состояния кризиса, нужно избавиться от устаревшего способа обучения и совершить переход к новому, более эффективному способу обучения, то есть к коллективному (коллективно-сетевому). Ученый был глубоко убежден в том, что другого пути выхода из кризиса не существует.

Если переход на новый способ обучения сдерживать, считал В. К. Дьяченко, то противоречия классно-фронтального обучения будут только обостряться. Что это за противоречия?

Противоречие в целях: между актуальными, ближайшими целями и конечной целью обучения

Это противоречие заключается в том, что деятельность учащегося в условиях группового (классно-фронтального) обучения носит индивидуалистический характер: каждый ученик работает только для себя, отвечает только за себя и свои успехи, никаких обязанностей перед другими у него нет, взаимопомощь, активное и систематическое сотрудничество, как правило, отсутствуют. Такое положение ученика в современном учебном процессе противоречит основной цели воспитания человека ответственного, инициативного и компетентного, готового к сотрудничеству, умеющего вести конструктивный диалог и успешно взаимодействовать с другими людьми. Это противоречие было еще более очевидным во времена строительства коммунизма, когда перед школами ставилась задача формирования всесторонне развитого человека-коммуниста, то есть общественника, коллективиста, а не индивидуалиста, безразличного к делам других людей, своих одноклассников и товарищей. Во все времена детей готовили к тому, чтобы они стали нужными и полезными обществу людьми, полноценными работниками. Служение общему благу – в этом и состоит главная общечеловеческая ценность. Однако в условиях школы классно-фронтального обучения эта ценность не формируется, она отодвигается на будущее, в лучшем случае декларируется. А на деле происходит обратное: все, что делает ученик на каждом уроке (читает, пишет, рисует, отвечает, считает, решает задачи и т.д.), он

делает это исключительно для себя. Поэтому и говорят, что ученик учит-ся (учит себя), он является учащим-ся (учащим себя). Такова цель ближайшая, стоящая перед каждым учеником на каждом уроке на протяжении всех лет его обучения. «Человек, который все делает только для себя, является безнравственным человеком. Но именно в такое положение поставлен каждый ученик при ГСО и не на один день, не на месяц и не на год, а на протяжении 10-11 и больше лет, пока продолжается учение в школе и вузе» [74, С. 193]. Таким образом, создается противоречие между конечной целью обучения, имеющей общественную направленность, и бесконечным множеством актуальных ближайших (конкретных) целей учащегося, имеющих прямо противоположный вектор – эгоистический. В конце обучения школьник должен выйти из учебного заведения и быть максимально полезным обществу человеком, работником, а в процессе обучения перед ним стоит только цель учиться самому. Конечно, каждый школьник может делать всякие добрые дела людям, но только не в процессе обучения.

В. К. Дьяченко считает, что если рассматривать групповой способ обучения с нравственной стороны, то этот способ изначально противоречит общечеловеческой морали. Все годы обучения в школе ученик не проявляет заботы о своих ближних, он не приносит добра людям, не работает на общее благо. На уроках всех обучает педагог, который является наемный работником, а дома, выполняя домашние задания, ученик вновь делает это только для себя. А поскольку ученики не участвуют в производительном труде, их пребывание в школе полностью обеспечивают родители и государство, то получается многолетнее паразитическое существование, которое становится привычным и превращается в стереотип поведения в жизни. Так формируются люди двойной морали. С одной стороны, им говорят, что они должны служить верой и правдой своему обществу и государству, а в поведении, в ежедневной деятельности школьник заботится только о себе.

В. К. Дьяченко показывает не только противоречие, но и путь его устранения, снятия. Ученый уверен, что для этого необходимо изменить характер деятельности

каждого школьника, превратить ее из индивидуалистической в коллективистскую. Он считает, что традиционные формы организации обучения необходимы, но они должны совершенствоваться и дополняться новыми. В качестве новой формы организации учебной работы должна применяться коллективная форма, то есть та, которая строится на основе диалогических сочетаний (общения в динамических парах).

Ученый считает, что работа в парах сменного состава имеет значительные воспитательные плюсы по сравнению с другими формами.

Во-первых, она позволяет каждому учащемуся поочередно выступать в роли учителя и ученика. Каждый ученик получает возможность систематически – а не изредка, время от времени – работать на других, учить других, помогать своим товарищам по учению разбираться в том учебном материале, которым он уже владеет или овладевает, а обучая других, он наиболее интенсивно учится и сам. Таким образом, деятельность каждого ученика в самом процессе обучения педагогизируется, что и делает ее общественно полезной. Ни одна другая форма организации учебной работы таких возможностей перед учащимися не открывает.

Во-вторых, каждый ученик при работе в парах сменного состава может рассказывать, объяснять («преподавать») или слушать от других изучаемый материал столько раз, сколько ему необходимо для полного понимания и прочного запоминания. В данном случае ученик может взаимодействовать с разными партнерами, при этом не только осваивая учебный материал, но и развивая умение коммуницировать с разными людьми, что само по себе является очень ценным в эпоху глобального сотрудничества. Так, между учащимися, а также между учащимися и педагогом устанавливаются новые отношения, отношения товарищеского сотрудничества и взаимопомощи, отношения здорового соревнования и всеобщего активного содействия каждому достичь наивысших результатов в учении. В советское время такие отношения В. К. Дьяченко не без оснований называл коммунистическими, а в постсоветское – гуманистическими.

В-третьих, введение в учебный процесс диалогических сочетаний означает, по мнению ученого, построение деятельности учащихся на новых,

коллективистических началах, которые совершенно не отрицают интересов отдельного человека, не противоречат им. Впервые в учебной работе осуществляется единство коллективных, общественных интересов и интересов индивидуальных, личных. Каждый член образовательного коллектива заинтересован изучаемый материал рассказывать, объяснять, преподавать другим, так как это помогает ему самому лучше овладеть этим материалом. Поэтому активная помощь другим, систематическое обучение других становится действенным средством самообразования.

Важно иметь в виду, что В. К. Дьяченко не выдвигает коллективную форму организации обучения в качестве единственной или универсальной, а считает, что и другие, традиционные формы учебной работы должны применяться и совершенствоваться. Принципиальной позицией ученого является то, что органическое единство обучения и воспитания в современных условиях требует не только нравственно-гуманистической идейности содержания обучения, но и соответствующей этому содержанию деятельности учащихся.

Противоречие в характере деятельности: между избытком созерцательных процессов и ничтожно малым проявлением действенно-преобразовательных процессов деятельности учащихся

В основе данного противоречия, по мнению В. К. Дьяченко, лежит двойственный характер деятельности человека. С одной стороны, окружающий мир воздействует на человека, на его органы чувств и отражается в его сознании. С другой стороны, человек, благодаря своему мышлению и органам движения, воздействует на окружающую среду, преобразуя ее и меняя в соответствии со своими потребностями. Процессы, которые идут от органов чувств и отражаются в сознании человека, ученый условно называет *созерцательными*, а процессы, идущие от мышления и направленные на преобразование окружающего мира с помощью органов движения и орудий труда, – *действенно-преобразовательными*. Те и другие составляют две стороны жизнедеятельности человека: человек либо созерцает, что происходит вокруг него или с ним (в нем), либо своими движениями вносит изменения в окружающий его мир. Те и другие существуют в единстве, и

только вместе они составляют человеческую деятельность. Эти процессы взаимосвязаны, взаимозависимы и дополняют друг друга. Между ними должна быть определенная гармония, нарушение которой может существенно навредить человеку.

Созерцательные процессы помогают человеку получить нужную информацию о внешнем мире и о нем самом, благодаря чему он может ориентироваться и существовать. Без этих процессов человек не смог бы действовать целесообразно и разумно вести себя. В то же время без действенно-преобразовательных процессов человек не мог бы передвигаться в пространстве, манипулировать предметами, перемещать их и придавать им нужную форму и т.д. Без движений не было бы формирования и развития человека, его способностей, и, наверное, была бы невозможна социальная жизнь. Действенно-преобразовательные процессы человека проявляются либо в его взаимодействии с предметами с помощью органов движения и орудий труда, либо во взаимодействии с людьми посредством речевого общения с ними.

В. К. Дьяченко провел глубокий анализ положения учащихся в условиях современной школы, где реализуется классно-фронтальная система обучения, и пришел к выводу, что их деятельность носит односторонний характер: в их учебной деятельности преобладают созерцательные процессы и почти полностью вытеснены процессы действенно-преобразовательные.

Ученый аргументировал свою позицию элементарными подсчетами. Он предложил посчитать, чем занимается ученик на учебном занятии в классе, где сидит 20-30 человек, и на что уходит время урока. Исследование этой объективной стороны процесса обучения показало, что не менее половины времени урока говорит учитель, а учащиеся в это время должны слушать. Получается, что на протяжении половины урока (20-25 минут) учитель посредством устной и письменной речи воздействует на органы зрения и слуха учащихся и таким образом ученики воспринимают новый учебный материал. Их состояние в это время можно назвать состоянием созерцания: они слушают, воспринимают то, что излагает им учитель.

Если допустить, что оставшиеся 20 минут говорят ученики (а их в классе 20 человек), то на каждого ученика остается по одной минуте. Таким образом, получается существенный перекося в сторону созерцательных процессов: 44 минуты созерцания против всего лишь одной минуты, в течение которой ученик может говорить, высказываться. Такова объективная возможность ученика на традиционном уроке фронтального обучения, которая не просто недостаточна, но и кажется ничтожно малой по сравнению с тем, сколько ученик вынужден сидеть молча и слушать, не двигаясь, объяснения учителя, а затем примерно столько же ответы своих соучеников.

В результате такого дисбаланса между созерцательными и действенно-преобразовательными процессами в деятельности учащихся умственные способности человека подрываются и затормаживаются, что подтверждается исследованиями. Кроме того, в процессе классно-фронтального обучения ученик все время остается объектом воздействия и почти не выступает как субъект, положительно воздействующий на других людей. Неудивительно, что если ученика такой возможности постоянно лишают, то он начинает удовлетворять свою потребность в активности антиобщественными и антинравственными способами или же становится просто асоциальным.

Если каждый ученик в условиях классно-фронтального обучения имеет в среднем всего лишь одну минуту на высказывание, выступление перед классом, то возникает вопрос: каковы содержание и качество его речи? Так ли внимательно слушают его одноклассники? Действительно ли каждый выступающий перед классом ученик оказывает положительное влияние на тех, кто его слушает?

Анализ ответов, которые дают ученики во время фронтального опроса свидетельствует о прямо противоположном: подавляющее количество этих ответов можно и вовсе не слушать. Как правило, их и не слушают. Познавательное и развивающее значение ответов учеников перед классом почти нулевое. Таким образом, данное противоречие показывает несовместимость полноценного умственного, интеллектуального развития в условиях классно-фронтального обучения.

Что же предлагает В. К. Дьяченко для того, чтобы устранить, снять это противоречие? Лучшее средство ученый вновь видит в организации сотрудничества учащихся в парах сменного состава. Чтобы для каждого ученика процесс обучения развивал его умственные способности, формировал его волю и характер, обогащал его эмоциональную сферу, необходимо, по мнению ученого, каждого ученика поставить в положение обучающего и воспитывающего других. Но, чтобы учащийся становился учителем и воспитателем других регулярно, по всем учебным предметам и на каждом уроке не на 30-40 секунд или на минуту, а на продолжительное время, необходим переход к коллективному способу обучения. Если учебное занятие продолжается один астрономический час, то по крайней мере на 10-15 минут времени ученик становится учителем, обучающим, управляющим поведением соучеников, а когда нужно, то и воспитывающим их. В. К. Дьяченко убежден, что такое положение невозможно в условиях классно-фронтального обучения. Оно возникает только при переходе к КСО, когда каждый ученик по каждой изучаемой теме оказывается также и учителем, преподавателем, обучающим других учеников и управляющих их деятельностью.

Второе противоречие группового способа обучения (ГСО) – противоречие между избытком, подавляющим преобладанием созерцательных процессов и ничтожно малым проявлением действенно-преобразовательных в деятельности учащихся, В. К. Дьяченко считал *основным противоречием* ГСО. Ученый уверенно заявлял, что «если бы ГСО имел всего лишь одно только это противоречие, то и этого было бы вполне достаточно, чтобы ставить вопрос об отказе от ГСО и о необходимости перехода к КСО» [73, С. 151]. По его мнению, это противоречие не может быть устранено, если учитель одновременно обучает группу учащихся. Я. А. Коменский, доказывая целесообразность классно-урочной системы, предлагал и даже настойчиво рекомендовал учителям учить одновременно как можно больше учеников: сто и даже триста. В то же время он считал, что ученик может достигнуть уровня своего учителя в знании изучаемого учебного предмета, даже превзойти учителя, если будет не только внимательно слушать, больше спрашивать и запоминать, *но и учить других*. «Я. А. Коменский, – говорит

В. К. Дьяченко, – не заметил того, что первое исключает второе: чем больше у учителя учеников, тем меньше времени каждый ученик может становиться учителем, то есть объяснять, излагать, воздействовать на сознание и поведение других [Там же].

Чтобы такие объективные возможности появились, необходимо либо существенно сокращать учебную программу, либо реорганизовывать процесс обучения. В. К. Дьяченко предлагал идти вторым путем, поскольку путь сокращения объема образовательной программы идет вразрез с научно-техническим прогрессом человечества.

Противоречие в темпах и способностях: между единым, одинаковым темпом обучения всех учащихся класса и большими различиями в их способностях

Это противоречие В. К. Дьяченко раскрывает, опираясь на гипотезу Л. С. Выготского, для которого введенное им еще в 1933 году понятие «зона ближайшего развития» означало не что иное, как потенциальные возможности ученика. Обучение должно, конечно, учитывать достижения учеников в учебе, их подготовку на данный момент, что устанавливается с помощью контрольных работ, диктантов, зачетов и т.д., но для того, чтобы обучение способствовало развитию и не тормозило умственное развитие, необходимо ориентироваться в обучении на потенциальные возможности каждого ученика, на его способности продвигаться вперед в свойственном ему темпе, не тормозить одних и не подгонять других, что по необходимости вынужден делать каждый учитель, работающий в рамках классно-урочной системы.

Это происходит, по мнению ученого, практически на всех этапах обучения. Вот типичная ситуация. Учитель излагает новую тему всему классу, используя наглядные пособия, технические средства обучения и т.д. Среднее число учащихся в классе 20-30 человек. Изложение учителя рассчитано не на каждого ученика в отдельности, а на нечто среднее, абстрактное. Поэтому ученики воспринимают новый материал, но их умственного развития может и не происходить. Чтобы произошло развитие, нужно новую информацию связать со старой, уже

имеющейся, и применить ее для решения задач соответствующего уровня, с учетом будущего развития.

Мало что изменится от того, что ученик зафиксирует в своей тетради то, что излагает или объясняет учитель. Во время закрепления ученики, как правило все, новым материалом не владеют. Именно поэтому учитель объясняет им, что нужно будет выполнить, чтобы «выучить», овладеть тем, над чем работали в классе. Каждого в отдельности по новой теме учитель проверить на данном уроке не может. Он даже не может проверить полностью одного ученика, поставив ему все вопросы по той теме, которая была им изложена в классе одновременно для всех.

Если бы была полная проверка каждого ученика по только что изученной теме, то можно было бы после этого начать индивидуальную работу с теми, кто новый материал не понял, допускает ошибки, нуждается в дополнительной, специальной доработке. Но учитель не может всех опросить, всех по всему материалу проверить и с каждым поработать столько, сколько необходимо для качественного овладения новым материалом. На уроке, объясняя классу новый материал, учитель может работать на пределе своих способностей, но это все равно не приносит желаемого результата: индивидуализации обучения не происходит, а что будет происходить дома – учителю неизвестно. Вероятно, в лучшем случае зубрежка или бездумное выполнение упражнений, решение задач по шаблону. А сегодня, в эпоху искусственного интеллекта, эта работа вообще приобретает бессмысленный характер, поскольку все задания ученик может спокойно найти в интернет-пространстве. Задачи творческого характера, проблемного или более сложного характера, требующие самостоятельности мышления, большинству учащихся класса не по силам.

Как ученик работает дома, выполняя домашнее задание, учитель не видит и управлять этим процессом в большинстве случаев не может, его косвенное управление, как правило, оказывается малоэффективным. Оказать ученику, выполняющему домашнее задание, своевременную помощь ("подсказку") учитель тоже не может. Поэтому он вынужден давать задания не те, которые труднее и соответствуют уровню более способных учеников, имеющих большие

потенциальные возможности развития, а, напротив, даются задания полегче, такие, которые могут выполнить все ученики класса, даже отстающие. Учитель, таким образом, систематически игнорирует зону ближайшего развития наиболее способной и наиболее перспективной части учащихся класса. Это он вынужден делать не по собственной воле, а в силу объективных особенностей классно-урочной системы. Она диктует учителю, что ему и его ученикам необходимо делать, чем, когда и как заниматься, какие задания выполнять.

По ходу такой беседы, индивидуальной проверки учителю необходимо корректировать ученика, некоторые вопросы повторять и дорабатывать. Поэтому даже когда в классе 20 учеников и все они тщательно готовятся к урокам, то и тогда на такие индивидуальные собеседования уйдет около 10 часов. А если в классе – что чаще всего и бывает – учащиеся плохо готовятся к урокам или вовсе не готовятся? Тогда с такими учениками придется все начинать сначала. Чтобы этого не происходило, учитель должен постоянно закрывать глаза на то, что несколько учеников в классе не выполнили домашнее задание и значительная часть класса плохо знает материал, который давался на предыдущем уроке. Ему нужно выполнять календарный план, не отставать по программе, и потому он вынужден давать новую тему.

Так происходит почти на каждом уроке. Отставание, недоученность, запущенность учащихся возрастает, но программа "выполняется". Учитель иногда возлагает надежды на повторение, которое он проведет в конце четверти или в конце года. Но его надежды обычно не сбываются: тот, кто учился систематически, тому легче повторить и подготовиться к зачету или другой форме проверки. Но таких всегда оказывается меньшинство. Вместо постоянного, систематического и многостороннего развития в классе приходится наблюдать деградацию способностей учащихся, задержку интеллектуального и нравственного развития.

Подготовка к экзаменам и сама процедура экзамена не исправляет, можно сказать, трагического положения. Чаще всего экзамены становятся только маскировкой низкого уровня развития и образовательной подготовки учащихся. Есть все основания для вывода: технология классно-урочного обучения не может

обеспечить качественной образовательной подготовки учащихся и тем более высокого уровня их умственного и нравственного развития.

Что же предлагает В. К. Дьяченко? Ученый убежден, что данное противоречие возможно устранить только путем введения коллективных учебных занятий и организации сотрудничества по способностям («по вертикали»), то есть такого взаимодействия, при котором каждый школьник двигается в своем темпе и помогает следом идущему. Подробному описанию этой технологии обучения он посвятил свои труды [60; 63; 65].

Таковы основные противоречия группового (классно-фронтального) обучения, которые, собственно, и породили кризис современной школы и всей системы образования в целом. Чтобы эти противоречия устранить, а вместе с тем преодолеть кризис, нужны коренные преобразования самого процесса обучения, его организационной структуры.

И в настоящее время все больше и больше проявляется критическое отношение специалистов к классно-урочной школе и ее ограниченным возможностям, но мало тех, кто готов что-либо реально менять. А. Г. Асмолов, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров считают, что необходимо признать очевидное: классно-урочная система, созданная Коменским и ставшая символом традиционной школы как закрытого института, должна быть переосмыслена. В исторической перспективе ее роль изменится – она станет лишь одним из этапов развития образования, подобно тому как классическая физика Ньютона стала частью более общей картины мира после открытий Эйнштейна. Эти перемены неизбежны, поскольку сама школа должна адаптироваться к требованиям меняющейся эпохи [7, С. 6].

Масштабность и фундаментальность предстоящего реформирования школы, которое прогнозировал В. К. Дьяченко, определяют главную проблему реализации его идей. Предложения ученого не укладываются в частичные, незначительные изменения, а требуют коренных преобразований, которые совершаются раз в несколько столетий. Этим объясняется многое. «Для большинства учителей-практиков необходимость и целесообразность рекомендуемых нами

преобразований, – признавал В. К. Дьяченко, – с трудом воспринимаются, а что касается высших эшелонов власти в системе образования, то действительно не было заинтересованности не только осуществлять преобразования, перемены, но даже и разбираться в них, понимать их» [74, С. 231].

В середине XX века, как было отмечено выше, Академия педагогических наук РСФСР высоко оценила идеи парно-коллективного обучения и даже рекомендовала к более широкому практическому применению, однако реальной поддержки так и не оказала. В настоящее время теперь уже ученики В. К. Дьяченко сталкиваются с аналогичной проблемой: идеи коллективного способа обучения признаются прогрессивными, но на деле их реализация сдерживается.

Так, в 2013 году М. А. Мкртчян на заседании Президиума Российской академии образования сделал сообщение о проблемах современной дидактики и становления коллективного способа обучения. Президиум отметил актуальность проведенного методологического анализа этих проблем, а также перспективность «практико-ориентированных исследований и разработки моделей коллективного обучения для массовой школы». В то же время были определены направления (рамки) этой инновационной деятельности: «оптимизация современного традиционного урока» и «моделирование разновозрастного обучения в малочисленных сельских школах» [31]. Фактически это означало, что в массовой школе коллективные учебные занятия применять не следует, что работа в парах может использоваться только как вспомогательный элемент традиционного урока, не нарушающий его привычного хода, а если что-то новое и можно внедрять, то только в малочисленных школах, где и так, в силу объективных (чаще экономических) причин, без всяких инноваций комплектуются разновозрастные учебные группы и на первый план выходят нефронтальные формы организации обучения.

Таким образом, в очередной раз предлагается модернизировать то, что в корне устарело. Как и 70 лет назад, когда В. К. Дьяченко только начинал свою педагогическую деятельность и вместе со своими соратниками мечтал о создании новой школы, в настоящее время парная и малогрупповая формы обучения,

несмотря на свою актуальность и легитимность, так же продолжают противоречить господствующей классно-урочной системе обучения и потому используются педагогами лишь в той мере, в какой позволяет им система. В Примерной основной образовательной программе, разработанной в соответствии с действующими федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, работа в парах и в малых группах указывается как наиболее эффективная и предпочтительная, особенно в части формирования универсальных учебных действий (коммуникативных и др.).

Несовместимость нефронтальных форм учебной работы с традиционной организацией процесса обучения проявляется сразу, как только сотрудничество учащихся в парах и в малых группах начинает носить систематический характер, а общеклассная работа отходит на периферию. В результате возникает существенная разница в темпах освоения учебного материала, разрушающая общий фронт работы, но при этом сохраняется правило одновременного проведения контрольных работ, зачетов и перевода учащихся в следующий класс. В этой ситуации учителю приходится делать выбор: либо продолжать с большим трудом встраивать новые формы в старую технологию, либо отказываться от этой инициативы и возвращаться к привычной практике фронтального обучения, используя работу в парах и группах лишь отчасти. Поскольку второй путь намного проще, подавляющее большинство педагогов выбирает именно его.

В 1996 году В. К. Дьяченко, отвечая на наш вопрос «Почему учителя, которые на какое-то время увлеклись коллективной формой обучения потом отходят, бросают новую практику и снова работают традиционно?», ответил так: «Явление мне хорошо знакомое. Да, как правило, эти учителя не знают теории, или же плохо в ней разобрались. Они не могут перейти в своей практике полностью на коллективный способ обучения (КСО), на новую и новейшую педтехнологию, а вынуждены применять только отдельные приемы или методики, так как работают в условиях старой, традиционной системы. В новой системе они еще не работали и ее даже не видели, хотя, может быть, некоторые шаги в направлении к ней уже проделали. Выводы же делают не те, которые должны были сделать. Они должны

были заявить, что в условиях существующей, традиционной системы (КУС, ГСО) перейти на КСО невозможно, так как нужно полностью разрушить старую систему, старую педтехнологию. А это совсем непросто» (письмо В. К. Дьяченко В. А. Рязанову от 28.12.1996) [214].

Несовместимость коллективных учебных занятий и классно-урочной системы подталкивала сторонников КСО к поиску компромиссных вариантов. Так, с 1980 годов постепенно формировались два подхода к вопросу о качественном преобразовании всей организации и технологии обучения. Одни специалисты (М. А. Мкртчян, Д. И. Карпович, И. Г. Литвинская и др.) считали, что это нужно делать через разработку для учащихся различных маршрутов. Сам же В. К. Дьяченко, признавая привлекательность и полезность маршрутной педагогической технологии, шел по пути организации сотрудничества учащихся по методике непрерывной передачи знаний («по вертикали»), или демократической системе обучения по способностям, которую ученый разработал вместе со своими коллегами и подробно описал в книге «Новая педагогическая технология и ее звенья» (1994) [56]. Свой опыт применения этой методики мы представили в статье «Что такое "обучение по способностям" и как его организовать» (2014) [233].

Несмотря на то что все эти попытки организовать принципиально новый процесс обучения в условиях сложившейся классно-урочной школы потерпели неудачу, не получив должного продолжения, тем не менее В. К. Дьяченко и его единомышленники доказали, что обучение по способностям в массовой школе возможно и оно намного эффективнее даже в условиях серьезных ограничений.

Учителя и руководители школ готовы проводить кардинальную реорганизацию учебно-воспитательного процесса, однако они работают не автономно, не сами по себе, хотя многими правами наделены по закону. «Если бы школы, – писал в 2001 году В. К. Дьяченко, – существовали независимо от районных, городских, областных, республиканских управлений, были независимы административно и материально, то, по-видимому, переход от ГСО к КСО произошел бы давно» [64, С. 474]. Но школы такой самостоятельности не имеют. Содержание образования, методы и формы организации учебной работы, сроки и

продолжительность учебных занятий, экзаменов и т.д. – все определяется вышестоящими инстанциями.

И реформирование образования тоже осуществляется «сверху», а школьные работники при этом остаются лишь исполнителями. Во всех проводимых до сих пор реформах школы не было даже намека на непригодность существующей классно-урочной системы, на то, что именно она приводит к перегрузкам учащихся и учителей, к низкому качеству образования и что реформа направлена на системные преобразования. Все эти попытки «обновления» заканчивались тем, что устаревший процесс обучения, его организация и технология сохранялись. В своем стремлении поднять качество отечественного образования на более высокий уровень государство прилагает немалые усилия, привлекая в эту сферу значительные ресурсы и средства [39; 113], однако качество образования продолжает оставаться на том же низком уровне, что позволяет говорить о неадекватности предпринимаемых мер поставленным целям.

Итак, обобщим вышесказанное и обозначим основные проблемы реализации дидактических идей В. К. Дьяченко:

1) инертность значительной части руководящего и педагогического состава школ, а также родительской общественности в принятии нововведений, предусматривающих кардинальные изменения существующего порядка в школьном обучении;

2) отсутствие в большей части институтов развития образования страны лабораторий (центров, кафедр), специализирующихся на вопросах становления коллективного способа обучения;

3) дефицит кадров в профессорско-преподавательском составе педагогических вузов и институтов повышения квалификации, владеющих теорией и практикой коллективного способа обучения;

4) отсутствие в государственных программах развития образования мер, направленных на качественные изменения организации и технологии процесса обучения;

5) несовершенство законодательства в сфере образования, связанное с противоречием между декларируемыми правовыми принципами адаптивности системы образования к индивидуальным особенностям обучающихся и отсутствием механизма индивидуализации процесса обучения.

Для решения указанных проблем, с учетом уже имеющихся научно-методических разработок [115; 116; 117; 141 и др.], нами сформулированы следующие рекомендации:

1. Внесение необходимых изменений в законодательство

Одним из важнейших принципов перехода к коллективно-сетевому способу обучения является обучение по способностям, когда каждый ученик продвигается в изучении программного материала своим темпом, соответствующим его способностям, трудолюбию, интересам и склонностям, что вполне соответствует духу времени и находит поддержку в действующем российском законодательстве. Так, например, согласно статье 3 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на таких принципах, как: 1) адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям обучающегося (пункт 8) и 2) создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей (пункт 7). Статья 34 указанного закона также предусматривает возможность обучаться по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренно (подпункт 3 пункта 1), и предоставление права обучающимся условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья (подпункт 2 пункта 1) [261]. Кроме того, согласно федеральным государственным образовательным стандартам общего образования, обязательные требования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при освоении программ общего образования (пункт 4). «В основе ФГОС лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося и ученического сообщества в целом» [262].

Однако, несмотря на наличие в законодательстве правовых норм, предписывающих учет индивидуальных особенностей обучающихся при освоении ими основной образовательной программы, на практике предпочтение отдается тем положениям, которые нивелируют эти особенности (в первую очередь, имеются в виду установленные ФГОС нормативные сроки получения образования той или иной ступени, федеральный учебный график, устанавливающий единые сроки учебных периодов и каникулярного времени, единое расписание и продолжительность ОГЭ и ЕГЭ).

Таким образом, законодательство в сфере образования носит двойственный характер. С одной стороны, оно открывает возможности для внедрения инноваций, способствующих переходу к коллективно-сетевому способу обучения, а с другой стороны, оно содержит ряд жестких рамок, которые этому препятствуют. В частности, закон устанавливает образовательные ступени исходя из продолжительности обучения в годах и закрепляет классно-урочную систему как основу организации учебного процесса.

Чтобы решить эту юридическую коллизию, необходимо в законодательстве закрепить норму, предусматривающую возможность для школ, где осуществляется переход на новую технологию обучения, персонализировать сроки промежуточной и итоговой аттестации, когда нет единых для всей учебной группы контрольных работ и одновременных экзаменов в конце года. Проверка знаний, уровня подготовленности каждого ученика по каждой теме или по всему учебному предмету в таких случаях должна производиться индивидуально по мере его подготовленности, а экзамены приниматься в любое время года у тех учеников, которые к ним действительно подготовлены. Кстати, такой механизм уже много лет реализуется в системе дополнительного образования, например в автошколах.

2. Создание пилотных (авангардных) школ

В каждом регионе должна быть создана хотя бы одна школа нового типа, выполняющая функцию учебно-методического центра, где могут проходить профессиональную переподготовку и повышать свою квалификацию педагогические и руководящие работники других школ. Ее основная задача –

создавать различные модели новой образовательной практики на основе коллективно-сетевых учебных занятий и знакомить с ними в режиме погружения педагогические коллективы других школ региона. Такие школы должны создаваться на всей территории Российской Федерации, а для этого нужна поддержка Министерства просвещения.

Базовый процесс (обучение) в пилотных школах организуется по способностям, то есть обучающиеся занимаются в своем темпе, используя способы и средства, адекватные их индивидуальным особенностям. Реализация индивидуальных образовательных программ, маршрутов, планов деятельности достигается за счет того, что на занятиях одновременно разворачивается несколько учебных ситуаций:

- одни ученики занимаются индивидуально с помощью различных дидактических и технических средств (книг, учебников, компьютера, видео и др.);
- другие работают в парах или группах с другими учениками;
- третьи взаимодействуют с учителем (один на один или в составе группы).

Эффективной представляется дифференциация учебных аудиторий по функциональному назначению: для работы под руководством учителя-предметника, для индивидуальной деятельности учащихся и для работы в парах или микро-группах. Подобная организация среды создает условия для реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Она обеспечивает возможность выстраивать различные пути освоения знаний внутри одного коллектива, доминирование интерактивных форм взаимодействия (подвижные пары и малые группы), а также персонализацию темпа обучения. Ключевыми элементами становятся завершенность этапов обучения, опора на зону ближайшего развития ученика (что допускает разные способы освоения учебного материала) и вовлечение учащихся в рефлексию своей деятельности совместно с педагогами и родителями при планировании индивидуальных программ [117].

Для обеспечения базового процесса разворачиваются *обеспечивающие (инфраструктурные, сервисные, обслуживающие) процессы*: научно-методическое, нормативное, управленческое, организационное, учебно-

методическое, информационное, аналитико-диагностическое, материально-техническое и иное обеспечение.

3. Создание на базе региональных (городских) ИПК лабораторий по внедрению в практику школ коллективно-сетевых учебных занятий

В каждом институте повышения квалификации работников образования должны быть созданы лаборатории (кафедры, центры) по изучению теории и практики становления коллективного способа обучения и внедрению в образовательную систему школ коллективно-сетевых учебных занятий, основанных на организации сотрудничества учащихся в малых группах и парах.

Созданные в разных регионах России лаборатории осуществляют тесное сетевое сотрудничество, обмениваясь опытом и решая совместными усилиями актуальные вопросы построения новой образовательной действительности. Одним из центральных элементов этой сети на данный исторический момент должен стать Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, на базе которого много лет продуктивно работает лаборатория КСО.

4. Возобновление научной дискуссии о необходимости структурных преобразований процесса обучения в школе с привлечением педагогической и родительской общественности, представителей власти и предпринимательства.

Реформа школы не может состояться без широкой поддержки со стороны научного сообщества, педагогической и родительской общественности. Для этого необходимо возобновить начавшуюся в 1990 годы дискуссию о необходимости и целесообразности глубокого реформирования школьного обучения. Спрос на методическую литературу по КСО всегда был велик, но в последнее время он стал огромным, несмотря даже на полное отсутствие соответствующей рекламы.

Во-первых, такая дискуссия должна носить не хаотичный, а системный характер. Необходимо создать экспертные площадки, где ученые-дидакты, психологи и социологи смогут представить научно обоснованные модели будущего образования, доказав их эффективность и релевантность вызовам XXI века.

Во-вторых, ключевую роль играет вовлечение практикующих учителей. Именно они являются носителями реального опыта и понимают, какие изменения будут работать «на земле», а какие останутся лишь красивыми декларациями. Без их доверия и активного участия любая реформа обречена на провал.

В-третьих, необходимо вернуть в повестку родителей. Они должны перестать быть пассивными наблюдателями и стать полноправными партнерами образовательного процесса. Открытый диалог с родительской общественностью позволит снять социальное напряжение, развеять страхи, связанные с нововведениями, и сформировать социальный заказ на качественное образование, отвечающее интересам детей и запросам времени.

Научное сообщество должно дать этой реформе прочный фундамент – методологию и технологии. Учителя – стать проводниками этих идей, превратив стандарты в живую практику. А родители – перестать требовать от школы того, что она дать уже не в силах, и вместе с педагогами сформулировать новый общественный договор об образовании.

Выводы по второй главе

1. Фундаментальное значение для понимания закономерностей развития процесса обучения и дидактики как науки имеют исследования переходных этапов между выделенными В. К. Дьяченко общественно-историческими стадиями развития организационной структуры обучения: индивидуальным, групповым и коллективным способами обучения. Переходные этапы между этими основными стадиями представляют собой определенные фазы развития, в которых происходит трансформация процесса обучения, сопряженная со сменой ведущих организационных форм обучения и появлением временных структур. Переходные этапы фиксируют момент преодоления кризиса существующей системы за счет формирования новых структур обучения. Таким образом, анализ переходных этапов в концепции В. К. Дьяченко – это ключ к пониманию механизма развития процесса обучения, обеспечивающий преемственность между старыми и новыми

формами организации учебного процесса и позволяющий не только объяснить прошлое, но и научно проектировать будущее дидактических систем. Выявив основные стадии трансформации организационной структуры обучения, В. К. Дьяченко не раскрыл механизм этого перехода, то есть не объяснил, как именно происходит смена стадий и трансформация всей системы обучения.

2. В контексте развития идей В. К. Дьяченко об исторической трансформации организационной структуры обучения актуальными являются исследования переходных периодов между основными стадиями развития процесса обучения. На сегодняшний день существуют две авторские разработки этой проблемы: концепция фазового перехода от группового к коллективному способу обучения (М. А. Мкртчян) и наша концептуальная модель трансформации организационной структуры, представляющая собой последовательность ее переходных состояний. Несмотря на различия в понимании оснований деления переходного времени на промежуточные этапы, обе концепции удерживают общее направление дидактической мысли В. К. Дьяченко и дополняют друг друга.

3. Ретроспективный анализ исторического развития организационной структуры обучения в переходный период между индивидуальным способом обучения и групповым (фронтальным) позволили нам выделить ряд последовательных переходных состояний (промежуточных фаз), последовательность которых отражает механизм этого развития. Движение из одного переходного состояния в другое обусловлено системными изменениями, происходящими в процессе обучения: увеличение количества учеников в учебной группе требовало от учителя изменения характера учебных взаимодействий (способа обучения), что вело к введению новых организационных форм обучения и постепенному усложнению организационной структуры процесса обучения в целом. Ключевой закономерностью данного процесса является трансформация организационной структуры путем перегруппировки ее элементов, а движущей силой такой перегруппировки выступает появление новой организационной формы, которая стремится занять господствующее положение, вытесняя прежнюю доминанту. При этом «раннее» переходное состояние обновленной структуры

оказывается ближе к исходной конструкции, «позднее» переходное состояние, наоборот, становится ближе к состоянию-результату. На протяжении всего этого переходного периода роль такого центрального элемента принадлежит малой группе.

4. Путем экстраполяции выявленной закономерности перехода от одной стадии развития процесса обучения к другой нами смоделированы будущие состояния процесса обучения с точки зрения его структурных изменений. Новый, следующий за классно-фронтальным способ обучения мы назвали *коллективно-сетевым*, предполагая, что основой структурной организации нового способа обучения будет коллектив как особая форма интеграции людей, взаимодействие которых осуществляется сетевым образом.

5. В условиях современного исторического перехода к новому способу обучения, который должен обеспечить качественное образование для всех в массовой школе, усиливается роль малых групп. Они вновь становятся переходной формой, обеспечивающей преемственность в развитии структуры обучения. При этом направление изменения коммуникативных связей становится противоположным: если на первом переходе (от индивидуального к фронтальному обучению) индивидуальный тип коммуникации постепенно сменялся групповым, то на втором переходе (от фронтального к коллективно-сетевому) групповое общение, преобладавшее на ранних этапах, постепенно уступает место индивидуальному (парному) типу коммуникации.

Таким образом, наш прогноз исторического развития организационной структуры процесса обучения сводится к следующему утверждению. На ранних фазах переходного периода доминирующее положение занимает малая группа, где сначала преобладает фронтальная коммуникация, а позднее – индивидуальная. Обучение в парах сменного состава станет главным элементом организационной структуры на более поздних фазах ее развития.

6. Выявлены следующие основные проблемы реализации дидактических идей В. К. Дьяченко в условиях современной общеобразовательной школы:

- 1) несовершенство законодательства в сфере образования, связанное с

противоречием между декларируемыми правовыми принципами адаптивности системы образования к индивидуальным особенностям обучающихся и отсутствием механизма индивидуализации процесса обучения; 2) отсутствие в государственных программах развития образования мер, направленных на качественные изменения организации и технологии процесса обучения; 3) дефицит кадров в профессорско-преподавательском составе педагогических вузов и институтов повышения квалификации, владеющих теорией и практикой коллективного способа обучения; 4) отсутствие в большей части институтов развития образования страны лабораторий (центров, кафедр), специализирующихся на вопросах становления новой образовательной действительности; 5) инертность значительной части руководящего и педагогического состава школ, а также родительской общественности в принятии нововведений, предусматривающих кардинальные изменения существующего порядка в школьном обучении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения в контексте дидактического наследия Виталия Кузьмича Дьяченко позволяет сформулировать следующие положения:

1. В. К. Дьяченко принадлежал к числу ученых советского и постсоветского периодов, чья научно-педагогическая деятельность оказала большое влияние на развитие дидактики как самостоятельной науки. Его исследования были направлены на выстраивание естественно-научной методологии, что для гуманитарных наук кажется не вполне уместным. И тем не менее, ученый первым поставил вопрос о материальности процесса обучения, предложил новое понимание сущности обучения, разработал новую классификацию организационных форм обучения по структурам общения, ввел в научный оборот понятие организационной структуры процесса обучения и в зависимости от нее создал периодизацию развития процесса обучения.

2. Поле научной деятельности В. К. Дьяченко было весьма многогранно. Будучи разносторонне образованным и эрудированным человеком, он вел свою научную деятельность в таких разных направлениях, как строительство новой модели школы, новой системы образования; проведение исследований в области дидактики; написание учебников, учебных пособий; подготовка педагогических кадров; выпуск специализированного журнала «Коллективный способ обучения» (КСО); создание региональных инновационных комплексов и площадок по становлению КСО; создание специализированных научно-методических лабораторий и кабинетов по вопросам КСО; регулярное проведение разнообразных научно-практических конференций, и т.д.

3. Историко-культурными и философскими предпосылками, определившими становление дидактической концепции В. К. Дьяченко, были философия марксизма (диалектический и исторический материализм), господствующая в советский период развития общества в СССР; бурное развитие

в стране и в мире естествознания; развернувшаяся в середине XX века в СССР научная дискуссия о необходимости преодоления «психологизма» в гуманитарных, в частности педагогических, науках; идея оргдиалога (парно-коллективного обучения), наследованная им в 1941 году в Москве от педагога А. Г. Ривина.

4. В становлении научно-педагогических взглядов и дидактической концепции В. К. Дьяченко можно выделить четыре этапа: 1) создание предпосылок и проекта концепции (1940–1955), 2) проверка идеи парно-коллективных занятий на практике в условиях традиционной классно-урочной системы и в контексте других инноваций (1955–1974), 3) окончательное оформление дидактической концепции и ее апробация (1974–1983), 4) публикация, внедрение, тиражирование и развитие дидактической концепции (1983 – настоящее время).

5. В дидактическом наследии В. К. Дьяченко проанализированы четыре концептуальные идеи, выполняющие системообразующую роль: 1) обучение есть общение, 2) организационные формы обучения есть структуры общения обучающихся и обучаемых (четыре структуры общения дают четыре организационные формы обучения: индивидуально-обособленную, парную, групповую и коллективную), 3) организационная структура процесса обучения есть совокупность организационных форм обучения, 4) исторические стадии развития процесса обучения выделяются в зависимости от его организационной структуры. Понятие организационной структуры процесса обучения относится к разряду фундаментальных в дидактике, поскольку составляет его материальную основу и потому определяет объективные возможности и качество всей системы обучения в целом.

6. Понимание обучения как общения привело В. К. Дьяченко к логическому заключению: обучение возможно только в тех формах, в которых осуществляется реальное общение между людьми. Он показал, что организационные формы обучения – индивидуальная, парная, групповая и коллективная – это, по сути, структуры общения, адаптированные для учебных целей. Именно они формируют организационную структуру процесса обучения и определяют его объективные возможности. Ключевую роль в дидактической концепции В. К. Дьяченко играет

предложенная им классификация организационных форм обучения, которая выступает не просто как перечень форм и вспомогательный инструмент, а как системообразующий элемент, основа, определяющая структуру, логику построения всей теории обучения и ее практическую реализацию. Таким образом, связывает теорию с практикой и обеспечивает системный подход к организации процесса обучения. В целом разделяя подход В. К. Дьяченко к классификации организационных форм обучения по структурам общения, мы видим в ней некоторые неточности и предлагаем их устранить.

7. Главным результатом, ядром дидактической концепции В. К. Дьяченко стала созданная им периодизация исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры. Она выступает не просто как исторический обзор, а как теоретико-методологическая основа, определяющая логику развития образования, обосновывает необходимость и неизбежность перехода к коллективному способу обучения и служит фундаментом для построения новой дидактики, ориентированной на организованное сотрудничество, взаимопомощь и разноуровневое (разновозрастное) взаимодействие обучающихся. Данная периодизация позволяет понять, почему и как менялась организационная структура обучения, какие социальные и педагогические задачи решались на каждом этапе, а также проектировать и внедрять актуальные образовательные технологии. Периодизация лежит в основе понятийно-категориального аппарата дидактики В. К. Дьяченко.

8. Идеи В. К. Дьяченко об исторической трансформации процесса обучения впервые получили развитие в исследованиях М. А. Мкртчяна о фазах перехода от группового способа обучения к коллективному. Мы продолжили эти изыскания, осмысливая современный переходный период в развитии процесса обучения с помощью историко-генетического (ретроспективного) анализа предыдущего переходного периода и экстраполяции выявленных закономерностей в настоящее и будущее. В ходе исследования процесса возникновения классно-урочной системы в эпоху Средневековья нами выявлен механизм исторического развития организационной структуры обучения как совокупность последовательно

сменяющих друг друга переходных состояний. Критериями их смены являются: 1) постепенное усложнение структуры обучения, 2) изменение способа взаимодействия элементов структуры обучения и 3) изменение роли (степени значимости) элемента в структуре.

9. Анализ переходных периодов между основными стадиями развития процесса обучения показал, что реорганизация процесса обучения, наблюдаемая в эти временные отрезки, связана с перегруппировкой элементов, которая обусловлена появлением в структуре нового элемента (организационной формы обучения), занимающего центральную позицию и вытесняющего собой прежнюю структурную доминанту. Таким новым элементом в переходные периоды оказывается групповая форма организации обучения (малая группа), выполняющая функцию промежуточного звена между основными стадиями исторического становления структуры обучения.

При изучении строения переходных состояний между двумя устойчивыми историческими состояниями процесса обучения нами было обнаружено, что «раннее» переходное состояние похоже на строение тех соединений в данном генетическом ряду, к которым оно ближе, то есть на исходное состояние, тогда как «позднее» переходное состояние похоже на состояние-результат.

10. Применение историко-прогностического анализа и метода экстраполяции позволило смоделировать будущие состояния процесса обучения с точки зрения его структурных изменений. Становление нового общественно-исторического способа обучения будет сопряжено с постепенным формированием *коллектива* как комплексной формы интеграции обучающихся и обучаемых и созданием системы их *сетевого взаимодействия* как синтетического типа коммуникативной связи. Историческая преемственность между классно-фронтальным способом обучения и коллективно-сетевым сохранится за счет использования на ранних фазах перехода малых групп, на более поздних фазах – пар сменного состава.

11. К основным проблемам реализации дидактических идей В. К. Дьяченко в условиях современной общеобразовательной школы относятся:

1) несовершенство законодательства в сфере образования, связанное с противоречием между декларируемыми правовыми принципами адаптивности системы образования к индивидуальным особенностям обучающихся и отсутствием механизмов индивидуализации процесса обучения; 2) отсутствие в государственных программах развития образования мер, направленных на качественные изменения организационной структуры и технологии процесса обучения; 3) дефицит кадров в профессорско-преподавательском составе педагогических вузов и институтов повышения квалификации, владеющих теорией и практикой коллективного способа обучения; 4) отсутствие в большей части институтов развития образования страны лабораторий (центров, кафедр), специализирующихся на вопросах становления коллективного способа обучения; 5) инертность значительной части руководящего и педагогического состава школ, а также родительской общественности в принятии нововведений, предусматривающих кардинальные изменения существующего порядка в школьном обучении.

12. Перспективность настоящего диссертационного исследования связана с анализом противоречий переходных периодов от одного общественно-исторического способа обучения к другому; альтернативных путей и факторов, влияющих на ход исторического развития обучения, особенно на его современном этапе. Для обоснования коллективно-сетевых форматов обучения представляется перспективным обращение к сетевому подходу, что предполагает изучение таких параметров, как самоорганизация и самоуправление, гетерархия и иерархия, неравновесность и нелинейная динамика, фрактальность, положительные и отрицательные обратные связи, демократизация и интернационализация и т.д.

Проведенный анализ научного наследия В. К. Дьяченко подтверждает его весомый вклад в педагогическую науку. Предложенные им оригинальные подходы к организации и пониманию процесса обучения не утратили своей актуальности. Изучение его трудов позволяет глубже осмыслить эволюцию дидактических идей, понять истоки современных образовательных практик и способствует дальнейшему развитию теории обучения.

Список сокращений

ГПС – группы постоянного состава

ГСС – группы сменного состава

ГСО – групповой способ обучения

ДС – диалогические сочетания

ИИЗ – индивидуально-изолированные занятия

ИСО – индивидуальный способ обучения

КСО – коллективный способ обучения

КУС – классно-урочная система

КУЗ – коллективные учебные занятия

ПКЗ – парно-коллективные занятия

ППС – пары постоянного состава

ПСС – пары сменного состава

Оргдиалог – организованный диалог

Оргструктура – организационная структура

Оргформа – организационная форма

Содиалог – сочетательный диалог

Талгенизм (талогенизм) – метод обучения (от слов «таланты» и «гении»)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И. В. Обучение как двуединый процесс и его главные движущие силы в смысловой интерпретации / И. В. Абакумова // Вестник ОГУ. – 2003. – № 3. – С. 46–49.
2. Азаров, Ю. Открытое письмо / Ю. Азаров // Народное образование. – 1960. – № 1. – С. 75–79.
3. Алексеев, М. Н. Сущность процесса обучения / М.Н. Алексеев // Советская педагогика. – 1965. – № 1. – С. 36–45.
4. Алексеев, М. Н. Учебное и научное познание / М.Н. Алексеев // Результаты новых исследований в педагогике. Сб. науч. работ НИИ общ. педагогики АПН СССР. Москва, 1977. – 102 с.
5. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии / Б. Г. Ананьев. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 209 с.
6. Апиш, Ю. Д. Дидактические основы построения систем форм организации обучения на уроке в начальной школе: Дисс. ... канд. пед. наук / Ю. Д. Апиш. – Майкоп, 2006. – 165 с.
7. Асмолов, А. Г., Семенов, А. Л., Уваров, А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А. Г. Асмолов, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров. – М.: Изд-во «НексПринт», 2010. – 95 с.
8. Ахиезер, А. С. Методология социокультурного исследования переходных процессов: на материале России / А. С. Ахиезер. Диссертация ... доктора философ. н. в форме науч. доклада. – Москва, 1997. – 37 с.
9. Бабаева, М. А., Голубев Е. Б. Талгенизм в эпоху цифровизации: отечественная история сМООС / М. А. Бабаева, Е. Б. Голубев // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 8–9. – С. 71–84.
10. Баранов, С. П. Сущность процесса обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / С. П. Баранов. – Москва, 1981. – 143 с.
11. Бейлина, Н. В. Книга встреч [роман] / Н. В. Бейлина. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1968. – 296 с.

12. Бейлина, Н. В. Четыре четверти года [повесть] / Н. В. Бейлина. – Москва: Советский писатель, 1961. – С. 211–213.
13. Бермус, А. Г. Дидактика как историческая система знания: современность и перспектива / А. Г. Бермус // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2024. – Т.22. – № 1. – С. 72–94.
14. Бершадский, М. Е., Гузеев, В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
15. Блауберг, И. В., Юдин, Э. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э.Г. Юдин. Москва: Издательство «Наука», 1973. – 167 с.
16. Богуславский, М. В. Российское образование на переломе эпох / М. В. Богуславский. – Ростов-на Дону: РГПУ, 2002. – 244 с.
17. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография / М. В. Богуславский. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, – 2012. – 434 с.
18. Бондаренко, Л. В. Встреча с новым, которому предстоит стать будущим, или Знакомство с Будущим / Л. В. Бондаренко // Коллективный способ обучения. – 2018. – № 18. – С. 69–73.
19. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. – Санкт–Петербург: Издательство РХГИ, 2001. – 512 с.
20. Бордовская, Н. В., Реан, Н. В. Педагогика: Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, Н. В. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 304 с.
21. Братчикова, Ю. В. Методическое сопровождение взаимодействия младших школьников в процессе естественнонаучного образования как условия успешности в учении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург, 2009.

22. Бродель, Ф. История и общественные науки. Историческая длительность / Ф. Бродель // Философия и методология истории / Под ред. И. С. Кона, РИО БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ. – 2000 (переиздание 1963). – С. 115–142.
23. Бухарин, Н. Доклад о работе среди молодежи / Н. Бухарин // XIII съезд РКП (б). Стенографический отчет. – Москва: Красная Новь, 1924.
24. 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 Санкт-Петерб. ун-та, 2021. – 736 с.
25. Вендровская, Р. Б. Очерки истории советской дидактики / Р. Б. Вендровская. – Москва : Педагогика, 1982. – 128 с.
26. Виноградова, М. Д., Первин, Н. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: из опыта работы / М. Д. Виноградова, Н. Б. Первин. – Москва: Просвещение, 1977. – 159 с.
27. Вихман, З. Метод сочетательного диалога. Опыт применения / З. Вихман // За качество кадров. – 1931. – № 6.
28. Вихман, З. Новый метод организации занятий для предприятия-школы / З. Вихман // Революция и культура. – 1930. – № 4.
29. Всемирный доклад ЮНЕСКО «Совместное переосмысление наших перспектив» [Электронный ресурс] / Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Париж. 2015. URL: [Исследование ЮНЕСКО](#) (дата обращения: 14.01.2025).
30. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский, под ред. В. В. Давыдова. – Москва: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
31. Выписка из протокола № 3 заседания Президиума Российской академии образования от 27 марта 2013 г. // Сайт общественно-педагогического движения по созданию коллективного способа обучения. – URL: https://kco-kras.ru/wp-content/uploads/2013/03/vipiska_RAO_27.03.2013.jpg (дата обращения: 29.09.2025).
32. Галажинский, Э. Сага о форсайте / Э. Галажинский ; интервью взял В. Михайлов // Эксперт-Сибирь. – 2014. – № 46. – С. 20-21.

33. Гальперин, П. Я. Четыре лекции по психологии: Учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – Москва: «Университет», 2000. – 112 с.
34. Голубев, Е. Б., Бабаева, М. А. Еще раз о методе коллективного взаимного обучения А.Г. Ривина // Педагогика. – 2023. – Т.87. – №7. – С.83–90.
35. Голубев, Е. Б. Жизнь и метод обучения А. Г. Ривина: достоверная хронология против вымыслов / Е. Б. Голубев // Народное образование. – 2024. – № 3. – С. 66–74.
36. Голубев, Е. Б. Манипулятивные приемы ведения педагогической дискуссии (на примере публикаций о методе коллективного взаимообучения А.Г. Ривина) / Е. Б. Голубев // Народное образование. – 2021. – № 1. – С. 140–148.
37. Голубев, Е. Б. Эволюция наименований метода Ривина: от талгенизма до оргдиалога / Е. Б. Голубев // Народное образование. – 2021. – № 4. – С. 70–78.
38. Голубев, Е. Б. Еще раз о методе коллективного взаимного обучения А.Г.Ривина / Е. Б. Голубев, М. А. Бабаева // Педагогика. – 2023. – № 7. – С. 83–90.
39. Голубович, И. В. Биография: методология анализа в гуманитарном знании / И. В. Голубович // Эпистемология и философия науки. – 2012. – № 3. – С. 84–97.
40. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (утв. постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642). – URL: [Программа](#) (дата обращения: 12.11.2024).
41. Граник, Г. Г. Как учить школьников работать с учебником / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – Москва : Знание, 1987. – 79 с.
42. Границкая, А. С. Научить думать и действовать: Адаптив. система обучения в школе: Кн. для учителя / А. С. Границкая. – Москва : Просвещение, 1991. – 172 с.
43. Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. – Москва: Т-во тип. А.И. Мамонтова, 1900. – 589 с.
44. Грушин, Б. А. Очерки логики исторического исследования / Б. А. Грушин. – Москва: Высш. Школа, 1961. – 214 с.

45. Гуцу, Е. Г. Кочеткова, Е. В., Чернова, А. А. Развитие навыков общения у детей младшего школьного возраста в группах сверстников / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочеткова, А. А. Чернова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 15–49.
46. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 240 с.
47. Девятко, И. Ф. Методы социологического исследования: Учеб. пособие / И. Ф. Девятко. – 2-е изд. – Москва: Университет, 2002. – 295 с.
48. Демков, М. И. История русской педагогики. Часть 1 / М. И. Демков. – Изд. 2-е, испр. – Санкт-Петербург, 1899. – 310 с.
49. Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – Москва: Форум – ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
50. Дидактика. Пер. с нем. / Под ред. И. Н. Казанцева. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 287 с.
51. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Л. Данилова и М. Н. Скаткина. – Москва: Просвещение, 1975. – 303 с.
52. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1982. – 319 с.
53. Доклад Генерального секретаря ЮНЕСКО «О целях в области устойчивого развития 2018». – URL: [Доклад](#) (дата обращения: 12.11.2024).
54. Доклад Европейской Комиссии и Совета Европы по развитию образования и профессиональной подготовки в странах Евросоюза (2021). URL: [Доклад](#) (дата обращения: 12.11.2024).
55. Долгая, О. И., Тагунова, И. А. Доступность качественного образования для всех как мировая тенденция в общем образовании / О. И. Долгая, И. А. Тагунова // Школьные технологии. – 2019. – № 1. – С. 3–10.

56. Дьяконов, И. М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И. М. Дьяконов. – Москва: Наука, 1994. – 384 с.
57. Дьяченко, В. К. В поисках новой методики / В. К. Дьяченко // Народное образование. – 1957. – № 4. – С. 33–36.
58. Дьяченко, В. К. Диалоги об обучении. О переходе на демократическую систему обучения по способностям / В. К. Дьяченко. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1995. – 216 с.
59. Дьяченко, В. К. Дидактика. Т. 1 / В. К. Дьяченко. – Москва: Народное образование, 2006. – 400 с.
60. Дьяченко, В. К. Дидактика. Т. 2 / В. К. Дьяченко. – Москва: Народное образование, 2006. – 384 с.
61. Дьяченко, В. К. Дневник. Рабочая тетрадь № 2 / В. К. Дьяченко. – Рукописный текст. 1957. – с. 196–390. – URL: [Дневниковые записи Дьяченко](#) (дата обращения: 16.01.2026).
62. Дьяченко, В. К. Замечательному человеку начала 3-го тысячелетия – 50 лет! / В. К. Дьяченко // Вестник КСО. – 2002. – 23 декабря (№ 3 (15)). – С. 2.
63. Дьяченко, В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко. – Москва: Народное образование, 2004. – 352 с.
64. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – Москва: Народное образование, 2001. – 496 с.
65. Дьяченко, В. К. Новая педагогическая технология и ее звенья. Демократическая система обучения по способностям / В. К. Дьяченко. – Красноярск: Издательство Красноярского ун-та, 1994. – 182 с.
66. Дьяченко, В. К. Общие формы организации процесса обучения / В. К. Дьяченко. – Красноярск: Издательство Красноярского ун-та, 1984. – 184 с.
67. Дьяченко, В. К. О начале педагогического пути / В. К. Дьяченко // Коллективный способ обучения. – 2013. – № 13. – С. 21.
68. Дьяченко, В. К. Опыт обучения русскому языку в IV классе школы-интерната / В. К. Дьяченко // Начальная школа. – 1957. – № 12. – С. 19–25.

69. Дьяченко, В. К. Опыт организации повторения материала по арифметике в IV классе в четвертой четверти / В. К. Дьяченко // Начальная школа. – 1957. – № 4. – С. 33–36.
70. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – Москва: Педагогика, 1989. – 160 с.
71. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие : тезисы / В. К. Дьяченко // Научный архив Российской академии образования. Ф. 96. Оп. 1. в.р. №. 5687, – 12 л.
72. Дьяченко, В. К. Основное направление развития образования в современном мире / В. К. Дьяченко. – Москва, 2005. – 512 с.
73. Дьяченко, В. К. Развивающее обучение и новейшая педагогическая технология / В. К. Дьяченко. – Красноярск, 1998. – 435 с.
74. Дьяченко, В. К. Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе. Часть 1 / В. К. Дьяченко. – Новокузнецк: Издательство ИПК, 1996. – 261 с.
75. Дьяченко, В. К. Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе. Часть 2 / В. К. Дьяченко. – Новокузнецк: Издательство ИПК, 1996. – 334 с.
76. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учеб. работы / В. К. Дьяченко. – Москва: Просвещение, 1991. – 192 с.
77. Дьяченко, В. К. Структуры общения между людьми в жизни и их значение для построения учебного процесса в школе / В. К. Дьяченко // Прогнозирование развития школы и педагогической науки : Тезисы докладов VII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. Ч. II. – Москва : Академия педнаук СССР, 1974. – С. 107–111.
78. Дьяченко, В. К. Сущность обучения и прогнозирование организационной структуры учебного процесса школы будущего / В. К. Дьяченко // Проблемы социального прогнозирования: сборник статей. Вып. 4 / Красноярский ГПИ; отв. ред. А. М. Гендин. – Красноярск: Изд-во КГПИ, 1978. – С. 117–126.

79. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
80. Заикин, М. И. Исследование организационной структуры учебного процесса по математике в классах с малой наполняемостью: Дисс. ... докт. пед. наук / М. И. Заикин. – Москва, 1993. – 348 с.
81. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – 3-е изд., дополн. – Москва: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
82. Захаров, К. П. Виды взаимного обучения / К. П. Захаров. // XXI век: Человек, Общество, Наука: Сб. научн. статей / Под общ. ред. профессора О.Ю. Ефремова. – Вып. 2. – Санкт-Петербург: Астерион, 2007, – С. 42–54.
83. Захаров, К. П. Истоки коллективного взаимного обучения – Содиалог Александра Григорьевича Ривина / К. П. Захаров. – Санкт-Петербург: ООО "ЭЛВИ-ПРИНТ", 2016. – 57 с.
84. Захаров, К. П. Метод сочетательного диалога А.Г. Ривина как основа коллективного взаимного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К. П. Захаров. – Санкт-Петербург, 2008. – 235 с.
85. Захаров, К. П., Гулк, Е. Б. Этапы становления метода содиалога Александра Григорьевича Ривина / К. П. Захаров, Е. Б. Гулк // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 55–64.
86. Ибрагимов, Г. И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы / Г. И. Ибрагимов // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 5 (100). – С. 10–26.
87. Ибрагимов, Г. И. Форма организации обучения как дидактическая категория / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – №6. – 2009. – С.11–21.
88. Иванов, С. В. Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий в школе / С. В. Иванов // Известия Воронежского государственного педагогического института. Т. VIII. Вып. 1. – 1946. – С. 3–21.
89. Ильина, Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – Москва, 1984. – С. 266.

90. Инчхонская декларация. Образование – 2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. – ЮНЕСКО. г. Инчхон, Корея, 2015. – URL: [Инчхонская декларация](#) (дата обращения: 14.01.2025).

91. Исаев, Е. И., Слободчиков, В. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Москва: Издательство ПСТГУ, 2013. – 432 с.

92. Исследования гуманитарных систем. Вып. 2. Доминантность систем и ее виды / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. – Краснодар: Парабеллум, 2014. – 168 с.

93. История педагогики. Часть I. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в.: учеб. пособие для пед. ун-тов / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – Москва: ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.

94. Каган, М. С. Избранные труды в VII томах. Том I. Проблемы методологии / М. С. Каган. – Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2006. – 356 с.

95. Каган, М. С. Система и структура / М. С. Каган // Системные исследования. – Москва: Изд-во «Наука», 1983. – С. 86–106.

96. Каганович, Л. Доклад по организационным вопросам (партийное и советское строительство) // XVII съезд ВКП(б). Стеногр. отчет. – Москва, 1934.

97. Казанцев, И. Н. Урок в советской школе / И. Н. Казанцев. – Москва: Учпедгиз., 1956. – 351 с.

98. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

99. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.

100. Карпович, Д. И. Практика становления классно-предметной системы обучения / Д. И. Карпович, Л. В. Бондаренко. – Красноярск, 2005. – 152 с.

101. Касатиков, А. А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации: Дисс...канд. пед. наук / А. А. Касатиков. – Краснодар, 2007. – 158с.
102. Кедров, Б. М. Принцип историзма в его приложении к системному анализу развития науки / Б. М. Кедров // Системные исследования. – Москва: Издательство «Наука», 1974. – С. 5–18.
103. Кемкин, В. И. Категория «состояние» в научном познании / В. И. Кемкин. – Москва: Высшая школа. – 1983. – 120 с.
104. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 224 с.
105. Клингберг, Л. Проблемы теории обучения / Л. Клингберг. – Москва: Педагогика. 1984. – 256 с.
106. Клишина, С. А. Принцип развития и структурный анализ / С. А. Клишина // Принцип развития. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1972. – С.108–119.
107. Князьков, С. А., Сербов, Н. И. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С. А. Князьков, Н. И. Сербов. – Под редакцией С. В. Рождественского. – Москва: «Польза», 1910. – 240 с.
108. Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. – М.: Наука, 1987. – 439 с.
109. Колесникова, И. А. Драма неклассической педагогики / И. А. Колесникова // Школьные технологии. – 2009. – № 1. – С. 13–18.
110. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. Том 1. Великая дидактика: пер. с латин. / Я. А. Коменский. – Под редакцией А.А. Красновского. – Москва: Учпедгиз., 1939. – 324 с.
111. Кондратьев, В. В. Методология системного исследования: учебное пособие в схемах / В. В. Кондратьев. – Казань: Изд-во «РАР», 2022. – 152 с.

112. Константинов, Н. А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. институтов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1982. – 447 с.

113. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р). – URL: [Концепция](#) (дата обращения: 13.11.2025)

114. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (утв. Приказом Минобразования РФ от 11.02.2002 № 393). – URL: [Концепция модернизации](#) (дата обращения: 15.11.2025).

115. Концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах Красноярского края / В.Б. Лебединцев, М.В. Минова и др. // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – 2017. – № 17. – 3-24.

116. Концепция современной общеобразовательной и профессиональной школы. Устав новой школы / Авторы-сост.: В. К. Дьяченко, Г. А. Вержицкий, Ю. Е. Васильев, Г. М. Кусаинов, Н. А. Сазыкина, Т. В. Яловец. – Новокузнецк : Новокузнецкий городской ИУУ, 1994. – 59 с.

117. 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.

118. Коротаева, Е. В. Основы педагогики взаимодействий : теория и практика: монография / Е. В. Коротаева // Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. – 203 с.

119. Корнетов, Г. Б. История педагогики в начале III тысячелетия / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 13–42.

120. Коршунова, О. В. Основные тенденции развития современной дидактики / О. В. Коршунова // Вестник Вятского государственного университета. – 2019. – № 2 (132). – С. 70–80.

121. Кошкина, Е. А. Проблема классификации дидактической терминологии в отечественной педагогике / Е. А. Кошкина // Вестник Северного (Арктического)

федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1. – С. 133–140.

122. Кошкина, Е. А. Современные направления отечественных историко-педагогических исследований (систематический обзор публикаций / Е. А. Кошкина // Ученые записки Благовещенского государственного педагогического университета. – 2025. – № 1. – С. 12–24.

123. Кошкина, Е. А., Ядренникова, С. В. Подходы к реформированию советской школы в условиях конфликта образовательных стратегий 20-х – 30-х гг. XX в. / Е. А. Кошкина, С. В. Ядренникова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 3 (193). – С. 221–227.

124. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский., Е. В. Бережнова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

125. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский. – Москва: Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.

126. Краевский, В. В. О соотношении педагогики и психологии / В. В. Краевский // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3–4. – С. 36–45.

127. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – Москва: Педагогика, 1977. – 264 с.

128. Крупская, Н. К. Доклад «Самообразование в системе политпросветработы» на II Всесоюзном совещании по самообразованию. – Москва, 15 января 1927 / Н. К. Крупская // Помощь самообразованию. – 1927. – № 3. – С. 9.

129. Кузьмина, Н. В. Методы исследования образовательных систем: монография / Н. В. Кузьмина, Е. Н. Жаринова; Российская академия образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина [и др.]. – Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. – 162 с.

130. Кузнецов, И. В. Принцип причинности и его роль в познании природы / И. В. Кузнецов // Проблема причинности в современной физике. – Москва: Издательство АН СССР, 1960. – С. 5–130.
131. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 476 с.
132. Кумбс, Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Пер. с англ. С. Л. Володиной [и др.] / Ф. Кумбс. – Москва: Прогресс, 1970. – 261 с.
133. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики: пер. с пол. / Ч. Куписевич. – Москва: Высшая школа, 1986. – 367 с.
134. Кусаинов, Г. М. Организация коллективного обучения как средство повышения эффективности учебно-воспитательного процесса (на материале казахской школы): дис. ... кандидата педагогических наук / Г. М. Кусаинов. – Алматы, 1994. – 188 с.
135. Лавровский, Н. А. О древнерусских училищах / Н. А. Лавровский. – Харьков, 1854. – 189 с.
136. Латышина, Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие / Д. И. Латышина. – Москва, 2005. – 603 с.
137. Лебедев, Н. А. Исторический взгляд на учреждение училищ, школ, учебных заведений и учебных обществ, послуживших к образованию русского народа с 1025 по 1855 год / Н. А. Лебедев. – Изд. второе, испр. и доп. – Санкт-Петербург, 1875. – 228 с.
138. Лебединцев, В. Б. Виталий Кузьмич Дьяченко: жизнь и наследие великого дидакта: монография / В. Б. Лебединцев. – Красноярск, 2025. – 212 с.
139. Лебединцев, В. Б. Коллективные учебные занятия как средство обеспечения индивидуальных траекторий учащихся малочисленных сельских школ: Дисс. ... канд. пед. наук / В. Б. Лебединцев. – Красноярск, 2008. – 212 с.
140. Лебединцев, В. Б. Обучение как многоуровневое явление / В. Б. Лебединцев // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – Российская академия образования, 2015. – № 1. – С.81–93.

141. Лебединцев, В. Б., Минова, М. В. Концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах // Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 51-58.
142. Леви-Стросс, К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
143. Левшин, Л. А. Педагогика и современность / Л. А. Левшин. – Москва: Просвещение, 1964.
144. Леонов, И. В. Феномен «переходности» в макродинамике культуры: парадигмальное осмысление: Дисс. ... канд. культурологии / И. В. Леонов. – Санкт-Петербург, 2008. – 233 с.
145. Леонтьев, А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. – URL: [Леонтьев А.Н.](#) (дата обращения: 13.11.2024).
146. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
147. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
148. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Москва: Знание, 1980. – 96 с.
149. Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – Москва: Знание, 1975. – 64 с.
150. Лийметс, Х. Й. О развитии социалистической личности в процессе обучения / Х. Й. Лийметс // Советская педагогика и школа. Вып. IX. – Тарту, 1977. – С. 5–18.
151. Литвинская, И. Г. К вопросу о формах организации обучения / И. Г. Литвинская // Коллективный способ обучения. – 2007. – № 9. – С.36–47.
152. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Гуманитарный изд. центр «Владос», 2010. – 647 с.
153. Логвинов, И. И. Дидактика: история и современные проблемы / И. И. Логвинов. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 205 с.

154. Логинова, Н. А. Биографический метод в психологии и смежных науках: Дис.... канд. психол. наук / Н. А. Логинова. – Ленинград, 1975. – 215 с.
155. Майорова, И. Новое в работе учителей / И. Майорова, В. Фурманюк, А. Дичева // Народное образование. – 1960. – № 8. – С. 71–75.
156. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Том 1 / Сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
157. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Том 3 / Сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва: Педагогика, 1984. – 512 с.
158. Марев, И. С. Методологические основы дидактики : Методологически основы на дидактиката : [пер. с болг.] / И. С. Марев ; [предисл. И. Я. Лернера]. - Москва : Педагогика, 1987. – 221 с.
159. Марьин, Е. В. К вопросу о технологических формах и средствах обучения / Е. В. Марьин // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 4 (75). – С. 93–95.
160. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Москва: Просвещение, 1977. – 240 с.
161. Махмутов, М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Педагогика, 1985. – 184 с.
162. Медынский, Е. Н. Братские школы Украины и Белоруссии и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е. Н. Медынский. – Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 171 с.
163. Михайловский, Е. Г. Об одном неудачном опыте / Е. Г. Михайловский // Начальная школа. – 1959. – № 6. – С. 57–62.
164. Мкртчян, М. А. Вопросы создания коллективного способа обучения: история, проблемы, перспективы / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – 2000. – № 4. – С. 6–14.
165. Мкртчян, М. А. Коллективный способ обучения: практический курс / М.А. Мкртчян. – Саяногорск: Мысль, 1989. – 48 с.

166. Мкртчян, М.А. Методология, теория и практика реализации коллективного способа организации обучения: автореферат дисс....доктора пед. наук: 13.00.01 / М. А. Мкртчян. – Ереван, 2012. – 30 с.

167. Мкртчян, М.А. Некоторые вопросы переходного периода от группового способа обучения к коллективному // Первые шаги перехода от группового способа обучения к коллективному: метод. рекомендации / М. А. Мкртчян, В. Л. Гудовшиков, Л. В. Бондаренко. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1985.

168. Мкртчян, М. А. О проблемах дидактики и дидактов / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – 2014. – № 14. – С. 3–11.

169. Мкртчян, М. А. О фазах становления коллективного способа обучения / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – 2001. – № 6. – С. 3–12.

170. Мкртчян, М. А. Проблемы современной дидактики и ее развитие: сборник докладов и выступлений на конференции «Современная дидактика и качество образования» г. Красноярск, 2009–2018 гг. – / М. А. Мкртчян. – Красноярск, 2018. – 168 с.

171. Мкртчян, М. А. Проблемы становления и развития современной дидактики / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – 2010. – № 11. – С. 3–13.

172. Мкртчян, М. А. Становление коллективного способа обучения: монография / М. А. Мкртчян. – Красноярск, 2010. – 228 с.

173. Мкртчян, М. А. Фазы переходного периода от группового способа обучения к коллективному / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – 1995. – № 2. – С. 8–11.

174. Мкртчян, М. А. Фазы переходного периода от группового способа обучения к коллективному // Методология, теория, практика педагогического творчества, научные основы управления народным образованием. Ч. 1: сб. тезисов науч.-практ. конф. – Алма-Ата, 1991. – С. 81–84.

175. Модзалевский, Л. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Модзалевский. – Санкт-Петербург, 1866. – 335 с.

176. Молоков, Д. С. Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х – первой половины 80-х годов: дис. ... канд. пед. наук / Д. С. Молоков. – Ярославль, 2004. – 178 с.
177. Моргунова, В. Эффективные приемы обучения / В. Моргунова // Народное образование. – 1962. – № 11. – С. 30–34.
178. Моргунова, В. А как у вас в начальных классах? Из опыта развивающего обучения / В. Моргунова // Народное образование. – № 11. – С. 1–15.
179. Моргунова, В. Кто должен учить детей? / В. Моргунова // Семья и школа. – № 4. – С. 27–28.
180. Мостовой, Я. Прожекторы // Учительская газета. – 1960, 17 марта (№ 33 (4623)). – С. 2.
181. Назарова, С.И. Тенденции развития европейского образования: структура, стандарты, оценка качества // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 9. – Ч. 2. – URL: [Тенденции развития](#) (дата обращения: 13.05.2025).
182. Образование для сложного мира. Доклад Global Education Futures / П. Лукша, Д. Кубиста, А. Ласло, М. Попович и др. – Москва, 2018. – 126 с.
183. Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех. Всемирный доклад по мониторингу образования – 2016. – Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2016. – 587 с. – URL: [Доклад ЮНЕСКО](#) (дата обращения: 14.01.2025).
184. Общество и реформа образования. – Москва, 2000. – URL: <http://www.1060.ru/upload/fm/pinskiy/oiro.pdf> (дата обращения: 16.10.2025).
185. Овчинников, Н. Ф. Структура и симметрия / Н.Ф. Овчинников // Системные исследования. – Москва: Наука, 1969. – С.111–121.
186. Огородников, И. Т., Шимбирев, П. Н. Педагогика: Учебник для учит. институтов / И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев. – Москва, 1950. – 433 с.
187. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – Москва: Высшая школа. – 1990. – 383 с.

188. Оконь, В. Процесс обучения: пер. с польск. / В. Оконь. – Под ред. М. А. Данилова. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1962. – 170 с.
189. Онищук, В.А. Урок в современной школе: пособие для учителей / В.А. Онищук. – Москва: Просвещение, 1981. – 191 с.
190. Осмоловская, И.М. Дидактика: от классики к современности: монография / И. М. Осмоловская. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020. – 248 с.
191. Осмоловская, И. М. Дидактика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / И. М. Осмоловская. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 238 с.
192. Осмоловская, И. М. Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования / И. М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5(8). – С. 25–37.
193. Осмоловская, И. М. Является ли дидактика наукой? / И. М. Осмоловская // Проблемы современного образования. – 2013. – № 5. – С. 197–204.
194. Осмоловская, И. М., Краснова, Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. – 2017. – № 7 (19). – С. 9–24.
195. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1972. – 311 с.
196. Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. – Москва, 1967. – 472 с.
197. Остапенко, А. А. Педагогическая система и идея доминантности / А.А. Остапенко // Исследования гуманитарных систем. Вып.2. – Краснодар: Парабеллум, 2014. – С. 119–129.
198. Остапенко, А. А. Можно ли «новую дидактику» Дьяченко и Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? / А. А. Остапенко // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С. 158–168.

199. Очерки педагогики : Учеб. пособие для ун-тов / ЛГУ им. А. А. Жданова ; отв. ред. А. Г. Ковалев и др. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 312 с.
200. Паламарчук, В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1987. – 208 с.
201. Педагогика и логика: [Сборник] / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – Москва: Касталь, 1993. – 412 с.
202. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.
203. Педагогика: учеб. пособие для пед. высших уч. заведений и ун-тов / Под ред. И. А. Каирова. – Москва, 1948. – 462 с.
204. Педагогика: учебник для вузов / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва: Проспект, 2012. – 429 с.
205. Педагогика: Учеб. пособие для школьных пед. училищ / Под ред. Б. П. Есипова. – Москва : Просвещение, 1967. – 414 с.
206. Педагогика школы: учеб. пособие для пед. институтов / Под ред. И. Т. Огородникова. – Москва: Просвещение, 1978. – 320 с.
207. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва, 2004. – 608 с.
208. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва, 1998. – 640 с.
209. Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо? / Опубликовано ООН по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 2015. – URL: [Доклад ЮНЕСКО](#) [дата обращения: 13.11.2024].
210. Перес, Г. Несколько слов об активных методах преподавания / Г. Перес // За качество кадров. – 1931. – № 3.
211. Перминова, Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней : философско-педагогические аспекты современной дидактики : монография / Л. М. Перминова. – Москва : Школьные технологии, 2021. – 294 с.

212. Петунин, О. В., Рязанов, В. А. Основные факторы развития школьного обучения в период Средневековья / О. В. Петунин, В. А. Рязанов // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 4. – С. 16–28.

213. Письмо В. К. Дьяченко В. А. Рязанову от 26.03.1997 г. // Цифровой архив наследия В. К. Дьяченко. – URL: [Письма Дьяченко ВК - Рязанову ВА \(1996-2005\).pdf](#) (дата обращения: 02.09.2025).

214. Письмо В. К. Дьяченко – В. А. Рязанову от 28.12.1996 г. // Цифровой архив наследия В. К. Дьяченко. – URL: [Письма Дьяченко ВК - Рязанову ВА \(1996-2005\).pdf](#) (дата обращения: 02.09.2025).

215. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн. 1 / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

216. Поздняков, А. Н. История становления образования в России XVII–XVIII вв. : особенности политики по подбору и подготовке учительских кадров / А. Н. Поздняков // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. История. Международные отношения. 2017. Т. 17, вып. 2. С. 158–162.

217. Познавательные процессы и способности в обучении / В. Д. Шадриков и др.; Под ред. В. Д. Шадрикова. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.

218. Поляруш, А. А. Дидактическая система формирования мышления в образовательном процессе на основе дидактического подхода / А. А. Поляруш // Образование и право. – 2019. – № 9. – С. 237–243.

219. Проблема общения в психологии. Сборник ст. / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1981. – 279 с.

220. Протоиерей А. Касатиков. Доминанта и контекст педагогической системы / А. Касатиков // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 14–18.

221. Равкин, З. И. Основные этапы развития школы и педагогики за 50 лет / З. И. Равкин, В.А. Ротенберг, М.Ф. Шабаева // Очерки по истории советской школы. – М., 1969. – 283 с.

222. Рассел, Б. Человеческое познание: его сфера и границы / Б. Рассел. – Москва: Издательство общегуман. исследований, 2001. – 560 с.

223. Ривин, А. Содиалог как орудие ликбеза / А. Ривин // Революция и культура. – 1930. – № 15–16.
224. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 томах. Т. 2 / Под ред. В. В. Давыдова. – Москва: Большая педагогическая энциклопедия, 1999.
225. Рыбаков, И. Метод сочетательного диалога / И. Рыбаков // За промышленные кадры. – 1932. – №6. – С. 25–26.
226. Рябошапка, С. Г. Теория неравномерности и линейной цикличности исторического процесса / С. Г. Рябошапка // Актуальные исследования. – 2022. – № 46 (125). Ч. 1. – С. 48–70.
227. Рязанов, В. А. К вопросу о классификации организационных форм обучения / В.А. Рязанов // Коллективный способ обучения. – 2011. – № 3. – С. 6–11.
228. Рязанов, В. А. К вопросу о классификации организационных форм обучения / В. А. Рязанов // Первые Всероссийские дидактические чтения памяти В.К. Дьяченко: сборник научно-методических материалов / под ред. Л. В. Бондаренко, О.В. Запятой. – Красноярск: КК ИПК, 20–21 июня 2013. – С. 26–33.
229. Рязанов, В. А. К дискуссии о классификации организационных форм обучения по структурам общения / В. А. Рязанов // Народное образование. – 2021. – № 4. – С. 157–167.
230. Рязанов, В. А. Обучение как объект научного исследования: основные позиции и уровни познания / В. А. Рязанов // Школьные технологии. – 2019. – № 1. – С. 64–72.
231. Рязанов, В. А. О границах дидактического исследования / В. А. Рязанов // Гуманитарные науки. – 2024. – № 4. – С. 39–43.
232. Рязанов, В. А. Организационная структура процесса обучения: от прошлого в будущее: монография / В. А. Рязанов; под ред. О. В. Петунина. – Кемерово: Изд-во ИРО Кузбасса, 2025. – 174 с.
233. Рязанов, В. А. Что такое «обучение по способностям» и как его организовать / В. А. Рязанов // Веснік адукацыі. – Минск, 2014. – № 11. – С. 3–9.
234. Саранцев, Г. И. Формы обучения в средней школе / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2000. – № 2. – С.34–40.

235. Свидерский, В. И. О диалектике элементов и структуры в объективном мире и в познании / В. И. Свидерский. – Москва: Соцэкгиз, 1962. – 275 с.
236. Свидерский, В. И. Противоречивость движения и ее проявления / В. И. Свидерский. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1959. – 141 с.
237. Седова, Л. Н., Штых, И. В. Теория обучения: учебное пособие / Л. Н. Седова, И. В. Штых. – Москва: Высшее образование, 2006. – 175 с.
238. Селиверстова, Е. Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения: автореферат дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Селиверстова. – Москва, 2006. – 40 с.
239. Семенова, В. В. Качественные методы в социологии / В. В. Семенова // В. А. Ядов. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности. – Москва, 1998. – С. 396–400.
240. Симанов, А. Л. Понятие «состояние» как философская категория / А. Л. Симанов; Отв. ред. О. С. Разумовский. – Новосибирск: Наука, 1982. – 127 с.
241. Ситаров, В. А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров. Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – Москва: «Академия», 2004. – 368 с.
242. Скаткин, М. Н. Рецензия на статью А. П. Алексюка и В. К. Дьяченко «О единстве методов и форм организации обучения», опубликованную в «Радянська школа». 1983. № 7 / М. Н. Скаткин // Научный архив Российской академии образования. Ф. 96. Оп. 1, в. № 5257, – 3 л.
243. Скаткин, М. Н. Рецензия на статью В. К. Дьяченко «О некоторых условиях эффективности дидактико-педагогического исследования» / М. Н. Скаткин // Научный архив Российской академии образования. Ф. 96. Оп. 1, в. № 6271. – 3 л.
244. Скаткин, М. Н. Рецензия на статью В. К. Дьяченко «Сущность обучения и прогнозирование организационной структуры учебного процесса школы будущего» / М. Н. Скаткин // Научный архив Российской академии образования. Ф. 133. Оп. 1, в. № 241. – 2 л.

245. Сластенин, В. А. Педагогика: учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва, 2011. – 308 с.
246. Современная дидактика и качество образования: проблемы и решения новой школы: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 21–23 января 2010 / Под ред. П. А. Сергоманова, И. Г. Литвинской, М. В. Миновой. – Красноярск, 2010. – 136 с.
247. Соколов, А. С. О Ривине, теории и практике талгенизма, учениках и последователях. URL: [Соколов о Ривине](#). (дата обращения: 15.08.2025).
248. Соловцова, И. А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; Под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.
249. Сорокин, Б. Ф. Категория «состояние» и «связь состояния» как предмет субстанциального подхода: Дисс. ... докт. пед. наук / Б. Ф. Сорокин. – Москва, 1998. – 250 с.
250. Сорокин, Н. А. Дидактика: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Н. А. Сорокин. – Москва: Просвещение, 1974. – 222 с.
251. Сперанский, Н. Очерки по истории народной школы в Западной Европе / Н. Сперанский. – Москва: Тов-во типографии А.И. Мамонтова, 1896. – 454 с.
252. Таль, Б. О талгенизме (Метод коллективного взаимообучения). Доклад тов. Таля на II Всероссийской методической конференции ликвидаторов неграмотности / Б. Таль // Руководителям занятий. – 1922. – № 5.
253. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва: Педагогика, 1989. – 320 с.
254. Трудовая книжка В. К. Дьяченко // Цифровой архив В. К. Дьяченко. – URL: [Трудовая книжка В. К. Дьяченко](#) (дата обращения: 15.08.2025).
255. Тушнолобов, П. И. Коллективные учебные занятия в системе форм организации обучения старших школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П. И. Тушнолобов. – Омск, 1998. – 207 с.
256. Тюхтин, В. С. Отражение, системы, кибернетика. Теория отражения в свете кибернетики и системного подхода / В. С. Тюхтин. – Москва, 1972. – 256 с.

257. Уваров, А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа: учеб.-метод. пособие / А. Ю. Уваров. – М. : МИРОС, 2001. – 223 с.
258. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – Москва: Просвещение, 1980. – 160 с.
259. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 188 с.
260. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Т. 10 / К. Д. Ушинский. – Москва – Ленинград, 1950. – 668 с.
261. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации».
262. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приложение к приказу) // Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (с изменениями и дополнениями). – URL: [ФГОС ООО](#) (дата обращения: 03.10.2025).
263. Фельдштейн, Д. И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества / Д. И. Фельдштейн // Образование и наука. – 2013. – № 9 (108). – С. 3-23.
264. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – 159 с.
265. Фролов, А. А. Комментарий к неопубликованному фрагменту «Очерка работы Полтавской колонии им. Горького» / А. А. Фролов // А. С. Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт / Сост. А. А. Фролов. – Нижний Новгород, 1992. – С. 68–82.
266. Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Гардарики, 2004. – 520 с.
267. Хрестоматия по истории педагогики. Том 2. Ч. 1. – Москва: Учпедгиз., 1940. – 685 с.

268. Хуторской, А. В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 720 с.
269. Хуторской, А. В. Как и почему возникла дидактика / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 5. – С. 119–125.
270. Ценности педагогического образования : история и современное состояние: коллективная монография / [Д. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Д. С. Молоков и др.]; под науч. ред. А. М. Ходырева. – Ярославль : РИО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2020. – 175 с.
271. Циглер, Т. История педагогики: перевод с нем. издания Е. Цитрон и А. Карнауховой / Под редакцией С. А. Ананьина. - Петербург – Киев, 1911. – 256 с.
272. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. – 270 с.
273. Челпаченко, Т. В., Дегтярева, Т. Н. Обоснование научных дефиниций образования в историко-педагогических исследованиях / Т. В. Челпаченко, Т. Н. Дегтярева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – № 3 (37). – С. 10–21.
274. Чередов, И. М. Формы учебной работы в средней школе / И. М. Чередов. – Москва: Просвещение, 1998. – 160 с.
275. Чернышев, А. С., Сарычев, С. В. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев // Ученые записки. Электр. науч. журнал Курского гос. ун-та. – 2009. – № 3(11). – С.101–112.
276. Чернышев, А. С. Динамика мироощущения и социального самоопределения подростков и юношей в изменяющейся России на рубеже XX–XXI веков программа социально-психологического исследования / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев. – Курск: Изд-во КГУ, 2008. – 102 с.
277. Чошанов, М. А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий / М. А. Чоханов // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Т. 16. – № 3. – С. 673–696.
278. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – Москва: Педагогика, 1982. – 209 с.

279. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва: Издательство Школы Культурной Политики, 1995. – 760 с.
280. Щедровицкий, Г. П. Проблемы построения системной теории сложного «популярного» объекта / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. – Москва: Наука, 1976. – С.172–214.
281. Щедровицкий, Г. П., Юдин, Э. Г. Педагогика и социология. Сообщение I // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – Москва, 1995. – С. 342–349.
282. Шмидт, К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. В 4-х томах / К. Шмидт. – Изд. третье, доп. и испр. Вихардом Ланге. Перевод Эдуарда Циммермана. – Москва: Издание К. Т. Солдатенкова. Тип. А.И. Мамонтова и К°, 1877–1881.
283. Шохор, М. Научная организация умственного труда / М. Шохор // Вестник просвещения. – 1924. – № 2–3.
284. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Г. И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1979. – 160 с.
285. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин, под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
286. Энгельс, Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс. – Москва: Политиздат, 1987. – 349 с.
287. Яковлев, Н. М. Методика и техника урока в школе / Н. М. Яковлев. – Москва: Просвещение, 1970. – 286 с.
288. Якубель, Г. И. Педагогика современной школы: теоретический аспект: Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Педагогика» / Г. И. Якубель. – Минск: Белорусский ГПУ, 2014. – 567 с.
289. Якубович, В. Б. Качественные методы или качество результатов / В. Б. Якубович // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология:4М). – 2016. – № 5-6. – С. 16–27.

290. Яловец, Т. В. Технология коллективного способа обучения в повышении квалификации учителя: автореферат дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Яловец. – Новокузнецк, 2003. – 21 с.
291. Ярулов, А. А. Интегративное управление формированием среды образования в школе : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / А. А. Ярулов. – Москва, 2008. – 44 с.
292. Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика на болг. / М. Андреев. София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 1996. – 423 с.
293. Cingel Bodinet, J. Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *Eur J Futures Res* 4, 21 (2016). – URL: <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0106-0> (дата обращения: 29.09.2025).
294. Follet, M. P. The new state group organization the solution of popular government / M.P. Follet. – Toronto, Bombay, Calcutta and Madras, 1923. – 373 p.
295. Joshi, R. Didactics and pedagogy: Enhancing students' performance / R. Joshi // The Himalayan times. Published: February 26, 2018. – URL: [Дидактика и педагогика: повышение успеваемости учащихся](#) (дата обращения: 28.09.2025).
296. Kennedy, J. The Batavia system of individual instruction / J. Kennedy. – Syracuse, N. Y. C. W. Bardeen, Publisher, 1914. – 299 p.
297. Klement, M. Modern didactic tools and the possibilities of their implementation into the educational process / M. Klement // Problems of education in the 21st century Volume 39. – 2012. – P. 82–92. – URL: [Совр. дидактические средства](#) (дата обращения: 11.10.2025).
298. Skalkova, J. Obecna didaktika / J. Skalkova. – Praga: Grada, 2007.
299. Selleck, R. J. W. English primary education and the progressives, 1914-1939. – London and Boston, 1972.
300. Scott, C. L. The Futures of Learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century? / C. L. Scott. – 2015. – 21 p. – URL: [UNESCO Цифровая библиотека](#) (дата обращения: 29.09.2025).

301. Solveig, F.O. Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités / F.O. Solveig. – 2018. – URL: <https://theses.hal.science/tel-01988063v1> (дата обращения: 28.09.2025).

302. Stewart, W. A. C. The educational innovators / W. A. C. Stewart. – British Journal of Educational Studies, 1967.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методики организации сотрудничества учащихся в малых группах постоянного и сменного состава

Название	Методика «Мозаика знаний»
Автор(ы)	Р. Славин, Р. Джонсон и Д. Джонсон (США)
Год разработки	1970-е
Цель	углубленное освоение учебного материала, развитие навыков сотрудничества, коммуникации и критического мышления
Специфика	взаимообучение и творческое представление результатов в малых группах сменного состава

Вариант 1

Этапы работы:

1) подготовительный этап: класс делится на 4–5 малых групп (по 4–6 человек); каждая группа получает уникальный фрагмент учебного материала (например, часть параграфа, отдельный аспект темы, кейс). Задача группы – глубоко изучить свой фрагмент, выделить главное, подготовить краткое и понятное объяснение для других;

2) работа в «экспертных» группах: группы работают над своим материалом: обсуждают, задают вопросы, составляют план объяснения, готовят визуальные опоры (схемы, таблицы, рисунки); учитель консультирует, помогает структурировать информацию;

3) смена состава: формирование «учебных» групп: по одному представителю от каждой «экспертной» группы переходят в новые, смешанные группы (так, чтобы в каждой новой группе был по одному эксперту по каждому фрагменту). Теперь в каждой группе – носители разных частей темы;

4) обмен знаниями: каждый «эксперт» по очереди объясняет своей новой группе свой фрагмент, остальные слушают, задают вопросы, фиксируют ключевые моменты; в завершение группа составляет общую схему или таблицу по всей теме;

5) рефлексия и закрепление: все возвращаются в исходные «экспертные» группы, обсуждают, что нового узнали, какие вопросы остались.

Варианты организации: можно использовать карточки с заданиями разного цвета для визуального контроля смены состава; добавить игровые элементы; включить элементы дебатов или проектной деятельности.

Преимущества методики:

- 1) каждый ученик становится ответственным за часть общего результата;
- 2) формируются навыки публичных выступлений и аргументации;
- 3) материал усваивается глубже за счет многократного повторения и объяснения другим;
- 4) развивается умение слушать и работать в команде.

Вариант 2

Этапы работы:

1) подготовительный этап: учитель делит класс на малые группы (по 4–5 человек), каждая группа получает уникальный фрагмент учебного материала (например, часть параграфа, правило, алгоритм, исторический период и т. д.). Внутри группы материал изучается, обсуждается, выделяются ключевые моменты;

2) этап «Экспертные группы»: формируются новые группы, в которые входят по одному представителю от каждой исходной группы («эксперты» по своему фрагменту). В этих группах каждый «эксперт» обучает остальных своему материалу, все участники получают полное представление обо всем учебном блоке;

3) этап «Возвращение в малые группы»: ученики возвращаются в свои исходные малые группы, каждый делится полученными знаниями, группа составляет общую схему, таблицу или кластер по всему материалу;

4) этап «Творческое представление»: каждая малая группа готовит краткое выступление, плакат, схему или другой творческий продукт, отражающий весь изученный материал. Презентация результатов перед классом;

5) рефлексия и самооценка.

Организационные детали:

Смена состава групп происходит на каждом этапе (экспертные группы, возвращение, творческие группы). Учитель выступает в роли модератора и консультанта. Для мотивации можно использовать систему баллов или поощрений за активное участие и качественную работу.

Преимущества методики:

- 1) каждый ученик становится «учителем» и «учеником»;
- 2) формируются навыки сотрудничества, коммуникации, критического мышления;
- 3) материал усваивается глубже за счет многократного повторения и объяснения другим;
- 4) методика универсальна и может быть адаптирована для разных предметов и возрастов.

Название	Методика «Зигзаг»
Автор(ы)	группа студентов и преподавателей Стэнфордского университета под руководством Эллиота Аронсона (США)
Год разработки	1971
Цель	углубленного изучения материала, особенно эффективен, когда требуется в короткий срок освоить большой объем информации
Специфика	используется принцип пазла, который необходимо собрать в малой группе

Организация работы:

- 1) класс делится на «экспертные» группы (по 4-6 человек), каждой группе выдается отдельная часть общего материала для детального изучения;
- 2) участники групп изучают свою часть материала;
- 3) после изучения материала «экспертными» группами образуется новая группа, состоящая из представителей всех «экспертных» групп;
- 4) в новой группе каждый участник делится своими наработками, информацией, а группа обобщает информацию и готовится к ее презентации.

Название	Методика «Круг знаний»
Автор(ы)	группа американских и израильских педагогов
Год разработки	1970-е
Цель	развитие навыков совместной работы, формирование умений и навыков через коллективное обсуждение, обмен мнениями и совместное решение учебных задач

Основные этапы

- 1) подготовительный этап: класс делится на 4–5 малых групп (по 4–6 человек), каждая группа получает карточку с уникальным заданием по теме урока, задания должны быть примерно одинаковыми по сложности и объему;
- 2) работа в малой группе: в течение 10–15 минут каждая группа совместно изучает свой материал, обсуждает, выделяет главное, готовит краткое изложение, внутри группы распределяются роли: спикер, секретарь, таймкипер, контролер;
- 3) смена состава групп: по сигналу учителя один представитель от каждой группы переходит в следующую группу по кругу (например, по часовой стрелке), остальные остаются на месте; в новой группе «новичок» кратко излагает изученный материал, отвечает на вопросы, затем слушает презентацию других участников; процесс повторяется 3–4 раза, чтобы каждый участник побывал в разных группах и познакомился со всеми темами;

4) возвращение в свою группу: все возвращаются в исходные группы, каждый делится полученными знаниями, группа составляет сводную таблицу или схему по всей теме.

Презентация и рефлексия: каждая группа представляет итоговый продукт классу, проводится обсуждение: что нового узнали, какие трудности возникли, чему научились в процессе работы.

Преимущества методики:

- 1) каждый ученик становится экспертом по своей теме и учителем для других;
- 2) формируется навык активного слушания и аргументации;
- 3) обеспечивается многократное повторение и закрепление материала;
- 4) развивается ответственность за общий результат.

Название	Методика «Учимся вместе»
Автор(ы)	Дэвид и Роджер Джонсоны, университет штата Миннесота (США)
Год разработки	1985
Цель	углубленного изучения материала, особенно эффективен, когда требуется в короткий срок освоить большой объем информации

Основные этапы:

1) подготовительный этап: класс делится на малые группы (по 4–6 человек, но необязательно соблюдать равное количество участников в группе), каждая группа получает материал для изучения на одну и ту же тему, тема не делится на части между членами группы, но каждый участник выполняет свою задачу;

2) работа в малой группе: каждый участник группы выполняет роль в соответствии со своим функционалом (члены группы самостоятельно распределяют роли):

лидер (организатор) – общее руководство;

докладчик (эксперт) – готовит доклад по всей изучаемой теме и представляет его группе;

редактор – оформляет материал для доклада во взаимодействии с докладчиком (отчет, афиша, таблицы, наглядные материалы и другое) и представляет его во время доклада;

пониматель – задает вопросы докладчику на понимание темы, высказывает свое мнение с целью понимания темы всеми членами группы;

протоколист – ведет учет времени, протоколирует ход доклада, интересные высказывания, вопросы, идеи и другое;

шутник – создает непринужденную атмосферу, подбадривает членов группы, шутит;

3) общая работа по выполнению теста по изученной теме;

4) рефлексия с применением красочного отчета, оценивается работа не одного ученика, а всей группы.

Название	Методика «Я – Ты – Мы»
Автор(ы)	Петер Галлин и Урс Раф (Швейцария)
Год разработки	1971
Цель	развитие навыков критического мышления, аудирования и понимания прочитанного и услышанного, коммуникативных навыков
Специфика	изучаемые материалы представляются учащимся в виде задачи, которую необходимо решить в малой группе, не прибегая к помощи учителя

Этапы работы:

Подготовительная фаза: учитель ставит перед классом проблему, которая носит открытый характер;

фаза «Я»: ученики самостоятельно решают проблему, записывают идеи, предположения, вопросы, требующие дальнейшего решения и пояснения в группе;

фаза «Ты»: работа в малой группе: ученики вместе обсуждают свои наработки, обобщают информацию, приходят к общему решению;

фаза «Мы»: проводится дискуссия малых групп, в процессе которой учитель просит класс оценить логичность аргументов и класс приходит к общему решению проблемы.

Название	Методика «Шесть шляп мышления»
Автор(ы)	Эдвард де Боно (Великобритания)
Год разработки	1985
Цель	рассмотрение проблему с разных сторон и получение более качественного и объективного ее понимания

Этапы работы:

Подготовительный этап: представление учителем проблемы (вопроса), распределение ролей (шляп) – для каждой малой группы своя шляпа. Назначения шляп: белая анализирует факты без эмоций и оценок; красная выражает чувства, эмоции без их обоснования; черная оценивает риски, возможные проблемы, желтая рассматривает положительные стороны, зеленая применяет нестандартный подход к решению задачи, синяя отвечает за организацию и контроль процесса.

Основной этап: малые группы поочередно «надевают» шляпы и выполняют свою задачу в соответствии с темой, представляют свои идеи.

Рефлексия.

Уважаемый Вячеслав Александрович!

Ваше большое письмо от 5.02.97г. получено и оно уже почти два месяца лежит у меня на столе на самом видном месте, напоминая мне, что нужно ответить. Сделал две попытки, но ответить на многие вопросы, которых Вы касаетесь в письме, у меня не было времени, хотя всё, о чем Вы пишете, интересно и очень близко к моим собственным взглядам. Возможно нам удастся встретиться в Новокузнецке, куда я должен выехать 6/10'97г. и быть там до 13/10. Судьба общества, России и всего человечества меня всегда интересовали, т.к. от этого зависело образование, развитие школы и её ул.-в. процесса. Но это только одна сторона всех моих интересов и

людей. Гораздо больше меня
 волнует другая сторона: конкрет-
ные преобразования внутри
школы, в ул.-в. процессе, кото-
 рые способны изменить форми-
 рование молодёжи, позр. поколения,
 а через них поднять интеллек-
 туальный и нравственный уровень
 всего населения, как через школу
влиять на развитие всего об-
щества. Поэтому-то и нужна КСО,
 нужна новизна и новизна тех-
 нологий. Об этом у меня
 много написано в статьях, бро-
 шюрах и книгах. Но нужно сделать
 и сделать гораздо больше!
 Пока гос. св. зав.

С глубоким уважением!

26.03.97г.

В.Дьяченко