

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ФИРМА
"ЭЛИАНА"



ДАЙДЖЕСТ
ПРЕССЫ И ЛИТЕРАТУРЫ 20-80^х ГГ.

ЧАСТЬ I

ЛЕНИНГРАД
1991

"... Последовательное и интенсивное применение диалогического общения решительно содействует кристаллизации в любом коллективе максимального количества талантов и гениев".

(Александр РИВИН)

Предлагаемый вашему вниманию педагогический дайджест – первый из серии, посвященной истории и истокам методов коллективного взаимообучения (МКВО).

Их начало специалисты относят к принципам, известным с античных времен: "учи, учась (у своих учеников)" и "учись, обучая (другого)". Приемы взаимного обучения использовали и развивали многие видные педагоги – в том числе Я.А.Коменский, отец Ширар, И.Г.Песталоцци. Учеба у брахманов в Древней Индии, Бель-Ланкастерская система в Европе и обеих Америках, "метода взаимного обучения" в России начала XIX в., практическое воплощение теории "свободного воспитания" в конце XIX – начале XX вв. – это лишь некоторые вехи истории МКВО (и темы наших следующих дайджестов).

Принципиально новый шаг в развитии метода коллективного взаимообучения (который и позволяет назвать метод – коллективным, а обучение – взаимным) сделал Александр Григорьевич РИВИН. Названия метода А.Г.Ривина были разные: "талгенизм", "сочетательный диалог" (или "содиалог"), "оргдиалог" – а суть была одна. Он ввел в учебный процесс "организованное переменное диалогическое общение", т.е. общение в парах учащихся и упорядоченную сменяемость этих пар.

Значение его педагогического открытия трудно переоценить. Стали возможны:

- совместное обучение людей разного возраста и уровня подготовки,
- изучение одновременно разных предметов по выбору,

- обучение на разных языках и в разноязычных группах,
- индивидуальный темп учебы,
- последовательность тем и предметов — своя у каждого изучающего.

Самое важное для нас с вами, что все это осуществимо уже сегодня. Каким образом? Можно ли изменить традиционную технологию обучения? Поколебать неизбежные классно-урочную и лекционно-семинарскую системы? С чего начать — в вашей школе, вашем училище, колледже, вузе? Как преодолеть первые трудности?.. Об этом размышляли А.Г.Ривин и его ученики в 20 — 30-е годы, разрабатывая метод коллективного взаимообучения. Если вам близки те же проблемы — на многие вопросы вы найдете ответы в этом педагогическом дайджесте.

Все статьи представлены здесь полностью, без каких-либо купюр, а книги, естественно, — в отрывках. Сохранена орфография и пунктуация подлинников.

... В настоящее время известна лишь одна опубликованная работа А.Г.Ривина (его мы открываем дайджест). Наши знания о его жизни и деятельности недостаточно полны. Поиск в библиотеках и архивах продолжается. Вы тоже можете нам помочь. Гудем благодарны за любые сведения о "талгенизме" и его авторе.

191014, Ленинград,
а/я 127

Научно-исследовательская
фирма "ЭЛИАНА"



А. Ривин

СОЦИАЛОГ

КАК ОРУДИЕ ЛИКБЕЗА*

"Революция и культура", 1930,
№ 15-16, с. 64-66.

Активный словарь почти каждого малограмотного человека, как рабочего, так и крестьянина, заключает в себе несколько /немногим более 5-7/ внедрившихся прочно мнемонических комплексов, т.-е. легко запомнившихся групп или рядов слов. Каков же состав этих мнемонических рядов? Вот их перечень: 1/ название дней недели, 2/ месяцев, 3/ числительных; а/ качественных и б/ количественных, 4/ припев к "Интернационалу", 5/ имена вождей, родных и соседей. Вынужденный в повседневном быту подсчитывать стоимость забранных в кооперативе товаров /дети - количество ударов мяча, орехов, слив и т.д./, называть календарные даты, дни, месяцы, неграмотный прочнее всего запоминает именно перечисленные ряды. Весьма показательны, что при встречах с иноязычными малограмотные довольно часто помогают уроков счета на чужом языке. Ликвида-

*/ Сочетательный диалог, как метод легкого /безбукварного/ обучения, был применяем успешно /см. журнал "Руководителям Занятий" № 5, Б. Таль /1 в 45 и 44 дивизиях в 1920/21 году.

тору неграмотности с руки в своей работе исходить именно из приведенного перечня комплексов.

Теперь о расстановке сил в работе и о ее процессе. Из коллектива ликбезников составляются ячейки, которые самостоятельно группируются между собой — в парах. Кружок-ячейка* или ядро состоит из 4-6 человек, — по числу имеющихся в наличии мнемонических комплексов. Кроме тетрадки каждый кружковец вместо букваря получает две бумажные полоски, — карточки-таблички: вертикальный и горизонтальный мнемонический ряд. Под наблюдением кружковода партнер под диктовку парного товарища, периодически сменяемого, выписывает очередной, один только, в порядке имеющегося у него ряда-оригинала, компонент. Кстати приведем здесь в качестве иллюстрации формат букваря-алфавита:

1 комплекс

один,	два,	три
два,	три,	и т.д.
три и т.д.	четыре	

II комплекс

январь,	февраль,	март
февраль,	март,	и т.д.
март и т.д.	апрель	

III комплекс

первый,	второй	третий и т.д.
второй,		
третий и т.д.		

IV комплекс

воскресенье,	понедельник	вторник и т.д.
понедельник,		
вторник и т.д.		

* Несмешение кружковцев разных ячеек обеспечивается различными номерами с соответствующими цветами спектра.

Обмениваясь затем с партнером ролями, они попеременно переходят из положения ученического в учительское и обратно.

Предлагаемые мнемонические комплексы, исчерпывают почти все /кроме "э"/ звукобуквы алфавита. Так, например, "а" входит в слова: "два", "январь", "среда" и т.д., "суббота", "сентябрь" включают "б" и т.д. Иначе говоря, слова: "февраль", "воскресенье", "один", "первый" сами по себе исчерпывают 6+5+2+3, соответственно ряду, совокупности слов, — всего 16 звукобукв, чуть ли не половину алфавита. На ряду с этим, приводимые слова включают в виде компонентов с десяток простых слогов.

Благодаря тому, что все элементы /звукобуквы/ алфавита сконцентрированы в сравнительно незначительном количестве слов /два-три десятка/, ликвидатор, после лично-полученной короткой инструкции, может успешно вести работу, едва зная язык обучаемых. Это позволяет использовать многих русских в нацрайонах для усиления ликбез-работы среди туземцев.

При необходимости увеличения числа мнемонических рядов ликвидатор побочно пользуется запасом следующих возможных заданий:

- 1/ запись мнемонических комплексов в обратном порядке — от конца к началу и, в особенности, с пропусками одного-двух и т.д. слов,
- 2/ составление возрастных и алфавитных списков рабочих цеха, красноармейцев отряда, квартирных жильцов, колхозников и т.д.,
- 3/ словесной записью результата подсчета букв в различных словах текста газетной заметки или "Интернационала", количества стачечников, даты рождения знакомых,
- 4/ записыванием словами количества рук, ног, носов, глаз, пальцев, зубов, — выпавших, сохранившихся и т.п.

Эти ряды слов, вообще говоря, проникали в сознание малограмотного, как речевые рефлексы, — фонемы. С этого времени предстоит их туда ввести при соучастии и посредстве окружающих его членов коллектива, в качестве руководятельных рефлексов-графем. При чем установки при внедрении настоящего ряда сочетательных рефлексов таковы: на этот раз кружовец будет целиком почти базироваться на зрительной и руководятельной памяти.

Здесь кстати заметить, что сочетательный диалог не только не избегает, но даже предпочитает различие уровней знаний участников. При этом тот, кто находится на высшей стадии выработки навыков письма /перечеркивание элементов мнемонических рядов — см. ниже. А. Р./, объясняет товарищу непонятное /объективно фигурирует в роли учителя/.

Сочетательный диалог может быть также применен при бумажном кризисе. При такой форме ликвидации неграмотности, которая, между прочим, найдет горячих защитников среди сторонников предварительного обучения чтению, обучаемые наподобие типографских наборщиков "набирают" свои мнемонические комплексы. В качестве "шрифта" им служат имеющиеся в распоряжении каждого из них несколько комплектов разрезного алфавита, буквы которых тасуются время от времени как колода карт. Набирая из букв текст мнемонических рядов, неграмотные уподобляются детям, составляющим из кубиков целую картинку.

Инструкция, подаваемая с большого расстояния от обучаемого, обесценивается для лишенных нормального зрения и тугоухих, каких немало встречается среди взрослых рабочих и работниц /шахтер, текстильщицы, портнихи и т.д./. Поэтому здесь следует отметить и ту ценность диалога, что восприятие происходит лишь в непосредственной форме.

Такова расстановка людей и их "передвижка" во время работы. Каждый обучаемый должен все время быть в положении критика-контролера каллиграфических свойств записей. На эту работу сосредотачивается громадная часть объединенной коллективной энергии руководителя кружка, т.-е. в сущности окружающих малограмотного товарищей. Оценивая степень сходства между копией и оригиналом-стандартом, обладатель тетради, выступая в роли критика-корректора-каллиграфа, перечеркивает тонкой линией графему, букву, отступающую по существу или по форме от оригинала-стандарта.

Чрезвычайно важен психологический момент, переживаемый неграмотным, когда он неожиданно обнаруживает у себя, как бы под скупом, ключ к грамотности. Ликвидатор должен своевременно подтолкнуть неграмотного к этому моральному "шоку", который у него пробуждает непоколебимую веру в собственные силы.

То, что мнемонические комплексы в табличках написаны "естественными" /как натуральный ряд чисел/ рядами, открывает внезапно возможность самоконтроля пробывающему к грамотности и тем благоприятствует появлению чувства самоуверенности /².

Ведь чуть ли не с первых дней обучения ему маячит заманчивая возможность без помощи руководителя тренироваться в сознательном /относительно, конечно/ срисовывании звукобукв. Произнося слово "первый", он берет п е р в о е слово в мнемоническом ряде на табличке в III комплексе — увязывает речедвигательный-акустический образ /произносимое, слышимое слово/ со зрительным образом /гре-

фонемой/ в триединое представление.

Иначе говоря: неграмотный следует гениальному приему Шамполиона/³, отправившемуся к открытию чтения иероглифов от уверенности в их соответствии незначительному количеству собственных имен. Затем еще: слухо-зрительная общность таких морфем, каковы: второй, вторник, — три, третий, — четыре, четвертый, четверг, — пять, пятый, пятница, вызывает у обучаемого весьма плодотворные ассоциации, интенсивную работу мысли. Его любопытство будет задето /подсознательно/ вопросом: почему в словах "четыре", "четверг" — на некотором месте от начала "ч" и "в" или же в словах "четвертый", "четверг" — "т" и "г" и т.д. Внимание его тут тревожится явно ощущаемым оптическим и акустическим своеобразием в некоторых частях приведенных слов. И вот присущее нам, грамотным, искусство замечать индивидуальные особенности отдельных звуков, слогов и слов растет прямо-пропорционально частоте актов различения, отыскивания взаимного соответствия, различия и вместе с тем общности сопоставляемых фонем и графем.

Методический опыт показывает, что лучше, когда ученик почаще спрашивает, чем когда учитель от себя учит, навязывает справку. При диалоге как раз ученик засыпает сотоварищей, т.-е. своего коллективного учителя несметным количеством вопросов. Подобные длительные, взаимные испытания интенсифицируют интерес всего коллектива, концентрируя его вновь и вновь пробуждаемое внимание на сличаемые, сопоставляемые звукобуквы.

Набор /или записывание/ предполагает параллельный, сравнительно-критический анализ трех контекстов — акустического, моторного и оптического. Набирая элементы-буквы, неграмотный производит последовательную мысленную, двустороннюю изоляцию звуков: 1/ из акустического слова и 2/ из соответствующих знаков из его графического обозначения.

Вот как форсируется темп установки зрительно-речевого определенного /дифференцированного/ рефлекса второй степени на звукобуквенный раздражитель. Последнего звена в цепи навыков грамотности как раз-то и не хватает неграмотному. В самом деле, слоговые компоненты материала, скажем, газетной заметки, почти уже исчерпываются слоговым составом наших мнемонических рядов. Поэтому самое важное — завоевать эти ряды в качестве первоначального моторного фонда письменных единиц, — хотя бы даже в два-три десятка слов. И вот, исписывание обучаемым 4-7 листов писчей бумаги, — рядами, — ему непосредственно приносит овладение техникой письма,

побочно же — чтение около 40 слов. Отсюда уже близко до переломной к грамотности грани, так как самостоятельное чтение первого нового слова из контекстов (или же соответственный набор) сигнализирует положительный симптом: выход из состояния неграмотности.

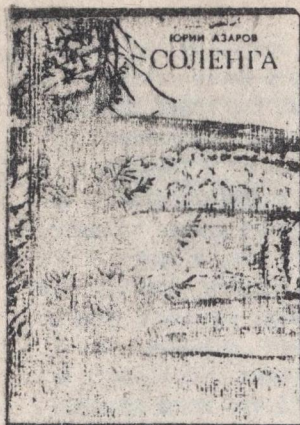
Неграмотный — в стадии скачка к грамотности, Позиции взята... Ересь в неграмотности пробита. Прорыв в области грамотности свершен... Что же дальше делать?... — Расширить позицию, укрепить, развить успех, страховать от рецидива неграмотности!

Примечания:

1/ — доклад Б.Таля "О талгенизме (Метод коллективного взаимообучения)" — см.: с. 30 наст. изд.

2/ — мы бы сказали: уверенности в себе.

3/ — "ШАМПОЛЬОН Жан Франсуа (1790 — 1832), франц. египтолог, основатель египтологии. Изучив трехязычную надпись на Розеттском камне (базальтовой плите с параллельным текстом 196 до н.э. на греч. и др.-егип. яз.), разработал осн. принципы дешифровки др.-егип. иероглифич. письма. Автор первой грамматики др.-егип. языка. Поч. ч. Петерб. АН (1826)". / 23 /.



Крий Азаров

СОЛЕНГА

(роман-исследование)

М., Молодая гвардия, 1985.

У меня нередко спрашивают: "А кто такой Гивин?", И я отвечаю: "Был на Руси в двадцатые годы такой замечательный педагог. Свой метод... он называл "талгенизмом". От слов "талант" и "гений". Вот на что был нацелен ме-

тод! В те двадцатые трудные, голодные годы по-ломоносовски мечтал учитель о том, что может российская земля рождать талантов и гениев!" /с.226/



Крий Азаров

НЕ ПОДНИТЬСЯ ТЕБЕ,

СТАРИК

(роман-исследование)

М., Молодая гвардия, 1989.

/.../ Святко¹ создавал новое обучение, которое назвал парно-коллективными занятиями, или, в шутку, "парнокопытным методом".

О методе этом, кстати, в шестидесятые годы² был написан писателем Тендряковым роман "За бегущим днем", в котором метод назывался "ордиалогом". Суть этого метода в том, что все ученики ставились в необходимость работать в паре, в группе и в коллективе: в классе

во время занятий стоял невероятный шум, что всегда настораживало инспекторов: как же, беспорядок! Святко выше всего ставил в науке честность, и потому всегда подчеркивал, что новую систему обучения изобрел не он, а его учитель Александр Григорьевич Сивин³ и назвал ее талгенизмом - от слова "талант" и "гений". Я когда-то написал в газете о Сивине и тут же получил несколько писем от его учеников, которые рассказывали просто чудеса о Сивине. Сивин сажал детей не лицом к учителю, а лицом друг к другу, чтобы дети могли вести диалог: спорить и задавать вопросы, обмениваться мнениями и взаимно обучать друг друга. На таких занятиях, конечно, всегда шумно, поскольку ученики входят в азарт, повышают голос, жестикуют и прочее, что и пугало проверяющих: беспорядок. А Сивин отвечал на это замечание философски: "А что такое беспорядок, как не особым образом организованный порядок?...". /с.38-39/

Примечания:

1/ - прототип учителя Александра Егоровича Святко - по всей видимости, В.К.Дьяченко, кандидат педагогических наук (см. с. 13 наст. изд.).

2/ - роман написан В.Тендряковым в 50-е годы. Первая публикация - 1959 г., журнал "Молодая гвардия". В 1960 г. он вышел отдельной книгой. Многократно переиздавался и переводился на другие языки.

3/ - в романе Ю.Азарова изменена фамилия. Имеется в виду А.Г.Ривин.

В.К. Дьяченко

РАЗНОВОЗРАСТНОСТЬ СОСТАВА КОЛЛЕКТИВА
КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ
К КОЛЛЕКТИВНОМУ СПОСОБУ ОБУЧЕНИЯ
(1987)

Красноярск, 1987

В. Дьяченко

РАЗНОВОЗРАСТНОСТЬ
СОСТАВА КОЛЛЕКТИВА
КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ
ПЕРЕХОДА
К КОЛЛЕКТИВНОМУ СПОСОБУ
ОБУЧЕНИЯ /КСО/

Красноярский гос. ун-т, 1987.

/.../ Педагоги были вынуждены называть учебные классы "классными коллективами", так как в школах и вузах ничего другого не было, а предвидеть что-то новое сторонники группового способа обучения/¹ не могли. Для них обучение может происходить либо в больших группах /классах/, либо в малых группах /бригадах/. Поэтому коллективными занятиями они считают либо общеклассную работу, либо бригадные занятия, либо и то и другое. Следовательно, по их понятиям учебный класс на уроках "коллективно трудится" и таким путем сплачивается как коллектив.

4. Коллективная учебная работа и разновозрастность

Коллективная форма учебной работы все-таки была открыта и, как оказалось, она протекает совсем по-иному, чем общеклассная /фронтальная/ работа и работа в малых группах /бригадах/. В советской школе коллективные учебные занятия /работа учащихся в парах сменного состава/ появились в 1918 году/² в Корнине /местечко недалеко от Киева/ и проводились они учителем А.Г.Ривиним.

А.Г.Ривин собрал около 30-40 крестьянских ребят разного возраста и стал обучать по-новому. Все подростки работали по очереди друг с другом то в качестве учителей /обучающих/, то в качестве учеников /обучаемых/. Благодаря работе в парах сменного состава

все функции обучения выполнял коллектив, но под непосредственным руководством профессионального педагога. Что собой представляли учащиеся, которыми руководил А.Г.Ривин?

Это были дети и подростки от 11 до 16 лет. Их образовательная подготовка по современным меркам — это уровень учащихся 4–6 классов. Некоторые из них по 1–2 года не посещали школы. Примерно 30 человек учились охотно и посещали занятия без пропусков. На протяжении всего времени обучения — около 10 месяцев — учебные занятия проходили все лето, и дети занимались прямо на улице, во дворе и только в непогоду — в помещении. Работали, главным образом, в парах сменного состава. А.Г.Ривин говорил, что коллективная работа /то есть в парах сменного состава/ занимала около 80% учебного времени.

Работа друг с другом, в парах, вызвала у ребят большой интерес. Но они также, когда было необходимо, выполняли задание учителя индивидуально, или, как принято было говорить, самостоятельно. Это — решение задач, выполнение таким образом письменных упражнений, разучивание стихотворений, перечитывание текстов и доработки перед выступлением или перед тем, как "идти отвечать" учителю. Ребята выступали перед группой с докладами. Доклады выслушивались обычно в небольших группах, то есть общая коллективная работа основного состава учащихся не прерывалась. Ученики делали доклады вечерами перед родителями. Выступали с докладами и в других селах. Расписания уроков, в традиционном смысле слова, не было.

Ученики могли заниматься математикой целый день и даже несколько дней подряд. Например, брали учебник геометрии Киселова и на протяжении недели добивались того, что каждый должен был все определения и теоремы, доказательства, следствия знать в совершенстве. За этим А.Г.Ривин следил очень внимательно. Ребята тоже были приучены к тому, что даже при малейшем недостатке в формулировке теоремы или при доказательстве, они говорили: "Ты еще теоремы не знаешь. Тебе еще нужно сделать три встречи". Это означало, что ученик должен был поработать над теоремой по учебнику и только после этого обучить этой теореме еще трех учеников, а если из них кто-то уже знал теорему, то все рассказать, чтобы провериться и достигнуть полного знания. Решение задач начиналось тогда, когда ученики достаточно хорошо владели теоремами. Новые теоремы А.Г.Ривин объяснял не всем ученикам сразу, а каждый раз кому-то одному из тех, кто шел впереди, кто уже к этому был подготовлен, а этот ученик излагал кому-то второму, второй — третьему и т. д. Считалось

что новой теореме или теме каждый должен научить не одного, а несколько учеников; если же таких не оказывалось, то он должен у них провериться, чтобы достигнуть безукоризненного знания.

Внешне работа учеников, получивших новую информацию от учителя, напоминала известную детскую игру "испорченный телефон". А.Г.Ривину в дальнейшем и говорили: "Ваш метод - это испорченный телефон. Вы новый материал рассказываете кому-то из лучших учеников, он - другому ученику, но уже рассказывает хуже, чем учитель, а тот - третьему еще хуже, пока дойдет до тридцатого, то искажения будут такими, что уже не узнаешь, а чему же их учил учитель. Такой метод никогда не будет признан".

А.Г.Ривин не боялся такого обвинения. Напротив, сам приводил аналогию с игрой в "испорченный телефон". Но тут же предлагал: "А что можно было бы сделать, чтобы телефон стал исправленным и передача от одного к другому происходила без искажения?" Мы, подумав, отвечали: "Слово, которое передается, нужно, чтобы повторил слушающий, или это слово нужно написать". А.Г.Ривин соглашался: "Мы так и строим свою методику: если я изложил что-то новое, например, Мартынову, то его тут же проверю. Если он воспроизводит плохо, или не сможет ответить на мои вопросы, я заставлю его прочесть, выделить главное и воспроизвести". Если даже кто-то теореме или новой теме еще до конца не освоил, то и в этом случае нет опасности, т.е. "испорченного телефона", так как перед учениками лежит книга, по которой можно все проверить и возникшие неточности исправить. После прослушивания новой темы или теоремы ученик может /и должен!/ все еще раз перечитать по учебнику или по карточке, чтобы удостовериться, что все понятно и понято правильно.

Наличие в группе старших и более подготовленных учеников давало возможность Ривину обеспечить на протяжении очень короткого времени непрерывную передачу знаний от учителя-руководителя к его непосредственным помощникам, а затем все менее и менее подготовленным ученикам. Поэтому проблема строгой линейной последовательности почти не тревожила. Но приходилось, и к тому же нередко, нарушать книжную последовательность. В этих случаях А.Г.Ривин давал некоторую дополнительную информацию, если в этом была необходимость. Сравнительно легко и быстро налаживалось управление и самоуправление. Старшие ученики были не только учителями младших, но и их воспитателями и руководителями - помощниками педагога.

А.Г.Ривин неоднократно говорил, и это подтверждали его корнинские ученики /А.Г.Вишнепольская, Б.Г.Вишнепольский, М.И.Корниц/,

что вопросами дисциплины, налаживания порядка в группе он совсем не занимался, так как в этом не было никакой нужды. За десять месяцев ни одного наказания!

На протяжении первых 2-3 недель А.Г.Ривин распределял, кому над какой темой, кто с кем должен работать. А потом эти функции перешли к старшим ученикам. Кроме того, все больше и больше учеников становились такими, что могли решать, с кем лучше работать и над чем, над какими следующими вопросами.

Руководителями работы в группе становились те ребята, кто более опытен, кто больше знает, с кем больше советуется учитель - А.Г.Ривин. Поэтому как бы естественно создавалось самоуправление, становились руководителями, точнее соруководителями, те, кто по возрасту был старше, имел больше знаний по изучаемому предмету, больше жизненного опыта. Именно этим ученикам А.Г.Ривин давал наиболее важные поручения.

Ке всегда новый материал ученики получали от Ривина. Скорее, это делалось в порядке исключения. Гораздо чаще А.Г.Ривин предлагал новый материал /и даже по геометрии/ изучать своим ученикам либо в паре, либо индивидуально /самостоятельно/, без предварительного изложения. Почти для всех учебных предметов А.Г.Ривин разработал методику поабзацной проработки статей /текстов/. Эта методика нами описана в книге "Общие формы организации процесса обучения" /Красноярск, КГУ, 1984, стр. 110-111/, а также в брошюре "Методика организации коллективных занятий по психологии" /Красноярск, КГУ, 1986, составитель Л.В.Бондаренко/.

Поабзацная проработка статей, текстов практиковалась по всем учебным предметам, кроме математики. При изучении математики А.Г.Ривин часто практиковал такой простой и в то же время необычный прием. Один ученик подходил к другому, показывал ему текст задачи или теоремы и спрашивал: "Слушать или рассказывать?" Если партнер говорил "слушать", то сразу же начиналась общая работа: "Прочитай задачу. Что в задаче дано? А что нужно найти? Как будем приступать к решению задачи? Что можно узнать сразу? и т.д." Но эта методика совместной работы над задачей была выработана не сразу. Если решение задачи для партнера оказывалось трудным, то тот, кто уже знал решение, объяснял и после объяснения спрашивал, чтобы удостовериться, что решение задачи понято правильно.

Нередко в группе шло одновременно изучение двух или даже трех учебных предметов. Эти предметы могли быть связаны общей темой, например, история России и ее географическое положение. Но это

могло происходить и по другой причине. Допустим, ученики занимались математикой, а нужно перейти к изучению естествознания или истории. А.Г.Ривин предлагал в таком случае двум ученикам отложить работу над математикой и взять новые темы по естествознанию или по истории. Не сразу, а постепенно вся группа переключалась на изучение материала по естествознанию или по истории.

Так как каждый ученик при коллективной работе продвигался вперед своим темпом, то Ривин старался добиться того, чтобы этот темп был самым высоким и в то же время, чтобы ни один из учеников не отрывался от коллектива и не халтурил, переходил к изучению новой темы только тогда, когда знание предыдущей было качественным. Когда группа работает как одно целое, то есть все изучают одновременно одно и то же, то высокий темп работы приводит к тому, что значительная часть учеников начинает отставать. С этими учениками необходимо что-то делать, так как они могут затормозить всю работу группы. Поэтому с ними проводятся дополнительные занятия, заставляют их "догнать класс", если же они "догнать" своих товарищей не могут, то либо оставляют их на второй год, либо исключают из школы; появляется отсеб. При коллективных учебных занятиях работа идет в парах, и темп работы у учащихся оказывается разным. Это дает возможность работу каждого ученика сделать наиболее эффективной.

В корнинском опыте, когда ребята разобрались, что к чему, "вышли во вкус", они вместе с учителем начали планировать ускоренное /но качественное!/ прохождение учебного материала. Официальных экзаменов не было. Поэтому ученики, заканчивающие изучения, например, математики или географии за 6-й класс, подходили к Ривину и сообщали: "Я уже все по этому учебнику закончил. Что мне еще делать?" А.Г.Ривин тут же организовывал "комиссию", проводил проверку, и если ученик 6-го класса действительно усвоил материал, он приступал к работе по учебнику 7-го класса. Никаких формально-бюрократических общешкольных экзаменов не было, но зато проверка знаний каждого ученика была самая основательная, без очковтирательства. Если же обнаруживались в знаниях ученика пробелы, ему тут же сообщалось, и он без промедлений приступал к их ликвидации. Поэтому работа каждого ученика была наиболее эффективной и интенсивной. Без коллективных занятий обеспечить такую интенсивную работу каждого ученика невозможно. Когда занятия уже были налажены, каждый знал, что ему нужно делать, работа шла с определенным напряжением "от зари до зари", то у А.Г.Ривина возникла трудность даже не в

том, чтобы всех и каждого научить, а в том, чтобы своевременно и всесторонне каждого проверить. Здесь-то и оказывали ему огромную помощь старшие, более подготовленные ученики. Без них работа могла сильно затормозиться.

Представлял ли собой корнинский опыт коллективный способ обучения /КСО/³ в действии?

Не совсем. Скорее всего это был коллективный способ обучения в зародышевом состоянии. Почему?

Два важнейших признака КСО - преобладание коллективных учебных занятий и разновозрастность - в корнинском опыте были. Но все-таки это еще не КСО в развитом виде. Это КСО в момент его появления, со многими недостатками, которые в будущем должны были исчезнуть. Во-первых, все ученики А.Г.Ривина совершенно не умели работать друг с другом, этому искусству им пришлось учиться.

Среди корнинских ребят были ученики, которые считали, что их должен учить Ривин, так как он учитель и от их родителей получил деньги, плату. При КСО все дети, поступающие в школу, т.е. с 6-7 лет, включаются в коллективную работу и работают не только как ученики-потребители, но и постоянно, систематически обучают других. Обучение других - это главная цель их деятельности и главный фактор их собственного развития. Поэтому к 11-16 годам у всех школьников сравнительно большой опыт преподавания /кстати, по всем учебным предметам/. К 15-16 годам - это не только опытные педагоги-преподаватели и воспитатели, но еще - мастера, обладающие высокой педагогической культурой. Пока у подавляющего числа участников учебных занятий нет высокой педагогической культуры, говорить о КСО рано.

Во-вторых, в корнинском опыте на 30-40 учеников был только один взрослый - А.Г.Ривин. А должно быть 3-4, а может быть 5-6 взрослых. Корнинский коллектив - это коллектив учащихся среднего школьного возраста. Мы не представляем себе нормального школьного коллектива при КСО без систематической работы в нем родителей, представителей производства, общественности. Школа при КСО на протяжении многих веков работала обособленно, изолированно от родителей, общественности. Если последние и появлялись, то не для того, чтобы участвовать в обычной учебной работе, а только в порядке контроля, иногда по праздникам или чтобы принять меры к непослушному чаду. На уроках всей учеников обучает наемный учитель, а во время урока в класс заходить нельзя. Да и что может родитель или представитель производства делать на уроке? Может быть, учить детей? А зачем

тогда учитель? В лучшем случае родителя можно привлечь для ремонта или украшения класса, школы, для ведения какого-нибудь кружка. На уроке родители, представители администрации или общественности, не участвующие непосредственно в производственном, педагогическом процессе, являются лишними. Они не помогают, а мешают работать учителю. При КСО - наоборот: учитель-специалист привлекает к коллективному обучению родителей, производственников, представителей общественных организаций. Только так и может осуществляться коммунистическое воспитание подрастающего поколения.

Его не может осуществлять наемный педагог даже за самые большие деньги. В Корнине была особая обстановка: почти все родители были неграмотными или малограмотными. Их привлечь к работе со школьниками было невозможно. Что означает коллективный способ обучения в ардом, то есть в нормальном виде? Это означает, что не только дети-школьники имеют опыт коллективной работы, но и все их родители: старшие братья, сестры, мамы, папы, дедушки, бабушки и т.д. Все учились в школах и вузах и имеют педагогический многолетний опыт. Поэтому они приходят в школу вовсе не для того, чтобы спросить: "Ну, как здесь мой сын /или внук/ учится?" При КСО это совершенно праздный вопрос. Если пришел отец, мать, дедушка или бабушка, то они сразу же включаются в коллективную работу. Они сами проверяют, что уже знает их сын; они видят, как он работает, каковы его успехи по сравнению с другими школьниками, они могут многому научить, как своего сына, так и его товарищей. Ведь каждый из них имеет 10-15 и больше лет опыта преподавания и воспитания. Дедушки и бабушки, пенсионеры - это целый клад для школы, так как за их плечами десятки лет практической педагогической работы по преподаванию всех учебных предметов. Пока это все только далекая мечта, хотя и абсолютно реальная, осуществимая. Если бы корнинский опыт не был прекращен, а был клерскими педагогами подхвачен, и затем, говоря словами В.И.Ленина, уже в двадцатые годы, местный опыт расширен до размеров всероссийского, то в настоящее время уже все сказанное выше давно стало бы самоочевидным, уже достигнутым и даже пройденным этапом.

В-третьих, КСО означает не только высокий уровень коллективной работы, педагогическое мастерство большинства участников, но и высокий уровень самостоятельности каждого участника. Работа школьников или студентов при КСО должна быть достаточно обеспечена словарями, справочниками, энциклопедиями, учебной и методической литературой. Она должна происходить не в условиях недостатка лите-

ратуры, когда один учебник на всех и его рвут на части, чтобы каждому получить отдельную главу, а скорее в условиях ее изобилия.

Ученик или студент, работая по своей теме, должен иметь возможность познакомиться с разными авторами. Опыт самостоятельного и всестороннего изучения каждого вопроса должен постепенно формироваться у каждого школьника с первых лет обучения. Конечно, в Корнине не было даже необходимой учебной литературы в достаточном количестве, а умения и навыки самостоятельного изучения учебных предметов ни у кого не были развиты. Приходилось А.Г.Ривину в этом отношении начинать все сначала.

В-четвертых, в корнинском опыте самоуправление в учебном процессе только-только зарождалось. Оно возникло скорее, чтобы облегчить труд А.Г.Ривина. Но оно, конечно, не стало и не могло стать таким, каким мы его представляем при КСО. Это было только начало, зарождение самоуправления в учебно-воспитательном процессе, его первоначальный этап. Дело в том, что все школьники и студенты при КСО являются учителями, воспитателями, педагогами. Если же брать старший возраст 15-18 лет, то это уже опытные педагоги со стажем. Поэтому прежняя разобщенность между учителями и учениками, которая в школах и вузах существует сотни и даже тысячи лет, исчезает. Совет учеников старших классов или студенческий совет - это совет педагогов, педагогов не по профессии, а по опыту, по характеру и содержанию многолетней деятельности. Естественно, что работа педагогического и ученического совета сближается. Чем занимаются ученические и студенческие организации при традиционном обучении /ТСО/? Решают вопросы, как провести досуг, подготовиться к празднику, организовать дежурство, "прорабатывают" троечников, прогульщиков, для студентов необходимо постоянно налаживать свой быт.

Какие вопросы становятся главными для ученического и студенческого самоуправления при КСО? Содержание и методика изучения учебных предметов: математики, физики, химии, истории, языков и т.д. Что и как следует изучать сегодня, завтра, через месяц, через год? Выбор лучших методов работы, обмен и изучение опыта лучшего, овладение приемами работы с книгой, формирование педагогического мастерства, организация работы старших школьников с младшими, проблема обеспечения новейшей научной, учебной, методической, справочной и психологической, педагогической литературой. Далеко не всегда нынешние педагогические советы решают те вопросы, которые должно обсуждать и решать ученическое и студенческое самоуправление при КСО. Конечно, в Корнине такого самоуправления не было. Не бы-

ло и педагогического совета. Чтобы то и другое появилось, необходимо было работать годы, а не 9-10 месяцев, и не одному профессиональному педагогу, а группе, коллективу педагогов.

В-пятых, корнинский опыт - это опыт работы одной разновозрастной группы, которая не взаимодействовала и не могла взаимодействовать с другими группами учащихся или студентов. Современная школа или вуз - это десятки классов, десятки и даже сотни студенческих групп. Все эти классы и группы при ГСО работают изолированно и в учебном процессе друг с другом не взаимодействуют. Всех обучают только профессиональные оплачиваемые педагоги. При переходе на КСО размытие изоляции, обособления будет осуществляться как по вертикали /старшие-младшие/, так и по параллели. Если в какой-то группе поставлено лучше изучение математики, а в другой группе - истории, обществоведения, то создадутся объективные условия для того, чтобы первая группа становилась коллективным учителем математики для второй группы, а вторая группа - коллективным учителем истории и обществоведения для первой. Возможен и целесообразен обмен школьниками между школами, например, городскими и сельскими, между школами союзных республик и разных стран. Такой обмен необходим, чтобы сельских школьников приобщить к городской культуре, а главное, к заводским промышленным профессиям, а городских - к сельским. Переезды школьников из школы в школу при ГСО затруднительны, убыточны и чаще всего лишены смысла, так как школьники едут в другую школу, чтобы их учили. Они - потребители. При КСО положение резко изменяется: ученики русской школы едут в ГДР не для того, чтобы там немецкие учителя учили их немецкому языку и тем учебным предметам, которые они могли бы изучать и дома, но они едут для того, чтобы школьников немецкой школы учить русскому языку, русской литературе и культуре в целом. Для такой же цели едут немецкие школьники в СССР: обучать советских школьников немецкому языку, литературе и т.п. При таких взаимных обменах школьниками имеют очень серьезные и другие цели: совместный труд на производстве, овладение обычаями и культурой других народов, интернациональное воспитание не на словах, а в действии, во всем образе жизни.

Всего этого в корнинском опыте не было, но он уже давал толчок к тому, чтобы педагоги могли в этом направлении думать и раскрывать будущие перспективы развития школьного дела.

В-шестых, есть еще одна сторона в корнинском опыте, на которую следует обратить внимание. Мы имеем в виду связь обучения с трудом.

В школе А.Г.Ривина обучались дети крестьян, которые часто были вынуждены работать дома, на огородах или в поле, у них на деле осуществлялось соединение труда с обучением. Конечно, основное время они были заняты учебой. Заниматься "от зари до зари" - это 10-12 часов в сутки. При этом их никто не заставлял, ходили сами и охотно. Часто бывало и так, что подросток приходил только во второй половине дня. В первой половине дня он должен был работать в поле, на огороде. Но когда бы ученик ни пришел, от него не требовали выполнения домашних заданий, он мог сразу включиться в работу, продолжая то, что он изучал вчера или позавчера. При ГСО, если ученик одну половину дня работает и, следовательно, не имеет возможности выполнять домашнее задание, то его учение на уроках становится совершенно неэффективным, он из урока в урок превращается в отстающего ученика, в помеху для успешной работы учителя и всего класса. Если такого ученика нельзя "подтянуть", то от него избавляются. В корнинском опыте этого не происходило, так как качественное усвоение учебного материала происходило не дома, не посредством приготовления домашних заданий, а в процессе коллективной работы.

Групповой и индивидуальный способы обучения /ГСО и ИСО/ возникли и закрепились как главные материальные /социальные/ механизмы формирования образованных людей в условиях эксплуататорского общества. ГСО - это такой способ обучения, который был выгоден тем, кому не нужно было участвовать в производительном труде. Корнинский опыт, хотя и в самом зачаточном состоянии, но уже давал основания думать, что найден такой процесс обучения, который нужен для сравнительно быстрого и качественного образования всех детей, всей молодежи и, конечно, прежде всего детей трудящихся классов.

Эти выводы были сделаны позже. Мы их находим у авторов, описывавших деятельность так называемого "дикого вуза" /1931-1932/4. В корнинском опыте имело место только изучение общеобразовательных предметов: математики, языка, естествознания, истории, литературы, философии /пропедевтики/. Для всех была одна цель: подготовиться за среднюю школу. Об овладении какой-то профессией еще никто не помышлял. Современная средняя школа становится не только общеобразовательной, но и профессиональной. КСО в развитом состоянии - это не только общеобразовательная подготовка, но и профессиональное обучение. Последнее обстоятельство требует участия в учебном процессе специалистов, во-первых. Во-вторых, старшие ученики, овладевшие определенными профессиями - естественные учителя младших.

Этого в корнинском опыте еще не было. Он был слишком кратковременным. Этот опыт был прекращен в связи с наступлением петлюровских банд на Киев.

К чему же могло привести дальнейшее развитие корнинского опыта, перенесение его в массовую школьную практику?

Анализ этого опыта, который давал в те годы А.Г.Ривин и его ученики, в данном случае вполне совпадает с нашими выводами. Формирование коллективного способа обучения /КСО/ в корнинской школе вело к превращению ее сначала в среднюю школу, а затем и в средне-специальное учебное заведение, которое всем ходом своей работы готовило, с одной стороны, учителей, а с другой стороны, могло бы готовить специалистов сельского хозяйства. Последующий опыт "дикого вуза", который назывался также "вуз без вуза" или "вуз без преподавателей", уже в то время приводил к выводу, что широкое систематическое применение коллективных учебных занятий открывает новую возможность всеобщего высшего образования. В 20-30^е годы эта мысль рассматривалась как чистейшая утопия и прожектерство. Даже в нынешних условиях при ГСО, когда с таким трудом и с такими существенными недостатками решается проблема всеобщего среднего образования, мысль о всеобщем высшем образовании при КСО вызывает чувство недоверия и даже скепсиса.

Однако А.Г.Ривин и его ближайшие ученики, которые тогда называли коллективные учебные занятия то "корнинский диалог", то "тал-генизм", то "оргдиалог", то "сочетательный диалог", были убеждены, что распространение корнинского диалога могло уже в 20-30^е годы высшее образование в Советском Союзе сделать всеобщим. Так думали не только А.Г.Ривин, но также А.Г.Вишнепольская, М.И.Корпиц, М.Д.Брейтерман, Э.Я.Вихман, Б.С.Колесников и другие.

Конечно, это была гипотеза. Но без смелых гипотез не было бы науки. Ф.Энгельс называл гипотезу формой развития естествознания.
/с. 12-22/

/.../ Корнинский опыт был уникален, неповторим. Почему?

В Корнине к А.Г.Ривину пришли дети и подростки разных возрастов, которые по 1-2 года уже учились, в свое время они окончили разные классы, то есть имели неодинаковую подготовку. Получился сразу разновозрастный и разноуровневый состав учащихся. Существенное значение имело также и то, что у ребят было повышенное желание учиться. Но есть еще одно обстоятельство, которое обычно недооценивается.

Это обстоятельство почти всегда, когда речь шла о корнинском опыте, не принималось во внимание, а оно играло едва ли не решающую роль: у А.Г.Ривина не было коллег, руководителей, с которыми необходимо было согласовывать каждый шаг своей работы. Ему пришлось впервые строить работу совершенно по-новому, идти по неизвестному пути. Руководитель-единомышленник и коллеги-единомышленники появиться вдруг в тех условиях не могли. Все административные и учебно-воспитательные вопросы решал автор идеи, первопроходец А.Г.Ривин, советуясь нередко только со своими помощниками - старшими учениками. Это была подлинная педагогика сотрудничества. Решения принимались такие, которые были необходимы, чтобы повысить качество и темп работы всего коллектива и каждого его члена в отдельности, исходили из конкретных условий, а не из каких-либо установившихся предубеждений, предписаний и догм.

Например, нужно ли, чтобы урок длился 45 минут? Совершенно не нужно. Это скажет каждый ученик, участник коллективных занятий: Ученик взял новую тему и изучил только половину темы, а в это время гремит звонок. Зачем это нужно? Если кому-нибудь из учеников нужно выйти из класса или пройтись, пожалуйста, это можно сделать в любое время.

С чем же столкнулся А.Г.Ривин и его ученики в 20-е, а затем в 30-е годы и последующие? Корнинский опыт был перечеркнут. Педагоги считали, что успехи - случайность, а корнинский диалог - это игра в "испорченный телефон". Старые, опытные учителя считали, что нужны уроки, нужны разновозрастные классы, нужно, чтобы все преподавал педагог-специалист. Новые учителя в 20-е годы увлекались комплексами /комплексными программами/, бригадно-лабораторным методом, методом проектов/⁵. Зачем работать в парах, да еще так, чтобы все по очереди работали друг с другом, если можно сразу работать единой бригадой в 5-7 человек и вместе, "коллективно" все выяснить и учить друг друга? Многие считали, что нужно учиться у "западных передовых" педагогов, а не у доморощенных, каким был для них А.Г.Ривин. В 30-е годы, когда Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод и метод проектов были из школ изгнаны/⁶, объявлены прожектерством, корнинский диалог получил совершенно неожиданную оценку. Последователям А.Г.Ривина и ему лично объявили: "Ваш корнинский метод - это разновидность бригадно-лабораторного метода/⁷. Этот метод является прожектерством и никто Вам не разрешит его возрождать в наших школах".

Примечания:

I/ - возможны разные формы организации обучения / IO /.

"1. Если учитель обучает одного ученика, то общение учителя и ученика строится как парное. Такое обучение среди педагогов принято называть индивидуальным..."

"2. Если учитель одновременно обучает целую группу учащихся, то общение в классе имеет групповую структуру..." (вне зависимости от того, сколько человек в группе: трое, 30 или 300).

"3. Если обучение осуществляется как общение в динамических парах (или - парах сменного состава), т.е. происходит как диалогическое сочетание между всеми участниками учебного процесса, то мы имеем принципиально новую организационную форму обучения" - коллективную.

Исторически первым сложился индивидуальный способ обучения (ИСО), использовавший только одну, индивидуальную оргформу. Примерно с XII-XIII вв. в Европе ему на смену приходит групповой способ обучения (ГСО), который использует уже две оргформы: индивидуальную и групповую, с преобладанием второй.

И, наконец, в 20-е годы нашего века в России зарождается коллективный способ обучения (КСО) - в кружках и группах, руководимых А.Г.Ривиним. КСО использует все три оргформы, но преобладает все же коллективная: организованное общение в динамических парах. Подробнее см. /IO /.

2/ - есть некоторые сведения (напр., см. /21 /), что метод обучения в парах сменного состава был разработан А.Г.Ривиним и опробован ранее.

3/ - о коллективном способе обучения (КСО) - см. выше, прим. I. Особо следует отметить, что "коллективная форма организации учебной работы может иметь только одну структуру общения: общение в парах сменного состава... Сколько бы учеников одновременно ни учил учитель, ... коллективного обучения он создать не может. Коллективное же обучение появляется только в том случае, когда в деле обучения данной группы принимают активное и систематическое участие все ее члены, т.е. группа становится самообучающейся". /IO /.

4/ - об ОГВТО (или "диком вузе") см. статьи З.Вихмана, М.Брейтермана, Н.Шапошникова (сс. 62, 86, 87, 109 наст.изд.), а также /27 /. Указание в брошюре В.Дьяченко годы: 1931 - 1932 - относятся к датировке вышеназванных статей, а не к хронологии деятельности "дикого вуза".

5/ - о комплексной системе обучения, бригадно-лабораторном методе, методе проектов подробнее см., напр., в /19 /, т. I, ст. 281; т. 2, ст. 465, 305. Об этих и других методах существует обширная литература 20 - 30-х гг.: см. /17 /, с. 53 - 73, с. 537 - 538, а также /18 /, с. 53 - 61.

6/ - в начале 30-х гг. под лозунгом "решительной борьбы против легкомысленного методического прожектерства" в школе за-
прещались:

- метод проектов - Постановлением ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. "О начальной и средней школе" (см. /16/, с. 156 - 161),
- бригадно-лабораторный метод и, соответственно, Дальтон-план - Постановлением ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе" (см. там же, с. 161 - 166).

Этим же Постановлением ЦК "предлагал": "Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок с данной группой учащихся...". Вот он, долгожданный момент: классно-урочная система воцарилась безраздельно! И кроме того, одним махом ликвидировались все попытки педагогических поисков в школе.

Постановлением ЦК СССР от 19 сентября 1932 г. "Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах" бригадно-лабораторный метод "признан нецелесообразным" в вузах и средних специальных учебных заведениях. А вместо него и прочих новаций - "лекции как метод сближения профессоров с учащимися" (см. там же, с. 420 - 426).

7/ - это совсем не так. Если пользоваться терминологией В. Дьяченко, то корнинский диалог относится к КСО, а бригадно-лабораторный метод - к ГСО. Принципиально разные организационные формы обучения (см. выше - прим. 1 и прим. 3 к этой брошюре).

Нинель Бейлина

КНИГА ВСТРЕЧ

(роман)



Новосибирск, Зап-Сиб, кн. изд., 1968.

Папина школа/^I, школа моя первая, единственная. С первого дня любимая — когда построились мы в ряд и каждый запомнил свой номер, и стали весело считаться в прямом порядке и в обратном; когда, запомнив первые буквы, сразу же с весельем стали складывать из них первые слова ("ах!" и "ха-ха!"); когда папа, глянув на часы-ходики, спросил: "Который час?..".

Почти никто не умел узнавать время, но кто-то обязательно умел, и папа поставил этому "кому-то" поощрительное "отлично", а на второй, на третий день уже почти все руки поднялись — каждому хотелось ответить, который час, мы-то уже допытались у "кого-то", как это узнается. И при всем при этом мы еще не догадывались, что учимся. Один папа догадывался. Каждый отдельный ученик мог чего-то и не знать, но вся-то школа знает все, вся школа — гений. И снова, ничего не объясняя, он спрашивал: "А ну, гляньте на градусник — кто мне скажет, какая нынче на дворе температура?". И опять находился знаток, и опять через день-другой это умели все.

Как весело было учиться. Особенно, когда арифметика. Мы в предвкушении этого урока прыгали, били в ладоши и припевали: "Арифметика, родная, точная наука!". Взвешивались на весах, например, а потом решали задачки: на сколько самая легкая первоклассница Валя весит меньше самого тяжелого четвероклассника Пети. Во сколько раз

папа весит больше Вали? Сколько весит весь первый класс вместе? Или - где теплее, на улице или в классе? На сколько? А твоя температура выше температуры воздуха или ниже? На сколько? А потом вели всю бухгалтерию "Улья", мерили материю, из которой в мастерской "Веселый портняжка" шили одежду. Рисовали планы уже существующих и будущих построек, замеряли участки под огороды. Шли гулять в лес, прямо на уроке, который длился неопределенное время, считали на ходу шаги, потом переводили шаги в метры. Этими навыками потом пользовались при фотографировании, для мгновенной наводки на резкость... И тут же: "А ну, кто знает, что это за дерево? Что за цветок? птица? гриб? зверек?". Так без перемены один урок переходил в другой, мир заполнялся живыми словами, а корзинки - грибами и ягодами. После завтрака растянешься на спине, елки моют свои пальчики в небе, облака путаются в елках, а где-то на пустом участке неба - без облаков, без елок - такая уж голубизна, что чувствуешь прорыв в бесконечность. И мурашки ползут по-за шкуркой, а папа сидит под деревом, на коленях - книга, на носу - очки, и читает стихи - Пушкина, Тютчева... Нет, он не спешил раскладывать наши знания: это сюда, а это вон туда/². Не спешил и "комплексно", как тогда было в моде, обсасывать какое-нибудь понятие - скажем, "дерево"/³. Учились мы, как дышали, как ели. Разве можно живому прожить день, ничего не узнав?...

В "настоящей" школе дивились (порой и досадовали!), как много обо всем мы знаем. Правда, там мы хромали по части чистописания, и орфография наша не лучше была, чем у "настоящих" школьников, но знали мы все-таки больше и могли всякую мысль свободно изложить устно и письменно. Последнее тоже имело свои причины. Папа ненавидел хрестоматии, признавал только первоисточники. Он сам много нам читал и давал читать самим, а поскольку книги у нас в большинстве водились в одном экземпляре, то каждому выдавалась своя - с обязательством пересказать ее товарищу, пока она до него дойдет. Когда же книги проходили весь круг, писались отзывы - по папиным вопросам или без них, кто во что горазд. В письме упражнялись еще, сочиняя письма друг другу, ребятам из сельской школы, старшим пчелятам/⁴ (самые старшие были уже старше, работали по всей Сибири, по всему Союзу), красноармейцам из полдефного полка. А то и "почетные" письма, героям - живым и умершим, и вымышленным: Ленину, Горькому, Блохеру, Спартаку и Тому Сойеру. Отчеты писали о делах, дневники. И сочинения, такие вот, например: "Как лучше всего играть в лапу", "Почему паровоз сам ходит", "Наши старшие ребята",

"Как плохо быть ябедой"... Эти же сочинения были и заметками в стенгазету.

Газета вывешивалась возле школы так низко, что даже самый маленький первоклассник мог наклеить свою заметку или рисунок. Заметки были кратки: "А Паша забрал у Нины конфету и съел. Оса". "У Каурки заболела задняя правая копыта, не ездите на ней". "Вася сегодня надел рубашку на выворот. Ната". "Оса, нечестно не подписываться".

Школа ты моя, школа... /с. 22 - 24/.

Примечания:

1/ - приют "Улей", организованный Матвеем Савельевичем Гольцовым в селе Каменском, в предгорьях Алтая. Учителя (и директора в одном лице) дети называли папой, и все 138 человек взяли себе фамилию Гольцовы. Прототип Матвея Савельевича - по всей видимости, педагог А.Г.Ривин.

2/ - как делала традиционная школа (и тех лет, и нынешняя).

3/ - автор романа противопоставляет обучение в "Улье" Гольцова (т.е. - систему А.Г.Ривина) и массовой школе, и тогдашним педагогическим новациям типа комплексного метода. Б.Таль, наоборот, считает, что "талгенизм" Ривина и комплексный метод совпадают (см. с. 39 наст. изд.). На самом деле, обе эти крайние точки зрения неверны.

Подробнее о комплексной системе обучения - см. /19 /, т. 2, ст. 465 - 468, а также /17 /, с. 57 - 62.

4/ - так назывались воспитанники "Улья".

РУКОВОДИТЕЛЯМ ЗАНЯТИЙ

№ 5. Октябрь.
1922 г.

В. Ч. Н. л. б.
ПРИ ГЛАВПОЛИПРОСВЕТЕ.

АДРЕС РЕДАКЦИИ.
Москва, Сретенское Бульв., Митро-
польский дом, № 22, кв. 12 3-й этаж.

СОДЕРЖАНИЕ: 1) Учительское единство Доклад А. Заволов 2) Работа кружков Доклад В. Захаров
3) Опыт ликвидации 4) Реорганизация по докладу Г. Заволов 5) Кабинет инспектора в Грозном
6) Опыт коллективного взаимного обучения Докл. Г. Таль 7) Библиография по вопросам ликвидации не-
грамотности и малограмотности В. Сорокин

По материалам 2-й Всероссийской конференции методистов-практиков
ликвидации безграмотности. Москва, сентябрь 1922 г.

"Руководителям занятий", 1922, № 5, с. 6-10.

О ТАЛГЕНИЗМЕ (МЕТОД КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОУЧЕНИЯ) / I

Д о к л а д т о в. Т а л ь

Техника метода.

Свой доклад о "коллективном методе взаимного обучения" или "талгенизме" я буду передавать также, как читал бы его сам автор этого метода.

Начну с техники этого метода. Здесь действительно можно встретить много неожиданностей, которые на первый взгляд покажутся ошеломляющими. Я подойду с этим методом к самой простой форме применения его в ликвидации безграмотности. Здесь автор, фамилия его Ривен², назвал применение этого метода — обменно-словным. Он заключается в следующем: группа неграмотных, 30-50 человек, помещается в определенной комнате и снабжается карандашом и бумагой. Организатор этой группы не есть учитель. Учитель, как посредник между знанием, заключенным в книгах, и обучающимися, уничтожается. Это метод коллективного взаимного обучения. Организатор группы берет обиходное слово, которое известно каждому из обучающихся взрослых, либо название дня, либо недели, либо месяца, либо года. Берет порядковое или количественное число, одним словом, слово, которое близко и хорошо знакомо каждому из учащихся. Все слова он разбивает на слоги, пишет эти слоги и раздает их каждому ученику по одно-

му слогу. Первому "по", второму "не", третьему "дель", четвертому "ник". Каждый ученик копирует этот слог. Когда он научился писать слог "по", у него стимулируется потребность узнать следующий слог. Преподаватель второго слога не показывает, а направляет его к учащемуся, который пишет этот слог. Эти учащиеся обмениваются слогами и путем такого порядка парного обучения получается чрезвычайно быстрое и прочное усвоение. Здесь учащийся проявляет максимум активности восприятия. Когда учащийся имеет запас слогов в несколько десятков, переходим к словам, причем мы подходим таким образом: берем фразу "понедельник - первый день недели". Разные слова этой фразы раздаются разным учащимся, при чем и тут применяется принцип взаимообучения. Каждое новое слово показывает другому ученику тот, который его пишет. Показывает ученик, а не учитель. После 6-7 дней у каждого обучающегося известный лексикон слов в несколько десятков. Практика показала /этот метод применялся у нас в частях, расположенных на Юго-Западном фронте/, что этот метод дает очень положительные результаты. Потом мы переходим к чтению. Даем учащимся читать газету с крупным шрифтом, вроде "Бедноты" или какой-нибудь другой. Учащимся дают эту газету для сознательного списывания, причем если они не знают печатный текст, то помощью может служить разрезная азбука. Таким образом, происходит переход от письма к чтению и в результате вы имеете ликвидацию безграмотности; повторяю, что практика применения этого метода обмена слогов, в частях, расположенных на Юго-Западном фронте и в Киевском округе, дала вполне положительные результаты. Через две недели большинство школьников сделалось грамотными. Центр тяжести переносится целиком при этом методе на учащихся, учитель является только организатором. Вся сущность его в коллективном взаимообучении. Этот метод может быть применим в общей форме для изучения любой дисциплины. Хотите, например, заниматься "историческим материализмом". Например, при изучении экономического материализма каждому участнику раздается книга, одному Меринга, другому "хрестоматия Симона", третьему Бальтова³ и т.д. и т.д., но обязательно каждому должна быть дана разная книга. Если дается одна и та же, то обязательно разные главы. Желательно подбирать такие книги, которые освещают данный вопрос разносторонним образом. Каждому участнику, кроме книги даются две тетрадки и карандаш. Занятия происходят таким образом: каждый читает свою книгу, перерабатывает ее, но не один, а в общении с кем-нибудь другим. Происходит форма обучения в виде парного сочетания, выражается это в том, что я читаю книгу

не один, а вместе с другим учеником. Каждый имеет свою книгу, индивидуальную, своеобразную. Он свою книгу читает не сам, а с кемнибудь другим из кружка. Читает один абзац, обсуждают его, планируют, а затем записывают в свою тетрадь. Потом читают книгу, данную другому, но при обязательном условии, что пара расходится, обменивается парами друг с другом, и следующую идею из своей книги я читаю не с тем, с кем я читал первую идею, а с кемнибудь другим. Таким образом происходит поток постоянных столкновений между отдельными парами и происходит проработка полученного книжного материала. Каждый, прорабатывая свою книгу, тем самым приобщается к громадному материалу, получаемому им из других книг одновременно, и при том приобщается в несколько своеобразной форме. В заключение такие занятия заканчивают коллективной лекцией или докладом, как его принято называть. Здесь каждый делает доклад или по своей книге, или по определенной области вопросов. Если мы, напр., разбираем исторический материализм, мы делаем доклад по этому вопросу, один докладывает об этике, другой касается производительных сил, 4-й государства и т.д. Этот процесс является, так сказать, завершением всех занятий.

Преимущества метода.

Таково описание этого метода. На первый взгляд, правда, он может ошеломить, как вы видите, роль руководителя здесь сведена к нулю, он является лишь простым организатором группы. Не трудно заметить, что руководителя здесь вполне заменит хороший библиографический указатель или энциклопедический словарь. Руководитель здесь не нужен, п. ч./⁴ аудитория черпает знания непосредственно из источников.

Теперь я перейду к характеристике этого метода и к некоторому небольшому обоснованию его. Уже на первый взгляд ясны его достоинства, они бьют в глаза. Этот метод как раз дает максимум активности, чего не может дать ни один другой метод. Здесь каждый обучающийся читает книгу, планирует ее, обменивается мнениями и впечатлениями с соседями и передает свою мысль другим. В этом методе мы встречаем предел активности. Это первое и чрезвычайно важное и серьезное его значение. Как видите, это в достаточной мере активно-трудовой метод. Далее в этом методе самые восприятия строятся не на зрительном, слуховом или моторном способах, а на их комбинациях, которое происходит одновременно.

В сознании обучающегося все, что им воспринимается, закрепляется тем точнее, что здесь используются все 3 формы восприятия, и таким образом достигается чрезвычайная ясность и прочность. В этом методе, между прочим, могут найти себе полное осуществление и индивидуальные особенности каждого обучающегося. Как мы знаем, есть люди, у которых преобладает зрительное восприятие, моторное или слуховое. В этом методе каждый найдет применение именно того восприятия, какое ему больше нужно, ибо здесь комбинируются все 3 формы восприятия. Это чрезвычайно важное обстоятельство.

Самое главное возражение, которое вызывается описанием этого метода, заключается в том, что метод этот нарушает систему. Получается как будто хаос. Человек читает и вдруг сбоку к нему врывается целый ряд совершенно разнородных идей, в результате чего как будто получается хаос и отсутствие системы. Нужно сказать, что возражение это в корне неправильно. Это заблуждение. Ведь системы нет ни в каком методе. Система м. б.⁵ на бумаге, она м. б. в голове у лектора, но у каждого обучающегося всегда есть своя система восприятия. Здесь излишне напоминать о тех психологических данных, которые стали совершенно азбучными. Излишне говорить, что каждый воспринимает совершенно своеобразно. Это вполне наглядно доказано в последних работах Рубакина⁶. Рубакин утверждает, что каждый воспринимает книгу именно так, как он ее понимает. Поэтому слово "система" приходится употреблять с большой осторожностью. Возьмем комплексный метод, который мы признаем, как наиболее удачный. Ведь в нем тоже нет системы, его применение нарушает систему, однако признано, что он дает удачные результаты в занятиях со взрослыми. В силу всех этих соображений обвинение в несистематичности прежде всего страдает тем, что в нем не учитывается, что каждая система несистематична. Далее нужно отметить, что все эти разговоры о системе отдают давней стариной и не совсем хорошими традициями, традициями пассивными и искусственными. Ведь нужно помнить, что всякое восприятие и его прочность зависят от количества тех ассоциаций, которыми это восприятие обростает, а затем от активности самого восприятия или ощущения. Если мы будем строить работу строго систематически по плану, программе и т.д., будем вести занятия по какойнибудь обычной системе, то заметим, что получим как раз сужение ассоциации. Каждая идея, которая передается обучающемуся, она будет сама по себе обособленной, не связанной ни с чем. Тот же метод, который я называю методом комбинированного взаимного обучения, как раз и учитывает этот фактор разнообразия. Здесь каж-

дая идея, которую вы воспринимаете из вашей книги, обростает огромным количеством комплексов идей, которые обучающийся черпает из других книг. Этот комплекс ассоциаций во взаимных пересечениях обеспечивает прочность, ясность и устойчивость восприятия. Его несистематичность с этой точки зрения является громадным плюсом, а отнюдь не минусом. Далее нужно остановиться на вопросе о контрастах. Еще когда только психология начала становиться наукой, в работах английских эмпириков было установлено, что всякое длительное раздражение перестает ощущаться. Впоследствии Вебер и Фехнер⁷ выразили это определенным математическим и алгебраическим законом. А между тем в педагогике, которая всецело строится на психологии, этого мы часто совершенно не учитываем. Если каждое ощущение действительно перестает в процессе длительного восприятия ощущаться, то из этого следует обратное, что контраст, всякое разнообразие является чрезвычайно важным педагогическим принципом. Талгенистический метод это как раз и учитывает. Здесь в каждый момент обучения, в каждую минуту занятий мы имеем столкновение двух индивидуумов. Нужно помнить, что эти индивидуумы различны. Мы можем смело сказать, что все 100% индивидуумов нашей аудитории совершенно различны. Такое столкновение и пересечение их в процессе обучения, этот принцип контраста, возводится в основной принцип обучения. Он обеспечивает прочность, качество и быстроту ассоциации. Далее я остановлюсь еще на одном соображении. Очень многие указывают, что этот принцип не заключает ничего нового и представляет собой всего на всего Ланкастерскую школу⁸. Я должен сказать, что этот метод имеет свою древнюю историю и нашел свое выражение еще в античном мире, где был известен принцип "уча, мы учимся".

В Ланкастерской школе он действительно используется, но не до конца. В чем же отличительные его стороны, в чем же положительное отличие? В Ланкастерской школе лучшие ученики используются для обучения, для передачи того, что они восприняли, остальным ученикам, здесь этот метод возводится уже в принцип. Например, в деле ликвидации неграмотности. Здесь уже не пользуются лучшим учеником, а каждый сам использует принцип: уча, мы учимся. В этом заключается одна из основных сторон этого метода и в этом его отличие от Ланкастерского метода. Там принцип "уча, мы учимся" используется только лучшими и только для лучших, здесь же он используется организованно, здесь организованно вообще все обучение и до последних пределов.

Практика применения метода.

В деле ликвидации неграмотности применение этого метода имело результаты и характерно то, что большинство из ликвидаторов неграмотности в частях юго-западного фронта перешли к этому методу, считая его более целесообразным: вот такие попытки применения этого метода на практике показывают нам, что метод этот практичен и удобен.

Мне лично пришлось наблюдать применение этого метода по трем школам и я должен сказать, что результаты применения этого метода были чрезвычайно быстрыми и превосходили результаты применения других методов. Мне приходилось наблюдать результаты применения этого метода в трех школах различных мелких частей Украины и отчасти Бессарабии. Я видел воспитанников, которые были совершенно неподготовленными, а это чрезвычайно важно, представляющими из себя совершенно сырой мещанский материал мелких украинских местечек. Теперь, после применения этого метода, один из этих воспитанников является лектором у меня на курсах, очень талантливый человек также, как его сестра. Они, между прочим, оба с большим пафосом говорят об этом методе, говорят, что если бы не этот метод, то они так бы и оставались мещанами своего местечка. Сейчас они еще очень юные, одному - 19 лет, другому - 21 год, обладают удивительно серьезным запасом знаний, умеют работать, и очень любят книгу.

Это одно применение этого метода. Далее, я знал об одних попытках, которые делались в школах уездных для ведения кружковых занятий. Такой опыт был проделан в Уманской партийной школе, но целиком там перейти к этому методу не рискнули, так как можно было рисковать погубить весь выпуск, но мы перешли в область групповой проработки. Как известно, в этих школах работа строится по принципу лекции и проработки лекционного материала. Там мы применяли такое чтение и планировку речи, давая элементарные брошюры по возможности не вульгаризированные, а классические, например, по политической экономии "Труд и капитал" Маркса, давали отдельные главы из Каутского. Это одна группа, в другой группе занятия велись кружковые и я лично присутствовал при таких занятиях и могу сказать, что метод, который велся в этой группе, по проработке литературы дал значительно лучшие результаты, чем результаты той группы, которая занималась по кружковому методу. Это не эксперимент, но применение того метода, которое дало положительные результаты.

Ответы на вопросы. Прежде всего я скажу о технике, так как она

не всем понятна. Имеется класс обучающихся. Класс этот может быть под открытым небом, где угодно. В этом классе имеется руководитель группы и учащиеся 30-40 человек, слишком маленькая группа не годится, чем больше общение, тем большие получаются результаты, так как используется психическая энергия. Берутся слова, которые всем известны и, конечно, заранее произносятся и даже вывешиваются на доске. Это чрезвычайно полезно, как подсобная техника. Это помогает данному методу, входит в него и отнюдь не мешает его основному принципу. Первому дается слог "по", второму "не", третьему "дель". Первый пишет его в тетрадку; он знает, что это от слова "понеделник". Он знает это слово, знает цель. Он старается написать это слово. Слово понеделник ему известно и он знает, к чему относится этот слог. Тут слоги не перепутаются, потому что преподаватель направляет того, кто пишет следующий слог и таким образом они друг друга учат. Тут пытались применять двухсложные слова, потому что это будет проще. Это не так существенно, это вопрос технический. Суть метода в том, что не преподаватель учит, а сама аудитория учит; что один воспринял, он передает другому и что другой воспринял, он получает от него.

Когда большая аудитория, я даю несколько слов. Автор этого метода, который имеет склонность к математике, дает такое числовое сочетание, что у него получается определенная цифра. Это довольно легко вычислить. Он учитывает, если какойнибудь слог будет одинаков, то столкновений меньше, а если столкновений будет меньше, меньше будет ассоциаций и меньше будет педагогический эффект. Слоги нужно брать различные, чтобы он учил чтонибудь разнообразное. Все это делается вслух. Я еще не дал вам внешнего описания этих занятий. Здесь все жужжит, и чтобы прекратить занятия, нужно несколько раз аудиторию призывать к порядку, а то никак не перекричишь.

Здесь идет молекулярный процесс внутри этого коллектива, процесс чрезвычайно интенсивный. Автор настаивает на том, что этот метод аудиторию всколыхнет, всю психическую энергию каждого, заставляет спорить, обмениваться впечатлениями, он доводит до максимума активность.

Роль руководителя.

Теперь я скажу несколько слов о преподавателе. Первую фразу, которую он говорит, это такая: вы от меня ничего не ждете, вы можете сами научиться друг от друга, это больше поможет. Тут вводит-

ся полнейший демократизм. То, что получил один, он должен передать другому, а если он не хочет передать, то его всячески честят спекулянтom и т.д.

Такова, значит, роль руководителя. А в кружках коллективного типа, где ведутся занятия по книгам, по шедеврам, как любят говорить сторонники этого метода, там вообще роль преподавателя сводится к полному минимуму. Он там просто организатор, потому что занятия идут помимо него, занятия идут на основании коллективного обучения/⁹ того научного материала, который имеется в книгах. Теперь я отвечаю на следующие вопросы. Какой переход от письма к чтению? Обучение идет при ликвидации неграмотности чрез письмо к чтению. Сначала учат писать и связывают это письмо с чтением. Это очень быстро делается и я могу подтвердить, как факт, что в двухнедельный срок получается положительный результат.

Теперь относительно того, не даются-ли одинаковые главы. Главн даются, конечно, различные. Здесь тот-же принцип разнообразия и это разнообразие является одним из основных принципов данного метода.

Относительно занятий различными дисциплинами. Автор утверждает, что чем больше разнообразия внутри данного занимающегося коллектива, тем лучше будут результаты. Он устанавливает пропорциональность, что чем больше контраст между ассоциациями, тем больше будет усвоено. Если один будет читать книгу Канта, другой "Капитал" Карла Маркса, третий еще чтонибудь, то чем больше будет такого разнообразия, тем больше будет результата. Я считаю, что нужно давать различный материал, но из одной области. Можно, например, дать тему об этике и дать различный материал об этике. Вся задача сводится к тому, чтобы хорошо подобрать материал и разбить его на отдельные отрывки, чтобы при этом из доклада каждого члена кружка получалась связанная картина всего того, что нужно сказать по этому вопросу.

Дальше относительно капитального труда. Капитальный труд всегда является шедевром. Автор этого метода утверждает, что не надо пугаться трудных книг. Это мнение автора, свое мнение я не высказываю.

Теперь относительно ошибок. Здесь было правильное соображение, что возможны ошибки и кто же их будет раз'яснять. Прежде всего здесь сама возможность ошибок уже уменьшается. Если кто-нибудь неправильно поймет, то другой его исправит. Таким образом здесь возникновение общих ошибок при коллективном обучении значительно

уменьшается.

Теперь еще относительно происхождения названия метода. Почему он называется талгенистическим? Я передаю соображения автора этого метода. Я лично против такого названия, оно слишком громко. Это название имеет в своем корне два слова: талант и гений. Автор утверждает, что именно таким образом может родиться максимальное количество талантов и гениев. Вот почему этот метод называется талгенистическим. Мы, применяя этот метод, пришли к другому названию: "метод коллективного взаимообучения". Это как будто правильно выражает суть метода и под таким названием все более и более этот метод применяется у нас на Украине.

В а к л ю ч и т е л ь н о е с л о в о т. Т а л ь

Прежде всего я должен отметить то, что я сам совершенно не согласен с названием "талгенистический метод", а также не разделяю всех тех преувеличений, которыми несомненно страдает автор этого метода. Я предлагал называть его не талгенистическим, а методом коллективного взаимного обучения. Остановлюсь во 1-х на вопросе об ассоциации. Ассоциации идут по самым капризным и прихотливым путям: по сходству, смежности, противоположности. Возьмем тот пример, который здесь приводится¹⁰ - о войне; какие там ассоциации? - Какие хотите, у каждого свои и какие угодно. Допустим, крестьянка отправляла на войну мужа. В это время была хорошая погода и заболела корова, которая перестала давать молоко, таким образом у нее война вполне естественно ассоциируется с молоком. Системы в ассоциациях совершенно не м. б.⁵ тем более, что каждый человек имеет свои собственные ассоциации. Прочность усвоения, прочность этих ассоциаций находится в прямой пропорциональной зависимости с количеством ассоциаций, которыми обростает данное восприятие. Тут весь вопрос не в систематичности ассоциаций, а в их количестве, это количество разбираемым методом и дается до максимума. Относительно общения, со стороны т. Зыкиной¹¹ не было возражения. Этот метод развивает принцип коллективности и активности до максимума. Этот метод не оставляет в данной ячейке ни одного человека пассивным и здесь не только происходит общий обмен мнениями, но здесь каждый обменивается с каждым, что очень важно. Вот это организованное общение является также чрезвычайно важным обстоятельством, которое нужно всегда помнить.

Теперь относительно тех возражений, что этот метод воспитывает индифферентность и равнодушие. Наоборот, при применении этого ме-

тогда в данной ячейке не дается вульгарной литературы, дается высоко-научная литература, так что тут не может быть никакой речи о дилетанстве. Наш метод дает именно подлинные научные знания, а не суррогат.

Дальше, почему он должен воспитывать высокомерность? Опять это неверно. Здесь все равны, тут воспитывается товарищеский дух. Наконец, по поводу замечания о том, что в этом методе не может быть трудовых процессов. Такое возражение для меня также непонятно. Как же может быть этот метод не трудовым, если он дает максимум активности, а раз каждый дает этот максимум, следовательно данный метод нужно причислить к трудовому, тоже самое не может быть по моему никаких возражений и относительно его коллективности. Это настолько ясно, что бьет прямо в глаза.

В заключение я должен сказать, что серьезных возражений против того метода, о котором говорил я, я не слышал. Здесь было непонимание со стороны т. Элькиной, и я бы посоветовал в таком случае заняться больше изучением этого метода, чтобы понять его и тогда уже или опровергать его или принимать, а не отгораживаться.

По теоретическим обоснованиям метод вряд ли может быть серьезно опровергнутым, он достаточно обоснован для этого.

Всякий, кто хочет познакомиться с этим методом, сразу увидит, что этот метод стоит определенно на базе педагогической, экспериментальной психологии. Тут может быть вопрос в его практическом осуществлении, в его технике и т. Бугославская/¹¹ права, говоря, что здесь нужно применять различные приемы и участвовать в их разработке.

Теперь относительно того, что талгенистический метод совпадает с комплексным/¹². Это правда. Они, эти методы близки и в том отношении, что они оба ломают традиции старой системы, они в корне ломают ее трафаретность, которая сильно мешает нам. Конечно, до 90% приходится в ужас от этого нового метода, они в ужасе кричат, как можно вести обучение не по порядку, как можно так ломать старые методы, от этого получится только каша и никаких результатов нельзя увидеть. Да, я уверен в том, что эти новые методы, о которых здесь говорили, как тот, так и другой ломает старые методы и поэтому их можно вполне соединить.

Тут т. Бугославская говорила об арифметике, о том, что обучение ее можно начинать с конца. Надо сказать, что метод преподавания алгебры у нас так и построен, у нас было выбрано центром обучения умножение многочленов, квадратные уравнения и проч. и проч.

Несколько слов мне хочется сказать по поводу говоривших здесь, которые, соглашаясь с этим методом в его принципиальной постановке, сомневались в его практическом проведении, в его технике, так сказать, но как раз в технике-то и заключаются достоинства этого метода. Ведь сказать, что нужна активность, коллективность и проч. не трудно, нужно показать, как это проводить. Ведь до сих пор, если и были методы обучения, в которых была активность и коллективность, то это проявлялось только в беседе; затем были семинарские занятия для высших ступеней, но этот метод, наш новый метод, он в отношении активности гораздо выше всех тех, которые мы знаем. В этом методе коллективность, как правило. Тут, в этом методе, всякий работающий непременно и обязательно втягивается в эту коллективность громадный плюс нового метода. Принимая его основные предпосылки, нужно принимать и технику, а если не возражать против этой техники, то нужно ее или исправлять или чтонибудь придумать другое.

Я считаю, что этот метод можно применять на наших лекпунктах¹³, ибо он дает хорошие результаты, в чем я мог убедиться в военных частях кто-западного фронта.

Я тоже совершенно не могу понять, почему этому методу приписывают возможность нагромождения ошибок. Я думаю, что наоборот, при этом способе гораздо менее шансов нагромождения ошибок. Напр., когда лектор читает лекцию, то каждый слушатель понимает ее по своему. Это нужно взять как принцип, тут гораздо более возможности ошибок, нежели в коллективе, где при борьбе различных мнений гораздо скорее родится истина, истинное мнение. Я этого обвинения не понимаю. Наоборот, ведь автор этого метода его называет "саморегулирующим механизмом" и это до известной степени правильно. Коллектив всегда даст больше шансов на исправление, чем на углубление ошибок.

В заключение я обращаюсь с призывом ко всем, кто интересуется педагогикой, не относиться к этому методу так, как многие то делают, поверхностно, не занимаясь совершенно им, а наоборот - взять его, применять на практике и добиться действительно настоящего коллективного метода, который двинет нас вперед.

Примечания:

1/ - восстанавливаем первоначальное, полное название доклада Б.Талья на конференции. В журнале дано усеченное: "Метод коллективного взаимообучения".

2/ - очевидно, доклад в журнале печатали по стенограмме конференции. Отсюда чисто слуховая опшибка: Ривен вместо правильного Ривин.

3/ - "ЭКОНОМИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛИЗМ, экономический детерминизм, догматич. упрощение материалистич. понимания истории. Суть Э.м. - в сведении богатства диалектики обществ. развития к действию изначально господствующего "экономич. фактора"... /25/ "Классич. представителей Э.м. не существует. Э.м. распространен лишь как тенденция. Толкование марксизма в духе Э.м. характерно для всей "традиции" ревизионистов /Бернштейн и др./ и противников марксизма, использующих Э.м., чтобы отвергнуть сам марксизм. С др. стороны, Э.м. стал вульгарной "тенью" марксизма в плоско-рассудочном изложении у его защитников и распространителей..." /26/. По всей видимости, именно в таком смысле - с позиции "защитников и распространителей" - и употребил Б.Таль в своем докладе этот термин.

Но возможно и иное прочтение: в те годы термины "марксизм" и "экономический материализм" были близкими по смыслу, чуть ли не синонимами. Например, читаем у Н.Бердяева о "большой заслуге одного из самых интересных направлений в области философии истории, именуемого экономическим материализмом и обоснованного Марксом"! /3/. А зем. наркома просвещения М.Покровский выпускает книгу, которая так и называлась: "Экономический материализм" /Пг., Изд. 1920/.

"МЕРИНГ Франц /1846-1919/, - деятель нем. рабочего движения, философ, историк и лит. критик, марксист... Один из духовных вождей левого революц. крыла в герм. социал-демократии". /6/ "Энгельс критиковал крайности экономического материализма Меринга..." /26/.

БЕЛЬТОВ - известный псевдоним Г.В.Плеханова. "ПЛЕХАНОВ Георгий Валентинович (псевд. Н. Б е л ь т о в и др.)/1856-1918/ - рус. теоретик и пропагандист марксизма, деятель росс. и междунар. рабочего и социалистического движения". /25/ "Наиболее законченное выражение экономического материализма - взгляды В.М.Шулятикова" /25/ "Плеханов, критикуя пошлую концепцию Шулятикова, выдвинул вместе с тем схематич. "лентяйную формулу"... " /26/.

В "Указателе" Ив. Книжника работы, посвященные экономическому материализму, расположены в разделе "Исторический материализм" /11/. В числе других здесь упомянуты и те, о которых, видимо, говорит в докладе Б.Таль: Франц Меринг "Об историческом материализме". - Пг., 1919; Г.В.Плеханов /Бельтов/ "К вопросу о развитии монистического взгляда на историю". - М., 1919, 1922, 1923; и др.

"Хрестоматия Симонова" не упоминается ни здесь, ни в другой справочной литературе по теме. Зато есть "Марксистская хрестоматия" проф. С.Семковского и сб. статей "Исторический материализм" /составил и перевел С.Семковский/. /11/ Если учесть, что автор

доклада Б.Таль - учитель с Украины, в "Хрестоматия" Сем-ковско-го издана в Харькове именно в 1922 г. /уже вторым изданием/, - то становится весьма вероятным следующее заключение: никому не известный Симонов и есть проф. С.Сем-ковский! Его фамилия в журнале могла быть искажена при расшифровке стенограммы доклада Б.Тали.

Итак, "СЕМ-КОВСКИЙ" /Бронштейн/ Семен Ильевич /р.1882 - г. смерти неизвестен/ - сов. социолог и философ, профессор /с 1920/ Ин-та нар. х-ва, педагогич. и др. вузов Харькова, В с.-д. движении - с нач. 900-х гг. Сотрудник журн. "Луч", "Наше слово" и др. Ленин в ряде работ резко критиковал С. за оппортунизм, эклектизм в историко-философ. работах. С 1920 С. обратился к науч.-педагогич. и лит. работе. В круг его науч. интересов входили проблемы историч. материализма, теории относительности и истории философии". /26/

4/ - потому что /аббревиатура - типа привычных нам: т.е., т.к./ - см. /29/.

6/ - может быть. / I , 29 /.

6/ - "РУБАКИН Александр Николаевич /1862-1946/ - рус. книговед и библиограф, писатель. Род. в купеч. семье. Окончил физико-математич. и юридич. ф-ты Петерб. ун-та. Участвовал в нелегальной студент. организации, был арестован. В 1907 эмигрировал в Швейцарию, передал свою библиотеку /ок. 130 000 тт./ Бесплатно Российской лиге образования... Р. вел переписку более чем с 20 000 читателей, для к-рых составлял индивидуальные программы самообразования... Библиотека в 100 000 тт., собранная Р. в эмиграции, завещана им Гос. б-ке им. В.И.Ленина /перевезена в Москву в 1948/. Здесь же хранится его архив. Р. создал новую отрасль психологии - библиопсихологию. На базе своей библиотеки он организовал в Лондоне совм. с нек-рыми европ. учеными междунар. Ин-т библиопсихологии. Р. - автор св. 280 книг и брошюр, 26 нелег. брошюр /изд. под псевд./, св. 350 журн. статей". /16/

Об индивидуальном восприятии книг А.Н.Рубакин писал в своих работах тех лет: "Практика самообразования /Среди книг и читателей"/. - М., 1919; "Письма к читателям о самообразовании". - Пг., 1919; "Как и с какой целью читать книги". - Пг.-М., 1922.

7/ - ВЕБЕРА-ФЕХНЕРА ЗАКОН - логарифмическая зависимость силы ощущения от физической интенсивности раздражителя /.../ Эта зависимость была выведена немецким психологом и физиологом Г.-Т.Фехнером на основе закона Э.Г.Вебера /немецкого физиолога/. Эмпирические исследования подтверждают данную зависимость лишь для среднего участка диапазона воспринимаемых значений раздражителя. /20/. См. также: закон Бутгера-Вебера, закон Стивенса, персоналию Г.-Т.Фехнера /20/.

В журнале фамилия Фехнера приведена с опечаткой.

3/ - "ЛАНКАСТЕРСКАЯ СИСТЕМА или метода взаимного обучения по Ланкастеру - почти совпадает с так назыв. Бальд-Л. системой; в России была принята исключительно Л. система". /28/.

"БЕЛЛЬ-ЛАНКАСТЕРСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ... - название учебной системы, на основании которой лучшие ученики под наблюдением учителя обучать слабейших, так что является возможность обучать весьма большое число учеников одновременно, в одной и той же учебной комнате, при помощи одного учителя. Первые попытки "взаимного обучения" встречаются уже довольно давно. Но разработкою и приведением в систему этого способа обучения занялись только под конец XVIII стол. англичане Анджо Белль и Джозеф Ланкастер. Оба они совершенно независимо друг от друга пришли к одной и той же мысли. Их системы обучения были сходны между собою по существу. При взаимном обучении, учеников разделяют на множество маленьких классов и для каждого из них назначается один из учеников, оказавших наиболее успехов, который и передает своему классу все необходимые знания, предварительно приобретенные им у учителя. Помощники учителей называются мониторами..." /28 /.

Об отличиях метода Ривина от ланкастерской системы взаимного обучения - см. ниже, в том же докладе Б.Тали /с.34 наст.изд./.

9/ - по-видимому, в тексте должно быть: коллективного изучения, - а не: обучения.

10/ - очевидно, пример /упомянутый Б.Талем, с войны приводили в ходе обсуждения его доклада на конференции.

11/ - Д.Ю.Зелькина и Н.Г.Бугославская - руководящие работники Всероссийской чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности /ВЧКБ/ при Главполитпросвете Наркомпроса. См. также /8 /.

12/ - о комплексном методе - см. прим. 5 к брошюре В.Дьяченко /с.25 наст. изд./ и прим. 3 к отрывку из романа Н.Бейлиной /с.29 наст. изд./.

13/ - ликпункты - это пункты ликвидации безграмотности. /29 / "Неграмотный может стать грамотным после 3-4 месяцев занятий на ликпункте /где он "только-только овладеет техникой чтения и письма" / и 6 месяцев в школах малограмотных при 6-8 час. еженедельных занятий". Малограмотных учат "беглому чтению и письму, чтобы могли пользоваться книгой и газетой, владеть письменной и устной речью". /"Чему и как учить на ликпункте." - Руководителям занятий, 1922, №1, с. 1/.

Учитель грамотности в этих школах-ликпунктах назывался ликвидатором. Из-за нехватки педагогов-профессионалов ликвидаторами становились многие грамотные - рабочие, крестьяне.

ЮНОСТЬ

12 '87



Наша публикация



Первая
МАЛАМОВ

ДВАДЦАТЫЕ
ГОДЫ

Золотой
студент МГУ

"Юность", 1987, № 12, с. 33-34.

/.../ Анархистов в те годы в Москве было не так мало. На Тверской, напротив кино "Арс" /теперь театр им. Станиславского/, был клуб анархистов, дом, над которым еще в 1921 году развевалось черное знамя... Музей им. Кропоткина - в том доме, где он родился и вырос, - существовал до тридцатых годов.

В середине двадцатых годов клуб анархистов был закрыт, и многие его деятели перемочевали в столовую с необыкновенным названием-вывеской, выполненной на кубистский манер:

"Всеизобретателья всечеловечества".

Членами этого кооператива /их кормили в столовой со скидкой/ могли быть только изобретатели. Писатели, политические вожди приравнивались к изобретателям. Заводским БРИЗОм здесь и не пахло. Члены кооператива были заняты высокими материями: "Как осчастливить человечество", "Проект тоннеля через Ла-Манш" и в этом роде.

Случилось так, что один наш знакомый, некто Ривин, был членом этого кооператива. Он изобрел метод "сочетательный диалог" - знаменитый и универсальный метод изучения наук. Способ этот заключался в том, что чуть грамотного человека заставляли зазубрить бином Ньютона и рассказать товарищу. А тот рассказывал в ответ квадратные уравнения. Так в своеобразной "кадрили" пары кружились до тех пор, пока не проходили всей программы. Потом бегло все приводи-

лось в порядок, и курс был закончен. Таким же способом Ривин по-
ступил и с литературой, и с историей, и с физикой. Никаких препода-
вателей не было, были только карточки, заполненные Ривиним собст-
венной рукой.

В газетах того времени часто встречались объявления Ривина
"Высшее образование - за год! Каждый сам себе университет".

Летом 1926 года я готовился в университет, бросил работу и в
занятиях Ривина видел способ все хорошо повторить. Но там дело
шло вовсе не о повторении, и видя, что я знаком со школьной про-
граммой, Ривин во мне разочаровался, но мы сохранили хорошие отно-
шения.

Вот он-то и водил меня в столовую "Всеизобретальня всечелове-
чества". Особой дешевизны в блюдах не было, впрочем. На стенах
"всеизобретальни" висели кубистские картины /сегодня бы их назва-
ли абстрактивистскими/...

Ривин, член партии, вел свой "сочетательный диалог" в кружках
при ЦК партии.

Чудак он был большой, низкорослый, лобастый, с большой лысиной,
черноволосый, в вельветовой потертой куртке, с блестящими черны-
ми глазами.

В читальне МК на Большой Дмитровке, где вход был свободный, а
в библиотеке давали все эмигрантские газеты, приятель, вместе со
мною готовившийся в вуз, встретил Ривина. Ривин оказался его со-
соседом. Приятель мой спросил Ривина без всякого подвоха, желая
воспользоваться им, как словарем:

- Скажите, что такое "валовая продукция"?

- Вот приходите на сочетательный диалог в Козицкий, я там вам
и скажу. /с. 33-34/



/.../ Папа¹, когда закрылась его школа, устроил "вечернее училище" по принципу: "хочу научиться - могу научить". Это было как в прежней "палиной школе", только во взрослом варианте. Приходила молодежь из села, один знал устройство трактора и хотел изучить историю революции, а другой разбирался в истории, но хотел бы знать трактор². Учили друг друга. Новое начальство касалось на сборища, но не запрещало. Не хотелось связываться с Гольцовым: старика воду знает - это раз, денег не просит - два, а в-третьих, все

равно скоро уедет, чем бы дята не тешилось... /с. 38/

Примечания:

1/ - Матвей Савельевич Гольцов (см. прим. I на с. 29 наст. изд.).

2/ - об изучении одновременно разных предметов - см. также рассуждения в докладе Н. Букарина (с. 55 наст. изд.), мнение Б. Таля (с. 37 наст. изд.) и отрывок из романа Н. Бейлиной о стихах и теореме Ферма (с. 58 наст. изд.).



В. Вижман

НОВЫЙ МЕТОД
ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ
ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЯ-ШКОЛЫ *

(В порядке обсуждения)

"Революция и культура", 1930,
№ 4, с. 35-36.

Проект подготовки кадров промышленности путем организации предприятий-школ ставит перед педагогикой совершенно новые задачи. Новые потому, что сам проект предприятия-школы чрезвычайно нов; нигде ни в какой стране и ни в каком учебном заведении еще не были так увязаны производство с обучением, как это намечается по проекту предприятия-школы. Нигде еще не проводилось и не предслагалось проводиться такое массовое и систематически-непрерывное обучение рабочих производственников. Вот почему до сих пор еще перед педагогикой не стояли те задачи, которые с совершенной ясностью поставил и требует скорейшего разрешения проект предприятия-школы. Но если на время отвлечься от всех организационных новшеств проекта предприятия-школы и выпятить то положение, что и при этом проекте необходимо обучать и необходимо учиться, то перед нами встанут те же трудности, с которыми встречаются все просвещенческие учреждения и органы, готовящие кадры, те трудности, для которых еще не найдены средства

* При всей спорности выдвигаемых автором положений, редакция дает место настоящей статье, предлагающей ряд интересных идей.

преодоления. Какой бы ни предлагался проект подготовки кадров для учебы, необходимы помещения и их соответствующее оборудование, высококвалифицированный преподавательский состав, соответствующим образом оборудованные лаборатории, масса денежных средств и т.д. Недостаток всего этого и является общим тормозом подготовки кадров. И если идти обычными путями, то новый, о р и г и н а л ь н ы й проект предприятия-школы не осуществится так как не осуществляются многочисленные проекты организации типовых учебных заведений. Причиной, вызывающей основные затруднения в области подготовки кадров, является нерациональное использование средств и возможностей в процессе обучения. Н о р м а л ь н о ли такое явление, что месяц обучения, не считая стипендии, студента во втузе обходится государству в 150 руб.? Нормально ли, что драгоценное время наших лучших специалистов в большинстве случаев тратится на лекции, которые слушают аудитории в несколько человек? Конечно, не нормально. А корень зла где? В с и с т е м е п р е п о д а в а н и я. Разве мыслимы такие расточительные системы преподавания, как лекционная и др., требующие непрерывного участия в повседневном педагогическом процессе наших лучших академических сил. Те же устаревшие системы преподавания бьют по успехам в области подготовки кадров еще с другой стороны, — о социальной, если так можно выразиться. Сейчас призван учиться рабочий, который зачастую не привык к школьной обстановке, который не привык сидеть на уроках и хлопать ушами — быть пассивным слушателем, а привык активно участвовать в процессах производства. Лекционные и другие системы преподавания, рассчитанные на активное участие в педагогическом процессе лучшие знающих, — парализуют инициативу рабочего в учебе и ставят его на задний план. Проект предприятия-школы этот недостаток обучения еще больше усугубляет. Из этому проекту учиться должны все рабочие данного завода, которые в большинстве своем имеют низшее образование, т.-е. учиться не привыкли. Кроме того проект выдвигает для учебы специальные учебные дни продолжительностью 8-9 часов; разве мыслимо слушание лекций в течение 8-9 часов подряд. Такого режима не выдержит даже тот, кто имеет за своей спиной 15 лет школьной муштры. Тут необходим метод преподавания наиболее живой, вызывающий к активному участию всех поголовно участников занятий. Кроме того этот метод должен быть рассчитан на участие

педагогического персонала не очень большой квалификации в области педагогики и даже преподаваемого предмета, ибо не хватает педагогов высокой квалификации. Их должен заменить хорошо составленный по требованиям системы преподавания учебный материал. Вот на эту работу необходимо поставить лучших наших специалистов, вот это будет рациональное их использование. Тут важно подметить еще один очень важный момент; предприятие-школа считает основным своим девизом - быть всегда впереди производства, а не гаскаться в его хвосте, как это происходит еще до сих пор в нормальных учебных заведениях.

Это требование бьет по системе учебников, которые из-за дороговизны своих многочисленных переплетенных изданий залеживают в учебных заведениях по несколько десятков лет, что несомненно вредно. Учебный материал должен беспрерывно изготовляться лучшими специалистами и беспрерывно заменять старый в учебном заведении. Только при этом условии школа сможет идти впереди производства. Из существующих методов преподавания лучше всех удовлетворяет всем этим требованиям на наш взгляд /что нам удалось проверить на опыте/ метод сочетательного диалога А. Г. Ривина. Его применение делает образование дешевым и доступным для непривыкшего учиться рабочего.

Этот метод имеет в виду, главным образом, знание, опыт и квалификацию не какого-нибудь одного руководителя педагога, а всего занимающегося коллектива. Изучаемые дисциплины здесь прорабатываются всем коллективом, каждый член коллектива здесь принимает самое активное участие в раз'яснении и проработке той или иной идеи, задачи, теоремы. Здесь используется опыт и знание каждого учащегося в отдельности.

Коллектив в 30-40 чел. разбивается на пары. В каждой паре изучаются задачи, теоремы или обсуждается абзац из книги. В каждой паре один играет роль педагога, а другой ученика, т.-е. один объясняет, а другой выслушивает объяснение и делает свое заключение, что является поводом для активной беседы, спора по данной теме.

Но самое основное в этом методе - это то, что занимающиеся пары здесь не постоянны, они меняют свой состав каждые 10-15 минут. Мысль не застаивается в паре, она быстро обогащается и освещается мнениями и вариантами всего коллектива, попадая в обсуждение то одного, то другого состава пары.

Применительно к этому методу особенным образом разрабатывается

учебный материал. Все предметы, входящие в изучаемый курс разбиваются на две категории.

Предметы, имеющие главным образом описательный характер изложения, входят в одну категорию. Предметы же, имеющие математический характер изложения, входят во вторую категорию. Предметы первой категории, как-то: технология металлов, описательный курс машин, обществоведение и т.п., изучаются непосредственно по книге.

Предположим, изучается исторический материализм. Все члены коллектива имеют на руках книги по историческому материализму разных авторов и разных тем.

Коллектив разбивается на пары, проработка предмета начинается. В каждой паре один читает вслух свою книжку с того места, где он остановился, прорабатывая до сего времени, прочитывает отрывок-абзац, в котором заключается логически законченная мысль.

Другой /его партнер/ слушает его, и, когда чтение кончается, партнеры, совместно обсуждая текст, составляют план-конспект или вопрос прочитанного отрывка. План или конспект записывается в тетрадь прочитавшего вслух, а после этого читает второй партнер уже в своей книжке и с того места, где он остановился, прорабатывая до сего времени. Прочитывается снова отрывок с логически законченной мыслью, он снова обсуждается в паре, к нему составляется такой же план или конспект, который записывается в тетрадь читающего, и так называемая "встреча" кончена. Партнеры расходятся, каждый забирает свою книжку с собой и отыскивает себе нового партнера.

Пара нового состава читает снова отрывки текста книг, но уже с того места, где партнеры остановились, прорабатывая в предыдущих "встречах".

Мысль обсуждается, планируется, планы записываются в тетради - партнеры расходятся, сходятся с другими, там происходит то же самое и т.д. до конца урока.

Предметы второй категории, имеющие, главным образом, математический характер изложения, перерабатываются из обычных учебников в особые формы учебных пособий. Весь курс, предположим, высшей математики разбивается на ряд узловых идей. Под узловыми идеями мы понимаем основные теоремы, типичные задачи и важнейшие формулы. К этим узловым идеям разрабатываются подробные доказательства и решения чисто-математического характера, избегая пространных словесных объяснений.

Условные идеи с решениями и доказательствами наносятся на карточки, разнумерованные в порядке последовательности идей.

Предмет получил годную для проработки в коллективе форму. Все члены коллектива вместо фамилии получают порядковые номера. У каждого члена коллектива имеется на руках учетная книжка, на которой имеются 4 графы: дата, номер карточки, принял, передал.

Из всего занимающегося коллектива по каждому предмету выделяется академический актив в 10-12 чел. из наиболее подготовленных и знающих по данному предмету товарищей.

Члены этого академического актива получают первые объяснения по карточкам у консультанта, присутствующего в течение всего урока на занятиях группы. Получив объяснение по карточкам, члены академического актива несут свои знания в коллектив - передают новые карточки остальным членам занимающейся группы.

Таким образом по каждому предмету имеется группа "подконсультантов", являющихся первыми передающими новых формул, задач и теорем.

Занятия, предположим, по математике начинаются, коллектив сразу разбивается на пары, но здесь уже не случайно, а придерживаясь известного порядка. В данной паре один знает, предположим, 12-ю узловую идею, а другой партнер кончил только 11-ю и должен получить объяснение 12-й. Все пары коллектива образовались по этому принципу. В парах знающие изучаемые идеи партнеры объясняют, а нуждающиеся в объяснении слушают и записывают в свои тетради. Получив объяснение по карточке, каждый из партнеров пары записывает в свою учетную книжку дату, номер узловой идеи; один из партнеров в графе "принял" отмечает номер своего партнера, а другой в графе "передал" отмечает номер первого. После этого получивший объяснение данной идеи обязан и заинтересован объяснить ее другому; нуждающемуся в объяснении, ибо, объясняя, они укрепляют полученную идею и удостоверяется, что он ее знает. Вот эта вынужденность объяснить и получить объяснение организует и регулирует занятия. Пары тут в силу необходимости меняются каждые 10-15 мин., ибо карточки рассчитаны на это время.

В каждой группе, каждый день назначаются дежурные из учащихся, распределяющие карточки и следящие за порядком.

Присутствующий на занятиях консультант - студент старшего курса вуза, - снабженный справочниками и пособиями, в момент, когда в паре объясняющий "споткнется", помогает разобраться в доказательстве или решении. В случае же, если консультанта нет, партне-

ры семи достают справочники и хотя с несколько большей затратой времени нужное разъяснение находят. В силу того, что карточки разработаны довольно подробно, консультантами могут работать студенты средней подготовки или даже лучше знающие товарищи. Для закрепления полученных навыков и знаний из карточек и бесед, в назначенные часы раздаются листки задач без решений, к которым учащиеся должны дать решения. Все занятия происходят в коллективе. Дома, кроме чертежных, работ учащийся больше никаких не выполняет. По изучении предмета - сдаются зачеты. Так прорабатываются предметы, имеющие математический характер изложения.

Более подробно изложить этот метод организации занятий можно было бы в более пространной статье, здесь же мы ограничимся этим и попытаемся выявить его основные преимущества.

В педагогическом отношении ясно, что раз нам удастся при этом методе поставить учащихся в такую естественную обстановку, как личная беседа пар на темы по изученным предметам, то этим самым мы вызываем максимум активности учащихся в учебном процессе и, следовательно, получаем максимальный успех от занятий.

Кроме того, этот метод до минимума доводит расходы по обучению. Достаточно иметь необходимого размеров помещение, столы, стулья и учебный материал, чтобы коллектив в 40-50 человек был поставлен в лучшие условия теоретического обучения.

В качестве консультантов для занятий по этому методу преподавания могут быть использованы И. Т. Р. заводов, ибо от них здесь требуется только знание предмета, а педагогическая квалификация, т.е. умение организовать занимающийся коллектив, здесь не является необходимостью. По этой же причине в качестве консультантов могут быть также использованы студенты. Таким образом создается возможность использовать многочисленные кадры квалифицированной силы в качестве преподавателей, которых не хватает.

И основной тормоз в подготовке кадров - недостаток квалифицированного педагогического персонала - предлагаемый метод организации занятий также устраняет.

Н. Бухарин

ДОКЛАД
О РАБОТЕ СРЕДН. МОЛОДЕЖИ
Москва, май 1924г.

XIII съезд РКП(б).
Стенографический отчет

М., Госполитиздат, 1964.

Председательствующий. Заседание продолжается. Слово по докладу о молодежи имеет тов. Бухарин. /Продолжительные аплодисменты./

Бухарин. Товарищи! По заданию и по первоначальным предположениям вопрос о молодежи должен был быть поставлен перед партийным съездом в надлежащей полноте. До сих пор партия, хотя и уделяла вопросу о молодежи известное внимание, но не в том объеме, как было бы желательным с точки зрения молодежи. С другой стороны, надо отметить, что даже тот внешний факт, что мы имели во время съезда вместо обычных военно-рабочих парадов большой парад и боевое крещение юных пионеров, есть сам по себе мелкий, но в высшей степени показательный факт, и эта проблема стоит перед нашей партией во всем ее объеме.

/.../ И вот я должен прежде всего обратить внимание съехавшихся на съезд товарищей на то, что задача, которая перед нами стоит в ее широком масштабе, является педагогической, но в то же время и в высшей степени важной политической. Эта задача сейчас представляет собой задачу громаднейшей сложности. В самом деле, ведь нам сейчас приходится заботиться о том, чтобы у нас разрабо-

тались квалифицированные профессора — наши профессора. Нам нужно заботиться и о том, чтобы из наших громадных образовательных лабораторий вышли наши красные спецы; нам нужно заботиться и о том, чтобы надлежащим образом была поставлена обработка человеческого материала для того, чтобы подготовить наших средних функционеров, строящих социалистическое общество. Нам нужно, далее, чтобы мы правильно вели дело образования подрастающего юношества в узком смысле этого слова. И, наконец, нам надо заботиться о том, чтобы была поставлена на правильные рельсы обработка наших наиболее широких слоев молодежи, совсем молодого поколения детей.

Эта сложность вопроса, которая вытекает из положения нашей партии, как партии господствующей, отражается на бесконечном количестве необычайно сложных проблем. Я обращаю внимание партийного съезда на то, что наша партия в настоящее время находится в таком положении, что она по целому ряду отраслей этой работы может упустить руль, что она может не справиться с тем громадным материалом, который ей необходимо обработать в качестве руководящей силы. Я приведу вам, товарищи, только несколько примеров из самых различных областей. У нас есть сейчас высшие учебные заведения, и у нас есть такое квалифицированное учреждение, как Институт красной профессуры. Институт ставит перед собой задачи настоящей научной работы. Вы думаете, что наша партия сейчас в состоянии следить за этой работой? Я должен сказать, что ни один из членов ЦК, ни один из членов Политбюро, ни одна партийная организация за этим делом не следят и не могут следить. У нас создаются целые научные направления; созывается, скажем, какой-нибудь съезд специалистов по психологии, там выступают и действуют целые группы, которые говорят от имени марксистов. Но спроси нашу руководящую группу и наш ЦК и всю партию: следит ли кто-нибудь за этой отраслью работы? Я на это отвечаю: нет, ни один человек за этой отраслью работы не следит. А, между тем, это передается дальше, на этом воспитываются и создаются целые школы и направления. У нас есть такой вопрос о школе, где обучается наше юношество.

Когда я говорю о школе вообще и о наших партийных школах, то вы думаете, что за этим мы по всем направлениям можем уследить и следим? Вы жестоко будете разочарованы. Иногда на этой почве получаются удивительные курьезы. Я один из них оглашу. В моих руках материалы по пропаганде Московского комитета партии /МК РКП/. Там есть статья о новом педагогическом методе, который называется "галгенизмом". Этот метод состоит из особого способа обработки

публике. В чем он состоит? Автор : говорит следующее:

"Мы намерены в настоящей статье охарактеризовать новый педагогический метод /автором которого является А. Г. Ривин/, основанный на всемерном использовании общения, как фактора образовательного процесса, и осуществляемый путем организации личного в форме парных сочетаний общения".

Вот этот "личный в форме парных сочетаний метод обучения" заключается в следующем: товарищи, которые вступают к нам по ленинскому набору, получили бы такую педагогическую обработку, которая, согласно методу "талгенизма", т. е. подбора талантов и гениев, состоит в том, что одну пару заставляют, например, заниматься геометрией, а другую - изучать производство вареной колбасы, а потом производят перекрещивание: колбасник при общении переходит в геометра, а геометр - в колбасника, и при этом переходе - от геометрии к колбасе и обратно - обнаруживает изобретательность. Представьте себе: придут соратные рабочие, которые хотят узнать от коммунистов то, что им нужно узнать, а их заставят в этих "парных сочетаниях по методу личного обучения" вертеть кадрили или плясать менует. Что может выйти из этого?

А это - официально изданный материал.

Я приведу ряд еще других примеров. У нас сейчас стоит вопрос о художественной литературе, на которой воспитывается наша молодежь. Разве наши центральные учреждения в состоянии за этим следить? Нет. Партийные учреждения тоже не в состоянии. Партийная линия у нас не намечена.

Таким образом, касаясь совершенно разных вопросов, мы получаем такое положение вещей, которое может стать угрожающим, ввиду того, что партия может потерять руль, что мимо партии может пройти целый ряд образований и течений, за которыми партия не может уследить и которые будут идти под партийным флагом вместе с этим пресловутым "талгенизмом".

С о д е р ж а н и е

части I

От составителя.....	3
А. РИВИН Социалог как орудие ликбеза.....	5
Юрий АЗАРОВ Солонга.....	II
Юрий АЗАРОВ Не подняться тебе, старик.....	II
В. ДЬЯЧЕНКО Разновозрастность состава коллектива как важнейшее условие перехода к коллективному способу обучения (КСО)...	13
Нинель БЕЙЛИНА Книга встреч.....	27
Б. ТАЛБ О талгенизме (Метод коллективного взаимообучения).....	30
Варлам ШАЛАМОВ Двадцатью года. Заметки студента МГУ.....	44
Нинель БЕЙЛИНА Книга встреч.....	46
З. ВУХМАН Новый метод организации занятий для предприятия-школы.....	47
Н. БУХАРИН Доклад о работе среди молодежи.....	53

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ФИРМА

"ЭЛНАНА"



ДАЙДЖЕСТ
ПРЕССЫ И ЛИТЕРАТУРЫ 20-80^х ГГ.

ЧАСТЬ II

ЛЕНИНГРАД
1991

С о д е р ж а н и е

части II

Нинель БЕЙЛИНА	Книга встреч.....	56
З. ВИХМАН	Опыт построения учебного материала для массового рабочего образования.....	58
М. БРЕЙТЕРМАН	Диалоги.....	78
Нинель БЕЙЛИНА	Книга встреч.....	85
З. ВИХМАН	Метод сочетательного диалога. Опыт применения.....	86
Н. ШАПОШНИКОВ	Светлые и темные стороны метода сочетательного диалога.....	102
Юрий АЗАРОВ	Не подниматься тебе, старик.....	110
	Справочная литература (к I и II части).....	112



- Вот в связи с докладом нашего товарища Москалева/¹ я расскажу, как меня/² Матвей Савельевич/³ учил. Я тогда был двоечник, меня мать к нему привела, репетировать по математике. А я воображал в те времена себя поэтом и считал, что математика мне совсем не нужна. И все же стыдно было перед репетитором—то признаться, что я двоечник. А репетитор мне сразу не понравился — вот вам и внешний вид, Андрюша/⁴. У него был вид, будто он из тех старичков, что приезжали "к Калинингу за правдой". И еще похож на горе-изобретате-

лей. У нас во дворе до него уже жил один такой, помешался на том, что будто бы первый в мире нашел верное средство от геморроя... Я где-то вычитал, что чудачество — маска пустоты, и страшнейшим образом боялся чудачков, как бы самому не заразиться от них. А тут еще ребят у него была полная квартира. Жду стою — сейчас он начнет мне мораль читать. А он только спросил: "Чему хочешь учиться?" Я это оценил: "Математике, — говорю, — только это не я хочу, а мать хочет, мне лжчно ваша математика не нужна". — "А чему бы ты мог нас научить?" — "Я?!" — "Ну, да, ты. Вот, например, водить мотоцикл, плавать стилем брасс, печатать слепым методом на пишущей машинке... Есть тут у меня такие заявки". — "Не умею. Зачем это вам?" — "Жаль. Совсем ничего не умеешь?" Получался, как видите, конфуз. Я заволновался и таке ляпнул: "Стихи умею сочинять!" Вон Тая/⁵, она тоже там тогда была, удивилась и кричит: врешь! Я ведь никому р ньше про стихи не говорил. Но Матвей Савельевич сразу поверил. "Тогда, — говорит, — вот тебе Витя Коневский: ты ему стихи, он тебе математику". Этот Виктор, студент пединститута, согласился со мной заниматься только для того, чтобы проверить свои учительские способности: стихов он не любил. Я ему долго читал наизусть всех поэтов от Уткина до Гомера, пока он стал слушать, не морщась. А мне Витька на втором занятии сказал, что ему скучно со мной проходить задн — если я хочу, могу к нему присоединиться и "пофермачить". Это есть такая теорема Ферма/⁶. Она существует без доказательства с семнадцатого века. Каждый год математики стаями на нее кидаются — хотят получать премию. Ну, словом, попался я на этом в математическую сеть. Учить ни Витьке, ни Матвею Савельевичу меня не пришлось.

Я даже не знаю до сих пор, насколько Матвей Савельевич знал математику — хотя, наверное, знал, он много чего неожиданного знал. Дало в том, что самолюбие мое было задето, и я сам стал просиживать за книгами, чтобы не показать Витьке, что я чего-нибудь не знаю. Мы с Витькой стали встречаться ежедневно, то у Гольцова /я тогда над Гольцовым все еще посмеивался: ну что он за репетитор — клуб какой-то из своей комнаты устроил, и вообще — он ничему не учит/... В общем, стали мы встречаться — то у Гольцова, то у меня, то у Витьки, решали задачи, читали стихи, и уже непонятно стало, кто из нас кто. Я как-то незаметно вылез из двоек и даже поступил не на литфак, как собирался, а в строительный институт. А Витька стал писать стихи, правда, в стенгазету. А я бросил их писать, правда, позже, не тогда. А теорема Ферма, как вы знаете, до сих пор не доказана. Кто все это подстроил — вам понятно. Вот вам и весь этот метод, про который не очень популярно говорил в своем вчерашнем докладе товарищ Москалев. А может быть — не считайте, Максим батькович, меня ренегатом — дело тут и не в методике, а просто в подходе к человеку. /с. 131-133/

Примечания:

1/ — прототип Максима Москалева — В.К.Дьяченко, кандидат пед. наук, создатель теории КСО (см. с.13 наст. изд.).

2/ — рассказ на торжественном собрании, посвященном 50-летию "Улья", ведет Александр Семенович Никанозов, его нынешний директор (действие происходит, видимо, в 60-е годы).

3/ — Гольцов (см. прим. I на с. 29 наст. изд.).

4/ — Андрей Гольцов — предыдущий выступавший, актер.

5/ — Таисия Ивановна Никанозова, в настоящее время — жена А.С.Никанозова. А в предвоенные годы в Москве — его соседка-школьница, у ее матери снимал тогда комнату Матвей Савельевич Гольцов.

6/ — "ФЕРМА ВЕЛИКАЯ ТЕОРЕМА" — утверждение, что для любого натурального числа $n > 2$ утверждение $x^n + y^n = z^n$ не имеет решений в целых положительных числах x, y, z . Она была сформулирована П.Ферма (Франц. математиком, 1601 - 1665) примерно в 1630 на полях книги Диофанта "Арифметика" следующим образом: "Невозможно разложить ни куб на два куба, ни биквадрат на два биквадрата и вообще никакую степень, большую квадрата, на две степени с тем же показателем". И далее добавил: "Я открыл этому поистине чудесное доказательство, но эти поля для него слишком малы". Общее доказательство Ф.В.Т. до сих пор (1987) не получено, несмотря на усилия многих математиков (как профессионалов, так и любителей). Нездоровый интерес к доказательству Ф.В.Т. среди неспециалистов в области математики был в свое время вызван большой международной премией, аннулированной в конце I-й мировой войны". /15/.

З. Вихман

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ
УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ДЛЯ МАССОВОГО
РАБОЧЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

"Революция и культура", 1930,
№ 15-16, с.54-63.

1

Строятся учебные планы, программы, совершенно без внимания к жизни и к людям. Надо дать той или иной группе людей математику в таком-то объеме, — значит, берут оглавление какого-либо курса математики, или нескольких курсов и, строго придерживаясь последовательности расположения материала в этих курсах, создают программу. Учебным планом "точно определяется" заранее, в какой день и час учащийся узнает и поймет то-то и то-то. Если в работе отклоняются от этих программ и учебных планов, это оценивается, как бессистемность и против этого принимаются срочные меры. Чтобы предупредить такие отклонения от системы, введены ряд мероприятий... Не ежедневно, а ежечасно следят за учащимся, чтобы он не поступил, как ему диктует его живые здоровые желания чтобы все "шло, как в машине".

Зачетами, разнобальными системами отметок живой человек вгоняется в надуманную, мертвую рамку.

Педагогические чины, начиная от методиста и кончая преподавателем, азартно соревнуются, предлагая и проводя в жизнь тот или иной твердый школьный порядок.

Обязательно им хочется навести "порядок" в головах учащихся,

Обязательно, чтобы геометрия укладывалась в голову по Киселеву, политэкономия - по Михалевскому и обязательно, чтобы каждый учащийся это узнал в такой-то час, точно.

"Революционеры" же в этой области "отвергают" систему последовательности, положим, Киселева в алгебре и предлагают свою, убеждая, что "бином Ньютона" необходимо изучать раньше "логарифмов", а не наоборот. Так, будто бы, голова лучше воспринимает, - почему лучше воспринимает, по какой причине? "Последовательность".

Школа должна готовить людей для жизни, для того, чтобы они после школы были живыми представителями времени, творцами в производстве, в быту. Педагоги и эту задачу не забывают, они точно рассчитывают, какой понадобится человек, с какими познаниями; в программе, в учебном плане все это "учтено". Ни капли сомнения у них не возникает. Они уверены и других убеждают, что, если бы непредвиденные обстоятельства не мешали осуществлять полностью учебный план и программу, то получались бы работники точно такие, какие жизни нужны.

Непредвиденные обстоятельства виноваты в том, что после школы школьники долгое время должны отучиваться от нежизненных методов работы, приобретенных на школьной скамье, а потом долгое время должны учиться работать как нужно. И оказывается, что с точки зрения производственника Каган-Шабшай¹ вовсе не допустил никакой ошибки, когда он обучение в стенах школы /где у него шло все по-обычному, по-старому/ довел до минимума, а основное время и основные силы его учащихся уходили на заводскую практику. Каган-Шабшай не "допустил ошибки" потому, что в результате его учебного режима получался работник, правда, не очень насыщенный анекдотами и в работе ненужными формулами и формулировками, но зато живо ориентирующийся в производстве.

Как ни изворачиваются педагоги, планируя будущего участника жизни, точно к ней пришлифованного - у них в результате получаются н е п р и с п о с о б л е н н ы е, ненужные люди - люди... с большим запасом ненужных сведений.

Важная педагогическая проблема сближения учебы с жизнью в настоящее время стала актуальной для всей советской общественности,

Нужда в кадрах выдвинула проблему подготовки необходимого качества работников в кратчайшие сроки.

Сейчас недопустимо, чтобы после учебы в школе необходимо было еще несколько лет учиться работать. Поэтому в течение нескольких лет основной целью и основным лозунгом для учебных заведений

и методистов стала органическая увязка учебы с производством, с жизнью.

Но не так-то легко педагогам, воспитанным старыми порядками, отделаться от схоластических, надуманных систем преподавания и строить новое, исходя из потребностей жизни.

На каждом шагу мы слышим иронические смешки по поводу "органической увязки", по поводу "математики для токаря", для агронома и т.п. Не случайно и не из потребности в островах мы в серьезной работе сталкиваемся с этими шуточками. Несовершенная, но твердая система прошлого веками воспитывала своих сторонников. А сегодня жизнь от них же требует работы по-новому, и они, пошучивая, делают ее, сами не замечая этого. Старые педагоги /воспитанники старой школы/ во всех случаях своей педагогической практики, не обращая внимания на условия, на состав учащихся, пользуются методами обычной школы прошлого. В прошлом в школу набирали 6-7-летних ребят и под страхом заставляли заучивать то, что требовалось по программе. За исключением непослушных, все школьники против воли, но покорно подчинялись школьным порядкам.

Ненавидящий мертвечину Маяковский пишет по этому поводу: "Проходят красноухие, а ему /ученому/ не нудно, что растет человек глуп и покорен, ведь зато он может ежесекундно извлекать квадратный корень"/Маяковский, "Гимн ученому"/.

Ниче, когда учить с самого начала приходится не только маленьким, но и взрослым, которые жизнь уже знают /работали и работают на производстве/, потребность в новых методах преподавания, отвечающих живым требованиям учащихся, стала по-особому ощущаться. Живые требования значительной части взрослых учащихся следующие:

1. Они не привыкли быть пассивными в работе на производстве и требуют, чтобы в процессе учебы они также были активны.

2. Они спрашивают, где им в работе понадобится то, что они изучают, и требуют, чтобы их обучение строилось на основе тех машин и работ, с которыми им приходится встречаться на производстве.

Когда же эти требования останутся неудовлетворенными, мы наблюдаем бегство от учебы тех, которые прежде рвались к ней.

Данная статья не имеет в виду предложить что-либо конкретное нормальной школе.

В ней будет совершенно конкретное предложение для массового рабочего образования. Недостатки же нормальных школ здесь были

перечислены для того, чтобы предостеречь от них обучение безграмотных взрослых, на которых эти недостатки влияют еще более болезненно. Совершенно ясно, что порядок нормальной школы нельзя механически переносить на массовое рабочее образование. Ни со стороны программ, ни со стороны учебных планов, методов и систем преподавания этот порядок для рабочих школ не подходит. В этом порядке основной недочет, который диктовал и диктует все остальные недостатки в учебе нормальной школы, заключается в том, что методистами и педагогами мало внимания обращалось на людей, которых они "образовывают", их главное внимание было обращено на изучаемые предметы. Совершенно не считаясь с учащимися, с их интересами /а их интересы - это интересы жизни; нельзя же обвинять всех в болезненной лени/, методисты и педагоги навязывают изучаемый предмет, как он есть.

Поэтому-то методисты всегда защищают прежде всего последовательность идей в курсе, но мало думают о том, в какой последовательности и при каких условиях дисциплины наилучшим образом воспринимаются головой.

Этим я не хочу сказать, что не надо считаться с логической последовательностью идей в дисциплине, приравниваясь к требованиям учащихся. Конечно, и тут не все исчерпывается одной логичностью, но сейчас мы этого вопроса не коснемся. Кроме логической последовательности расположения материала в курсах, имеется еще другая последовательность - постраничная. Эта последовательность устанавливается каждым автором курса по-своему; у каждого есть какие-то свои соображения по этому поводу.

Большая часть материала расположена в курсах по этой "последовательности". Можно приблизительно догадываться, какими соображениями руководствуются составители курсов, создавая ту или иную постраничную последовательность; многие из них несомненно судят по себе, как бы они лучше восприняли. Но один лучше воспринимает идеи в одной последовательности, а второй - в другой. От жизни каждого в отдельности, от характера его участия в производстве это зависит.

Значит для людей, живущих приблизительно одинаково, работающих приблизительно в одинаковых условиях - одна постраничная последовательность, а для живущих и работающих иначе - необходима другая последовательность. Отсюда первое практическое следствие, что общих курсов той или иной дисциплины для всех быть не должно, что для каж-

дой квалификации и, больше того, для каждого завода нужен свой курс той или иной дисциплины с своей последовательностью /конечно, исходя из логической последовательности данной дисциплины/, не говоря уже о прочих важных отличиях этих курсов.

Обобщая сказанное, можно сформулировать основную мысль следующим образом. Взрослые рабочие идут в массу учиться только потому, что в этой учебе они начинают видеть помощь своему стремлению повысить квалификацию, чтобы работать быстрее и лучше.

Неудачно поставленная учеба, исходящая не из интересов рабочих, отгоняет их от себя.

Создание методов преподавания, учебных планов, программ и учебного материала, исходя из непосредственных производственных интересов, должно сегодня явиться основной задачей.

II

С этой задачей нам пришлось столкнуться вплотную в 1928 г., а теперь мы считаем ее решенной, хотя технически еще не вполне оформленной. Но надо спешить поделиться хотя бы первыми результатами опыта, ибо в них сейчас многие нуждаются.

В 1928 году, когда налив в вузы, на свободный набор, дошел до сказочных размеров /в некоторых вузах на каждую вакансию претендовали по 120 человек/, под лозунгом "Высшее образование без вуза" организовалось Об'единение групп по высшему техническому образованию /ОГВТО/, преждевременно превратившееся в Государственную школу инженеров имени Бубнова. Это Об'единение образовалось по инициативе самих учащихся, и потому никаких средств на организацию оно ни от кого не получало. Собравшиеся там несколько сот человек проходили курс механического факультета МВТУ в помещениях, кой-как отремонтированных ими же.

Занятия проходили без помощи преподавателей /консультировали студенты в порядке общественной нагрузки/. В группах этого Об'единения обучение шло не заочно и не индивидуально, а коллективно. Собиравшиеся после работы - вечером, члены Об'единения в течение 3-4 часов изучали коллективно предметы, входящие в курс вуза. Дома никаких учебных работ члены Об'единения не должны были выполнять. Занятия проходили великолепно, несмотря на то, что руководило Об'единением выборное бюро и методбюро из самих учащихся, и никаких твердых дисциплинарных мер там не могло быть принято. Необходимый порядок в занятиях достигался

исключительно методом организации занятий и системой построения учебного материала, о которых мы намерены здесь подробно писать.

В Об'единении применялся метод коллективного самообразования, сочетательный диалог - А. Г. Р и в и н а. Этот метод организации коллективных занятий оказался лучшим из всех существующих. Занятия по этому методу проходят следующим образом: коллектив в 30-40 человек разбивается на пары и в каждой паре происходит беседа на ту или иную тему изучаемой дисциплины. Людские составы беседующих пар не постоянны, а меняются после каждых 7-10 минут, в зависимости от объема и содержания обсуждаемой темы.

Парные сочетания учащихся и смена партнеров пар - вот основные принципы метода преподавания Ривина.

Когда занимающийся коллектив уже удалось разбить на пары так, чтобы в каждой из них велаась беседа на тему изучаемой дисциплины, тогда можно было наблюдать картину максимальной активности в занятиях. Партнеры азартно спорят, убеждая друг друга в правильности положений, выдвигаемых каждым по данному вопросу. Шум, получившийся от споров всех пар в одном помещении, не мешал сосредоточенному вдумыванию в изучаемый предмет. Шум ведь там получается не внезапный - там стоит гул, как в лесу, в столовой, которого мы часто совсем не замечаем, когда мы заняты разговором или какой-либо мыслью.

Наоборот, этот шум помогал, он как бы будил занимающихся; общая активность коллектива - разговоры, жесты, блеск азартных глаз спорящих вариали активность каждого участника занятий в отдельности. Интересно, что когда численность занимающегося коллектива уменьшалась до 10-15 человек, занятия шли хуже и совсем плохо, - скучно. В данном случае мы не касаемся вопроса о трате энергии занимающимися при таких условиях.

Но вот перед Об'единением встала важная проблема. Ведь надо было каким-либо образом заставить занимающиеся пары вести беседы именно по изучаемой в данный час дисциплине, - как это сделать? Автор метода сочетательного диалога достигает этого своим педагогическим искусством. Он в занятиях знает наперечет, кто что и как усваивает, и для каждого в отдельности им создается своя динамическая программа и план занятий. У нас же в Об'единении никто этим искусством не обладал и, если бы мы не нашли средства, заменяющего это искусное педагогическое руководство, то Об'единение пре-

вратилось бы в клуб, куда приходили бы слушать охотничьи рассказы.

Необходимо было построить и преподнести учебный материал так, чтобы каждый участник занятий самостоятельно, без указаний /"автоматически"/ переходил от одной темы к другой, как этого требует изучаемая дисциплина для того, чтобы ее усвоили. Эта система построения учебного материала должна была в наших условиях удовлетворять следующим требованиям. В группах Об'единения занимались исключительно люди со средним образованием, т.-е. такие, которых не нужно было убеждать в нужности и полезности знаний. Метод организации коллективных занятий у нас был; значит надо было еще разработать по каждой дисциплине темы в таком порядке и таким образом, чтобы, во-первых, в данный момент в паре происходила беседа на изучаемую тему-задание. Во-вторых, чтобы после изучения одного задания учащийся стремился перейти к изучению другого задания, следующего за ним. Для этого было сделано следующее. Автор метода сочетательного диалога было нам указано, что изучать точные дисциплины нужно по узловым идеям этой дисциплины: по основным формулам, теоремам, типовым задачам и т.п., включающим в себе все остальное менее важное из этой дисциплины. Тов. Ривин нам указал, что более удобная и подвижная форма учебника для занятий по методу сочетательного диалога - это не книга, а карточка с одним заданием на ней.

Но когда мы просто брали учебник математики, вырезывали из него страницы и наклеивали их на карточки, то получали материал для коллективных занятий мало пригодный. В учебнике темы так разработаны, что стоит только будто прочесть - и все поймешь. Именно эта подробная разработка тем в учебниках, которые готовились не для взаимообучения, а для индивидуальной проработки, явилась помехой в наших коллективных занятиях. Когда карточка-задание с подробно разработанной темой в ней попадала в пару, то каждый прочитывал ее и с ч и т а л, что он все в ней понял. Чтобы спорить, чтобы беседовать, не было повода, ибо все разъяснял автор задания. А понимал и усваивал из этой карточки каждый из них столько, сколько усваивают при чтении сухих учебников - иной раз прочитываешь по несколько раз одно и то же, а когда начинаешь себя контролировать, то оказывается, что ничего не усвоил, несмотря на то, что при чтении казалось все понятным.

Нужда продиктовала нам нужную форму учебной карточки. Для того, чтобы на тему, изложенную на карточке, в паре шла живая бе-

седа-спор и таким образом усваивалось содержание карточки - те-орема, формула и т.п., в карточках должны быть недоговоренности, которые заставляли бы учащихся думать и каким-то образом объяснить то, что не объяснено было в задании. Беседа-спор в паре неизбежно завязывалась тогда, когда один, напр., объяснял другому данную карточку и по-своему толковал недоговоренности в ней. Изучаемая дисциплина излагалась на карточки в следующем порядке. Возьмем для примера карточку по математике; на ней были все математические действия, касающиеся задания, но не было почти совершенно словесного материала. Между математическими строчками связывающих словесных объяснений не было. Делалось это для того, чтобы не написанное сказал объясняющий пары и таким образом сам у ч и л с я у ч а и вызывал к активной беседе партнера.

Когда мы давали студентам или аспирантам составлять наши учебные карточки, мы им говорили, что материал на карточке должен быть лишь намеком, возбудителем активной беседы. Интересно, что те дисциплины, которые сразу нам не удавалось изложить на карточках в виде "намёков", с недоговоренностями /физика, некоторые отделы механики, т.-е. где много объясняется словесно/, прорабатывались в коллективе очень скверно. Такой случай был с начертательной геометрией. Учебник начертательной геометрии - это чертежи и словесные объяснения к ним, математических формул очень мало. Не имея времени и возможности составить свой курс начертательной геометрии, мы чисто-механически перенесли на карточки и чертежи и объяснения из учебника. Несколько месяцев мы объясняли неуспех в занятиях по начертательной геометрии тем же, чем это объясняют студенты втузов - сухой, неинтересный предмет.

Потом нами был составлен новый комплект карточек по начертательной геометрии таким образом, что на каждой карточке был помещен чертеж и несколько объяснительных слов, наводящих на мысль.

Первое объяснение по этой карточке учащийся получал у студента-консультанта и передавал это объяснение карточки сейчас же другому, другой следующему и т.д. Незнающий требовал подробного и исчерпывающего логического объяснения по ней, ибо в свою очередь он должен был объяснить ее другому и т.д.

Последовательность изучения идей данной дисциплины, изложенной на карточке, достигалась тем, что они были разнумерованы в порядке принятой нами последовательности учебных заданий предмета. И каждый учащийся, получив объяснение и объяснив следующему 1-ую

карточку, получал с объяснением и объяснял следующему 2-ую и т.д.

Каждый учащийся в отдельности вел свой учет пройденного по следующей форме /рис. 1/, где есть графы: "дата", "№ карточки", "принял" и "передал". По этой форме учета учащемуся видно было каждый раз, какую карточку он принял; передал ли он ее и когда это было. Учетная комиссия Об'единения забирала через известные сроки эти книжки у учащихся и таким образом имела необходимые сведения о темпах и качестве усвояемости отдельных карточек, целых комплектов и т.д.

№											
Дата	№ кар- точки	Принял	Передал	Дата	№ кар- точки	Принял	Передал	Дата	№ кар- точки	Принял	Передал

Рис. 1. Учетная карточка

Это был опыт постановки массового образования с людьми, имеющими среднее образование.

Таким порядком можно было обучать дешево и хорошо сколько угодно людей и где угодно. Сейчас уже такой учебой охвачено около полутора тысяч человек. Основным организующим мероприятием этого опыта было требование попарного разговора /диалог в парах выуждал активно и внимательно изучать дисциплину/ участников коллективных занятий. Тут больше ничего не требовалось; в Об'единение пришли люди, которых не надо было убеждать в нужности и полезности учебы и знаний. Необходимо было лишь в данный учебный час педагогически и организационно обставить учащихся так, чтобы они занимались тем, что они поставили себе целью изучить.

После начался опыт постановки массового образования среди рабочих. Тут задача стала более сложной. Если в ОГВТО собрались люди, которые уже имели определенное образование, которые уже умели учиться, изучать, то рабочие в массе того и другого не умеют.

Большинство рабочих, которых сегодня необходимо обучать, малограмотно и безграмотно. Они мало учились и не учились и у них нет ученических навыков.

Значит, для того, чтобы взрослого, безграмотного рабочего вызвать на серьезную учебу, метод сочетательного диалога и наш учебный материал не оказались бы достаточными, этого недостаточно, чтобы он беседовал и спорил на тему по математике или физике, — он найдет тему более близкую себе.

Отсюда ясно, что никакими уговорами, никакой словеской агитацией и пропагандой самой по себе подвинуть в массе взрослого безграмотного серьезно учиться не удастся.

Только какие-нибудь практические жизненные условия могут серьезно заинтересовать его математикой, механикой и другими дисциплинами.

Как бы ни был рабочий безграмотен, квалификация мастера является его целью, ибо с ней приходит хороший заработок, более интересная работа и т.д. Если мы эту заинтересованность рабочего в приобретении практической квалификации положим в основу, организуя его учебу, обязательно получим удачные результаты в учебной работе. Здесь в качестве определяющего условия для удачной постановки профессионального рабочего образования взято стремление рабочего повысить свою практическую квалификацию потому, что этим последним и мы научились пользоваться, и рабочему оно вполне понятно.

О политических и других условиях рабочего образования здесь не говорится потому, что мы еще не достигли достаточной ясности в этом вопросе. Нам не удалось перестроить учебу применительно к новым стремлениям и потребностям рабочего, управляющего государством. Мы еще вынуждены пользоваться старыми формами учебного материала, учебных программ и учебных планов, приспособленных лишь к производственным стремлениям рабочего.

Научиться пользоваться политическим положением рабочего, как важнейшим условием успешности образования, должно явиться основной нашей задачей на сегодняшний день. Достигнув положительных результатов в этой области, мы добьемся серьезного интереса рабочих не только к предметам /дисциплинам/, имеющим непосредственное отношение к их профессии, а добьемся серьезного интереса ко всем отраслям науки и техники, ибо рабочий — хозяин страны — должен прежде всего знать, над чем он хозяин.

Встает важная проблема, которая давно уже ставится, но которая не получила еще конкретного решения. Необходимо органически увязать учебу рабочих с их работой на производстве. Рабочий, взрослый и безграмотный, великолепно и серьезно будет учиться, если он увидит, что сегодняшняя учеба устраняет трудности, которые он встречал вчера у станка, не умея подсчитать, подобрать инструмент, материал и т.д. Кроме того, что такая учеба была бы по душе рабочему, и он успешно и быстро одолел бы трудности учебы, качество ее результатов на много повысилось бы.

Но до сих пор нет еще ничего конкретного, ясного в этой области, чем можно было бы вот сегодня воспользоваться в работе. Ряд мероприятий, принятых в технических учебных заведениях для сближения учебы с производством, в массовом рабочем образовании не могут почти иметь никакого применения.

Все же в этой области работа ведется. Инженером Шохором разрабатывается интегральная система образования, имеющая в виду обучение исключительно на производственной основе ("Революция и Культура" №7/2). Но эта система все еще находится в стадии теоретической проработки. По этой системе еще не разработаны ни учебный материал, ни планы, ни программы, ни даже инструкции, как все это разработать. Есть только сформулированный "основной принцип интегральной системы" и его обоснование.

Когда в конце 1929 г. мы по поручению обкома ВСРМ/3 стали организовывать на московских заводах металлопромышленности группы по повышению квалификации рабочих, дало себя чувствовать отсутствие всех этих материалов по организации учебы на производственной основе. Мы пришли на заводы с активным методом преподавания, — сочетательным диалогом, с нашим учебным материалом, проверенным в группах ОГВТО, где все удалось наладить, но учебу в рабочих группах не удавалось поставить нужным образом. Как мы ни следили за занятиями, сколько ни тратили энергии, чтобы учебу поставить нужным образом и удержать группу, через 2-2,5 месяца мы имели отчаянный отсев учащихся групп до 50-70%. Отсев этот являлся, главным образом, следствием того, что часть рабочих менее грамотных разочаровывались вообще в полезности знаний, не видя области их применения. Остальная часть требовала, чтобы в группах по повышению квалификации они действительно повышали свою практическую квалификацию. Но мы их обучали по математике, физике и другим предметам, доказывая словесно, что где-то в работе им при-

дется рассчитывать шестерни, шаг резьбы, угол; придется делать подсчеты на делительной головке фрезерного станка и т.д. Они нам верили, но потихоньку уходили. И, несмотря на то, что занятия в наших группах проходили живо и хорошо, учащиеся из них уходили на краткосрочные курсы по повышению квалификации, куда-то далеко от завода, где им обещали через известный срок повысить их практическую квалификацию до известного разряда, о чем даже будет дана справка. С этих курсов более смысленные тоже убегали, видя, что там вовсе нет условий, чтобы повысить свою практическую квалификацию.

За семь месяцев работы по повышению квалификации рабочих нам удалось организовать в группы на заводах больше 500 человек. Группы на заводах разваливались и снова воссоздавались, искусственно нами создаваемые и искусственно нами поддерживаемые. Но в течение этих семи месяцев мы искали пути, мы пробовали строить учебу по-разному.

Вся беда была в учебном материале. Рабочие требовали, чтобы им объясняли устройство станков, работу на них, устройство инструментов и пользование ими и т.д. Но для того, чтобы они поняли устройство и работу станка, инструменты и т.п., им необходимо было знать в известном объеме математику, механику, технологию и т.п. Мы им объясняли это, они нам верили, но требовали свое. Когда же мы пробовали преподносить математику или технологию в практических задачах и примерах, рабочих расчетах, как это сейчас делается везде, то также чепуха получалась.

По плану мы пускали одни задачи и примеры, а учащихся интересовало совсем другое, ибо на работе они видели и производили совсем другие работы. Подогнать же учебный план так, чтобы учебные задачи и примеры соответствовали сегодняшним производственным интересам наших учащихся-рабочих, нам никак не удавалось. И в этом коренилась наша основная беда, мы это хорошо знали, но ничего реального в этом направлении нам не удавалось сделать.

По всем остальным, чисто-методическим вопросам нами было все предусмотрено. Метод сочетательного диалога очень подходил для наших групп по повышению квалификации рабочих потому, что он ставил учащихся в положение активных участников занятий. Последнее чрезвычайно важно для рабочих, привыкших в производстве играть активную роль.

Каждая карточка из учебного материала была построена таким образом, что, если учащиеся уже садились заниматься, то с большим

увлечением проходили их учебные часы в живых беседах и спорах пар занимающегося коллектива.

Но они не хотели садиться, они уходили от нас.

Нужда всегда показывает новые выходы, и она нам показала его в этом опыте, как и в ОГВТО.

Наше основное затруднение в работе заключалось в том, что мы заранее составленную программу и учебный план для той или иной группы рабочих выполнить не могли.

Причиной этому служило то, что совершенно нельзя было предугадать, составляя программу и учебный план, в какими квалификационными затруднениями встретятся рабочие-учащиеся в производственной работе. Именно поэтому нельзя знать, в каких знаниях рабочие-учащиеся будут заинтересованы. Если же учебные интересы рабочих расходятся с программой, то последнюю выполнить не удастся, ибо разговор идет о взрослых людях.

В связи вот с этой проблемой согласованности между учебными интересами рабочих и программой принято сейчас иметь, как основной руководящий материал к составлению программы и учебных планов, — профиль той квалификации, которую намереваются дать обучающимся. Но и профили эти также не достигают цели, когда мы сталкиваемся с малограмотными рабочими. Дело в том, что, во-первых, такой профиль показывает лишь в общих чертах, с чем работник такой-то квалификации будет иметь дело в производстве, а, во-вторых, в наших условиях нельзя даже дать точного профиля той или иной квалификации, ибо в нашем производстве происходят сейчас уж очень резкие перемены как со стороны темпов, так и со стороны направлений.

Составление таких профилей может иметь большое практическое применение к подготовке кадров высокой квалификации, и то не потому, что профиль будущего инженера действительно отображает полностью его квалификацию, а лишь потому, что программы, составленные по такому профилю, все-таки более удачны.

Когда же мы приступаем к даче квалификации инженера, то центр тяжести в учебной работе переносится на метод организации занятий и программу, ибо подготовку инженера мы даем имеющим среднее образование. А тому, кто уже дошел до такой степени образованности, учиться не трудно, даже больше — учеба превращается для него в некоторую потребность. Необходимо только, чтобы сам процесс учебный не наводил скуки, чтобы он был максимально актив-

зирован. Последнее зависит исключительно от метода организации занятий.

Вообще чем грамотней и культурней человек, тем он дальновидней и тем больше он приспособлен к работам, не имеющим в виду непосредственное и неотложное достижение цели. Культурный и грамотный человек может производить ту или иную работу вовсе не потому, что она сейчас же принесет ему денежный заработок. Он может работать и даже с большим интересом лишь потому, что культура привила ему потребность в такой работе. Он может выполнять труднейшую и неприятнейшую работу для того, чтобы через несколько лет добиться известной цели /возьмем в пример ту же учебу/.

Совсем иначе обстоит дело с безграмотными, с бескультурными. Они на условности мало реагируют, они дальновидности не отличаются.

Приехавший из деревни крестьянин и поступивший на завод работать, "зря", из любви к искусству, не будет делать никакой работы — у него нет таких потребностей. Если же он что-либо делает, то он ждет от этой работы материального результата сейчас же.

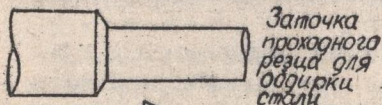
Когда дело касается учебы, мы наблюдаем ту же картину. Для бескультурного, безграмотного рабочего, недавно ушедшего от своего отсталого крестьянского хозяйства и еще не обработанного истинной пролетарской средой, учеба потребностью быть не может, ибо такая потребность может быть только воспитана. Заставить его учиться можно только тогда, когда учеба будет непосредственно и быстро влиять на его заработок, на улучшение его жизни так, чтобы он это чувствовал. Исходя из последних соображений, форма учебной программы для отсталых рабочих групп по повышению квалификации должна значительно отличаться от программы средних и высших учебных заведений. Если в типовых учебных заведениях составляются программы на несколько лет, то для низших групп по повышению квалификации рабочих таких долгосрочных программ быть не должно и не может. Для групп по даче и повышению квалификации малограмотных рабочих вообще не должно быть общих программ теоретических занятий. Для того, чтобы программа соответствовала учебным интересам рабочих-учащихся, она должна быть дифференцированной по работам, которые повышающие квалификацию рабочие прделывают на производстве.

Положим, мы берем чернорабочих и хотим их превратить скорым темпом в токарей. Обычно поступают так: ставят этих чернорабочих к токарным станкам, они проделывают практические работы на них в порядке повышения сложности рабочих процессов. Параллельно этому с ними ведутся теоретические занятия по заранее составленной программе.

Мы же поступаем иначе. Для того, чтобы стать, положим, токарем 2-ого разряда, чернорабочему нужно проделать 25-30 основных работ на токарном станке. Мы берем каждую работу в отдельности, от первой и до последней, и определяем, какие необходимы теоретические сведения рабочему, чтобы он эту работу выполнял быстрой и лучше.

Рабочие процессы. Резцы

Необходимые теоретические сведения



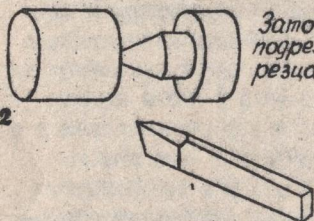
Заточка проходного резца для обдирки стали

1. Математика.
 - 1/ Понятие об углах вообще.
 - 2/ Понятие о градусах углов.



Заточка подрезного резца

- II. Методы измерения углов.
 - 1/ Общее знакомство со способами измерения углов.
 - 2/ Угломеры.
 - 3/ Шаблонные угломеры.
 - 4/ Транспортир.



Заточка отрезного резца

- III. Технология металлов.
 - 1/ Общее знакомство с материалами для резцов.
 - 2/ Способы определения сталей, годных для резцов.

Рис. 2. Программа теоретических занятий для одного рабочего задания

Берется листок бумаги /см. рис. 2 на с. 72 / и сверху пишется: работа такая-то. Листок разбивается вертикальной линией на два столбца. В одном столбце, под заголовком "Рабочие процессы", перечислены все основные рабочие процессы, которые связаны с этой работой. В другом столбце, под заголовком "Необходимые теоретические сведения", перечислены все необходимые теоретические сведения для того, чтобы уметь подсчитать, рассчитать, измерить и таким образом быстрее и лучше выполнять рабочее задание.

Таким образом мы получаем вместо одной общей программы - 25-30 программ, разработанных по рабочим заданиям.

Учебный материал по этим программам составляется следующим образом:

Предметов в этой системе учебного материала нет. Вместо целого ряда курсов разных дисциплин, составляется один общий теоретический курс для определенной профессии. Учебный материал в таком курсе расположен в порядке последовательности практических работ. Так как практические работы прорабатываются рабочими-учащимися в порядке последовательной сложности, то и теоретический учебный материал задания располагается приблизительно также в порядке последовательной сложности. Зато уже случайной, постраничной последовательности учебных заданий в таком курсе нет. Здесь каждая задача, каждая формула и формулировка связана с определенной работой на станке.

Учебные карточки такого курса расположены в последовательности порядковой нумерации. И может случиться, что на 3-й карточке будет изложено задание по геометрии, а на четвертой - задание по технологии металлов и обе эти карточки будут прорабатываться в один урок. Связность в занятиях между всеми этими учебными карточками, на которых изложены задания из разных дисциплин, достигается тем, что все они помогают рабочему усвоить и понять одну какую-либо производственную работу.

В таком комплекте карточек имеются задания, раскрывающие перед учащимся-рабочим всю нужду в тех или иных теоретических сведениях, необходимых для полного уяснения данного рабочего процесса. На каждое рабочее задание, которое отмечено в программе практических работ, имеется минимум одна такая карточка. Такие карточки мы называем вводными.

Положим, в программе практических работ готовящихся токарей

первым практическим рабочим заданием помещена заточка резцов. Значит на это рабочее задание составляется вводная карточка, на которой показано, какие теоретические сведения необходимы токарю, чтобы правильно затачивать резцы. На карточке /рис. 3/ дан рисунок одного резца с перечнем наименований всех рабочих и нерабочих частей этого режущего инструмента. Дан чертеж еще одного резца, на котором показаны все углы, под которыми резцы затачиваются. Углы обозначаются символически и при помощи стрелок указываются технические и производственные наименования каждого из них. На этой вводной карточке дана еще таблица углов всяких резцов для разных работ и для обработки разных материалов. Дана еще таблица сталей, годных и употребляющихся для изготовления резцов.

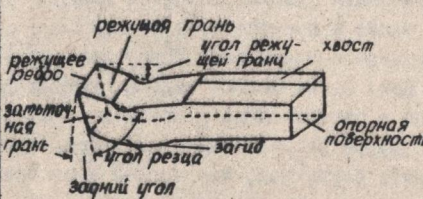
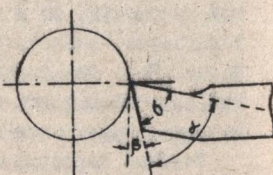
№1	<h1>РЕЗЦЫ</h1>	практическая работа №1																																		
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">  </div> <div style="width: 45%;">  </div> </div> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;"><i>Материал для резцов</i></p>																																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2">материал</th> <th colspan="2">угол резания α</th> <th colspan="2">задний угол β</th> <th colspan="2">угол резца δ</th> </tr> <tr> <th>общая часть резца</th> <th>передняя часть резца</th> <th>общая часть резца</th> <th>передняя часть резца</th> <th>общая часть резца</th> <th>передняя часть резца</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>литое железо и мягкая сталь</td> <td><90°</td> <td><90°</td> <td>6-12°</td> <td>90-6°</td> <td>5-8°</td> <td>90-70°</td> </tr> <tr> <td>чугун и твердая сталь</td> <td><90°</td> <td><90°</td> <td>5-10°</td> <td>90-5°</td> <td>5-15°</td> <td>90-90°</td> </tr> <tr> <td>отбеленный чугун</td> <td>>90°</td> <td>>90°</td> <td>3-6°</td> <td>90-3°</td> <td>5-10°</td> <td>90-100°</td> </tr> </tbody> </table>			материал	угол резания α		задний угол β		угол резца δ		общая часть резца	передняя часть резца	общая часть резца	передняя часть резца	общая часть резца	передняя часть резца	литое железо и мягкая сталь	<90°	<90°	6-12°	90-6°	5-8°	90-70°	чугун и твердая сталь	<90°	<90°	5-10°	90-5°	5-15°	90-90°	отбеленный чугун	>90°	>90°	3-6°	90-3°	5-10°	90-100°
материал	угол резания α			задний угол β		угол резца δ																														
	общая часть резца	передняя часть резца	общая часть резца	передняя часть резца	общая часть резца	передняя часть резца																														
литое железо и мягкая сталь	<90°	<90°	6-12°	90-6°	5-8°	90-70°																														
чугун и твердая сталь	<90°	<90°	5-10°	90-5°	5-15°	90-90°																														
отбеленный чугун	>90°	>90°	3-6°	90-3°	5-10°	90-100°																														
<ol style="list-style-type: none"> 1. Сталь самокал 2. Сталь углеродистая инструментальная 3. Быстрорежущая сталь 																																				
<p style="text-align: center;"><i>сорта стали для резцов определяются при помощи искры</i></p>																																				

Рис. 3. Вводная карточка

На такой карточке, как и на других, словесных объяснений почти нет, есть лишь одни названия и символы. Учащийся получает первое объяснение такой карточки у консультанта, который рассказывает ему, как этот резец будет употребляться в работе, с какими дефектами в работе связана неправильная его заточка, неправильный подбор металла для резца, немного иной угол и т.п.

Если, положим, учащийся малограмотный чернорабочий, то, выслушивая объяснение такой карточки, он встречается с целым рядом новых слов, понятий, символов – технических и других, которые он неизбежно захочет узнать, овладеть ими, ибо он видел иллюстрацию их полезности и пригодности в работе, хотя бы на этой же заточке резцов.

За этой карточкой следует второе вводное теоретическое задание /рис. 4/ с изображением измерительного инструмента, которым пользуются токаря при заточке резцов. Значит на этой карточке имеются угломеры, шаблонные угломеры и т.п. Выслушивая объяснение такой карточки, учащийся приближается к геометрии; он видит транспортир, символическое обозначение градусов, получает понятие о градусах углов и т.д.

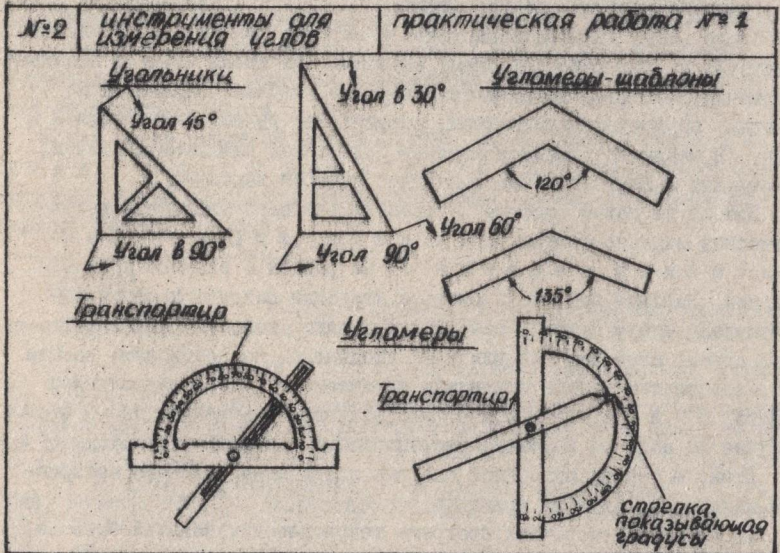


Рис. 4. Вводная карточка

Полученные объяснения по этим карточкам учащийся сейчас же передает другому учащемуся по сочетательному диалогу.

Посмотрим, что означают эти вводные карточки для обучающихся рабочих. Как правило, у нас принято, что теория идет после практики, т.е. раньше рабочий-учащийся затачивает резцы на заводе, а потом он получает объяснение карточки на этот предмет. Затачивая резцы, рабочий встречается с целым рядом трудностей, не умеет пользоваться измерительной линейкой, не умеет пользоваться угломером и т.д. Вводная карточка показывает рабочему-учащемуся, что теория может помочь ему разобраться во всем этом. Вводная карточка заинтересовывает рабочего-учащегося той или иной дисциплиной, он начинает чувствовать н у ж д у в знании свойств углов и т.п. Иначе говоря, этот рабочий-учащийся начинает и н т е р е с о в а т ь с я геометрией вообще. После этих двух карточек следует 6-7 карточек заданий, чисто-теоретических на тем: "Свойства углов" и "Градусная система измерения углов".

После той зарядки, которую рабочий получил, затачивая резцы, получая объяснения и объясняя вводные карточки по этому рабочему заданию, он с большим интересом и потому успешно изучит теоретические карточки по геометрии.

После этого комплекта карточек к заточке резцов идет комплект карточек к следующему рабочему заданию. Тут также имеются вводные карточки, которые "нагружаются" другими учебными заданиями по теории, по другим дисциплинам, арифметике, технологии металлов и т.п. /В занятиях учащийся кончает один такой комплект карточек, переходит к другому и так в порядке номеров карточек/.

Вообще по нашей системе построения учебного материала теоретические задания даются, как н а г р у з к а н а п р а к т и ч е с к и е з а д а н и я - на работы и вводные карточки по ним. Рабочее задание и вводные карточки создают у рабочего-учащегося новую потребность, новую нужду, удовлетворением которой служит изучение тех или иных дисциплин. Но необходимо всегда следить за тем, чтобы эта нужда не иссякала, чтобы не получило место н а в я з ы в а н и е теоретических сведений, ибо в этом случае мы получим картину, уже описанную в начале статьи.

Итак, в основу описанной системы построения учебного материала положены следующие принципы:

1/ Общих долгосрочных программ теоретических занятий быть не должно. Составляется столько программ теоретических занятий, сколько практических работ должен проделать рабочий, повышающий свою квалификацию.

2/ Создается один общий курс учебного материала для определенной профессии и определенной квалификации. В этом курсе имеется известное количество учебных карточек разных дисциплин, расположенных в порядке последовательности рабочих заданий.

3/ Учебная карточка должна быть построена /сконструирована/ так, чтобы она стимулировала живую беседу-спор в парах занимающегося коллектива на тему, намеченную в данном задании.

На низших ступенях подготовки производственных кадров мы рекомендуем придерживаться этих принципов построения учебного материала, ибо все они имеют цель вызвать интерес учащихся к занятиям помимо того, который может быть вызван самой изучаемой дисциплиной.

Здесь говорилось только о курсах учебного материала для рабочих групп, поставленных к станкам чисто-учебными целями. Таков был наш опыт.

На заводах же много квалифицированных рабочих также малограмотны. Сделать их технически грамотными, - значит сильно повысить производительность их труда.

Для групп по повышению квалификации рабочих-практиков, которым нужна только теоретическая подготовка, могут быть также составлены курсы учебного материала по нашей системе. Необходимо только точно учесть, с какими затруднениями эти рабочие-практики встречаются в своей производственной работе из-за их теоретической неподготовленности.

Когда такие сведения нами получены, мы составляем курс, и с х о д я и з э т и х з а т р у д н е н и й, располагая учебный материал также в порядке последовательной сложности производственных рабочих заданий.

Примечания:

1/ - Я.Ф.КАГАН - ШАБЛАЙ - директор Государственного электромашиностроительного института им.Я.Ф.Каган-Шаблая / 9 / и /17, 18 /

2/ - № 7 журнала за 1930 г., статья инженера М.Шохора "Борьба за предприятие-школу - борьба за новую систему образования" (с.16-26). ШОХОР М.С. - работник школы-предприятия на московском заводе "Серп и молот" /22 /. Его "интегральная система" как раз в то время подробно обсуждалась в печати. См. также /17, 18 /.

3/ - "ВСРМ - Всероссийский союз рабочих-металлистов" / I /. Или, точнее: "ВСРМ - Всероссийский профсоюз рабочих-металлистов (с 1918 г.)" . /29 /.



М. Грейтерман, учитель

Имя в педагогике

ДИАЛОГИ

Имя А. Ривина было широко известно в 20-е годы. Он выдвинул ряд смелых педагогических идей и использовал их в обучении. В эпоху нивелировки и единообразия эти идеи были несправедливо забыты. Новая концепция общего среднего образования, одобренная Всесоюзным педагогическим съездом, решительно отдавала приоритет развитию личности. Предстоит научиться ставить ученика в деятельную позицию, открыть перед ним дорогу опережающего обучения. Все это по-прежнему нам предстоит решить 20-е годы.

"Учительская газета", 1989, 31 января.

Имя А. Ривина было широко известно в 20-х годах. Он выдвинул ряд смелых педагогических идей и использовал их в обучении.

В эпоху нивелировки и единообразия эти идеи были несправедливо забыты. Новая концепция общего среднего образования, одобренная Всесоюзным педагогическим съездом, решительно отдавала приоритет развитию личности. Предстоит научиться ставить ученика в деятельную позицию, открыть перед ним дорогу опережающего обучения. Все это побуждает нас вспомнить опыт 20-х годов.

Много лет в школьной практике господствует авторитарность. Учащийся монолог со времен Коменского остается монополией учителя. "Магистер диксит" — "учитель сказал"/¹ — доносит к нам из глубин веков педагогическая концепция обучения и воспитания преданных и послушных исполнителей чужой воли. А. Ривин отдал приоритет развитию абстрактно-логической функции ума. Он начал учить своих учеников думать и действовать. Мышление, как известно, связано с речью. А. Ривин предложил занятия, при которых каждый ученик говорит на каждом уроке. И не просто дает короткие ответы-догадки, а пространно рассуждает, аргументирует свои выводы, вступает в дискуссию с

оппонентами.

По-новому взглянув на ученический коллектив, А.Ривин увидел в нем "полиморфизм индивидуумов" – собрание личностей, обладающих различными неповторимыми особенностями. По его представлению, любой учебный коллектив – кладезь скрытых возможностей, генератор огромной энергии. В рутинной педагогике эта энергия если не подавляется, то во всяком случае мало используется. А.Ривин нашел способ ее высвобождения – насытил жизнь ученического коллектива диалогическим интеллектуальным общением.

Наше знакомство с Александром Григорьевичем произошло в 1926 году в Библиотеке им. В.И.Ленина. Взрослые читатели, отдыхая, собирались внизу в вестибюле, а мы, молодежь, – в маленькой подсобке. Однажды туда зашел старик /таким он нам, шестнадцатилетним, пока казался/ плотного сложения с черной бородой и живыми глазами. Разговорились. Спрашивал больше он: "Что читаете? Интересуетесь ли математикой и философией? Знакомы ли с подлинниками Гегеля, Канта, Маркса?" Мы были потрясены столь серьезным обращением и забрезжившими перспективами. Разговор закончился приглашением приехать к нему в Голенищевский переулок. Там скоро начались наши постоянные занятия.

Широко образованный человек, убежденный коммунист, глубокий ученый, А.Ривин видел потребность страны в интеллектуально развитых людях. И это было не просто его мечтой – А.Ривин изобрел реальный механизм приобщения каждого к сложной научной и художественной литературе, к высотам культуры. Причем трудные вопросы изучались и усваивались в самой увлекательной форме, легко, как бы шутя и играя.

Максим Горький писал: "Всем, что во мне есть хорошего, я обязан книгам". Приохотить, приучить молодежь к чтению подлинников, шедевров научной публицистической и художественной литературы и к содержательному общению между собой – вот задача, которую решает метод А.Ривина. Форму своих занятий он назвал так – "Метод организованного переменного диалогического общения", короче – "Оргдиалог".

Живое интеллектуальное общение – это то, чего всегда так недостает молодым людям. Может быть, и в наши дни именно дефицит общения в школе породил потребность подростков группироваться вне ее стен, ускользать из-под влияния учителей, семьи, комсомола, искать свои "неформальные объединения", балдеть под "тяжелый металл".

Метод организованного диалогического общения – это оригинальная

форма интеллектуального взаимодействия, развития способностей и овладения учебной и научной информацией.

Свой метод Александр Григорьевич впервые применил в 1918 году на Украине, в местечке Корнино². Опираясь на возможности оргдиалога, он предлагал юношам и девушкам, готовящимся к экзамену на аттестат зрелости, поработать над трудами основоположников марксизма, которые были в его личной библиотеке. Метод оргдиалога позволил строить изучение материала в виде узловых идей, структур, содействовал формированию обобщенных знаний, развивал способность переноса общих приемов мышления из одной усвоенной области знаний в другую. Все ученики корнинской школы блестяще окончили высшие учебные заведения, защитили диссертации.

Как же организуется интеллектуальное общение в "Оргдиалоге"?

За большим столом или за несколькими отдельными сидят пары беседующих людей. Они могут быть разных возрастов и разного уровня образования. Перед ними - книги, журнальные или газетные статьи. У каждого своя тема, но могут быть источники на одну тему, главы одной книги. И, конечно, здесь же словари - иностранных слов, толковые, орфографические, всевозможные справочники.

Через каждые несколько минут пара заканчивает беседу и расходится. Бывшие собеседники вступают в разговор со следующими партнерами. Это похоже на игру, царит атмосфера легкости и непринужденности. Однако все заняты напряженной работой. Посмотрим, как работает пара. Сначала один ученик читает из своей книги /статьи/ небольшой отрывок /7-10 строк/, заключающий в себе цельную, законченную мысль. Вместе они обсуждают и уясняют, формулируют, редактируют и записывают заголовок. Затем свой отрывок читает другой. Снова обсуждают, снова ищут заголовок. После этого собеседники расходятся, чтобы донести усвоенную мысль до каждого участника занятий.

В новой паре задача каждого - поделиться тем, что узнал и понял, с новым собеседником, дать еще один вариант заголовка, выслушать, вникнуть, понять то, что принес партнер. Через каждые 7-10 минут образуются новые парные сочетания.

В "Великой дидактике" Ян Амос Коменский оценил обращенную речь как катализатор мышления, он советовал ученикам искать того, кому можно было бы объяснить изучаемое: "Если нужно - откажи себе в чем-нибудь и плати тому, кто тебя будет слушать"³.

Многoletняя практика работы с различными коллективами показывает, что в конце одного сеанса переменного диалогического общения

через два-три часа одни его участники могли, имея перед собой план, выступать с развернутым сообщением. Другие не только с интересом слушали, но и дополняли, уточняли, возражали - словом, чувствовали себя вполне уверенно в изученном материале.

В связи с этим, мне кажется, уместно привести замечание В.И. Ленина в конспекте книги Гегеля "Наука логики": "Чтобы понять, нужно эмпирически начать понимание, изучение, от эмпирии подниматься к общему. Чтобы научиться плавать, нужно лезть в воду".

Именно такая практика - погружение - реализуется в оргдиалоге. Конечно, далеко не у всех все получается сразу. Важно, что первоначальные пробы никто не оценивает, тем более не охлаждает рвение отрицательными отметками. В регулярно повторяющихся упражнениях совершенствуются навыки логического мышления и понимания. Переходя от партнера к партнеру, знакомя его с тезисом или содержанием "своей" статьи, ученик варьирует рассказ, стремится быть понятным, обобщить, выявить основную мысль.

Задействована сложная психологическая схема: в процессе речи формируется мышление, включается работа памяти - активное репродуцирование, мобилизация и актуализация всего предшествующего опыта, знаний, причем участвуют все виды памяти - слуховая, зрительная, моторная и, самое главное, вербальная /словесная/.

Такая насыщенная работа всех органов чувств необыкновенно поднимает потенциальные возможности всех членов коллектива: они трудятся спокойно, каждый в темпе, который ему подходит.

Привлекателен и психологически-интимный контактный характер общения. Каждый чувствует себя свободно и раскованно. Открывается широкое поле для выявления и развития более одаренных.

Меняется и роль педагога. Свободный от обязательной одновременной работы со всем коллективом, он может намечать пути продвижения отдельных учеников, осуществлять свои творческие педагогические задумки и цели.

А.Ривин всю жизнь пропагандировал и отстаивал свой метод. Всюду, где это было возможно, мы, группа молодых ревнителей его метода, устраивали демонстрации занятий. Показывали их в клубах "Серпа и молота", "Электроставода", перед работниками Книжной палаты, в Коммунистическом университете имени Я.Свердлова. Часто вспыхивали дискуссии. А.Ривин умел находить язык с каждой аудиторией, так что спорщики порой сами начинали находить яркие аргументы в пользу метода.

Пожалуй, только работники Наркомпроса оставались глухи и непро-

бываемы. С помощью добровольного общества "Техника - массам" мы получили пустующее здание бывшего свечного завода. Это одноэтажное строение, затерянное среди других таких же ветхих и поленых домишек, располагалось возле храма Василия Блаженного, на том месте, где высится здание гостиницы "Россия". Огромное помещение, длинные дощатые столы со скамейками по бокам - все, что было нам нужно и приводило в восторг. Здесь родилось объединение групп по высшему техническому образованию - ОГВТО⁴. Во всю стену повесили плакат "Жизни нужны не дипломы, а знания!". Это был "неформальный" или, как его называли журналисты, "дикий вуз".

На листе ватмана крупными буквами была начертана гипотеза сочтательного диалога А.Ривина: "Организованное переменное диалогическое личное общение, поводом к которому служит совместная работа над озаглавливанием отдельных отрывков текста, равно как и совместное решение сложной задачи чревато для участвующей в ней личности несметным количеством ощущений и впечатлений. Вот почему последовательное и интенсивное применение диалогического общения решительно содействует кристаллизации в любом коллективе максимального количества талантов и гениев⁵".

Комитеты комсомола МГУ и МВТУ выделили студентов старших курсов и аспирантов - консультантами ОГВТО. Группой составляющих дидактический материал по математике руководил И.Гельфанд, ныне действительный член Академии наук.

В ОГВТО принимали без экзаменов. Просто в некоторых группах в первые месяцы еще раз штудировали материал средней школы. Налыв был огромен. Стало тесно в одном помещении. А.Ривин добился разрешения заниматься ОГВТО в вечернее время в служебных помещениях Наркоматов торговли и финансов на улице Куйбышева, в Министерстве земледелия на Новой площади.

Промел год. Работу ОГВТО по просьбе А.Ривина проверила авторитетная комиссия профессоров МГУ. На заседании Государственного ученого совета⁶ Наркомпроса под председательством А.Вышинского⁷ после доклада А.Ривина выступил председатель комиссии. Знания студентов были признаны качественными и глубокими. Поражало, по словам комиссионки, свободное владение темой, хорошая литературная речь ребят. Не знаю, какую роль в этом деле сыграл лично Вышинский, но кончилось тем, что ОГВТО с его демократическими стилем и устоями преобразовали в обычную Высшую инженерную школу, назначили своего директора. А.Ривин оказался оттесненным.

Опять по вечерам наша группа собиралась в тесном подвале, шту-

дировала труды по философии, психологии, математике.

А.Ривин жил более чем скромно, получая крохотную пенсию. Иногда обед заменял ему стакан бульона – разведенный в кипятке копейный бульонный кубик. Но на книжной полке среди прочих книг стояло несколько экземпляров "Божественной комедии" Данте, изданных на европейских языках, пятью из них А.Ривин владел свободно. Наш учитель был неутомимо бодр, неизменно жизнерадостен. Любил умную шутку.

Группа последователей А.Ривина продолжала пропагандировать его метод всюду, где только представлялось возможным. Устраивались демонстрации занятий в школах, клубах, в летних читальных залах, в парках "Сокольники" и ЦКМО. Все это вызвало огромный интерес. Кончилось тем, что большая часть ривинской группы была арестована в конце 1934 года по доносу. Обвинение – организация антисоветских демонстраций.

У В.Тендрякова есть повесть⁹ "За бегущим днем". Герой ее – учитель русского языка – делает попытку оживить урок, применяя оргдиалог – метод А.Ривина. Тогда, в пятидесятые годы, повесть вызвала негативную оценку, главным образом, со стороны руководителей школ. И о А.Ривине вновь надолго забыли. Заговор молчания прорвала "Учительская газета", опубликовав в последние годы ряд статей красноярского педагога В.Дьяченко. Потом и телевидение пригласило его на встречу в Останкино.

Мы пересматриваем нашу историю, возвращаем из забвения славные имена и умные, нужные нам сегодня идеи. Нельзя, чтобы столь мощный педагогический инструмент развития личности, какой была методика А.Ривина, не был взят в новую школу, которую мы строим все вместе.

Примечания:

1/ – наряду с этим выражением тогда же существовало синонимичное: "Ипсе диксит" – "Сам сказал". То же "выражение, характеризующее позицию бездумного преклонения перед чьим-либо авторитетом" (см. / 2 /, с. 384, 423).

2/ – см. прим. 2 к брошюре В.Дьяченко /с.25 наст. изд./

3/ – цитата не совсем точная. Коменский в XIII главе "Великой дидактики" говорит о своем современнике-педагоге Иохиме Форции, которого считает "талантливейшим": "...он советует, чтобы тот из учащихся, кто желает сделать большие успехи в занятиях, искал бы себе учеников, которых он мог бы ежедневно учить тому, чему учится сам, даже если бы ему пришлось платить им деньги. Лучше тебе,

говорит он, чтобы ты стеснил себя в чем-либо в своих внешних удобствах, только бы иметь того, кто желал бы слушать, как ты учишь, т.э. продвигаясь вперед". /12/.

Уместно тут добавить, что общепринятая точка зрения, согласно которой "отцом" современной классно-урочной системы считают Яна Амоса Коменского, - незорна. Есть существенные отличия той авторитарной системы, которую мы видим в современных школах, от предложенной великим чешским реформатором педагогики. Получила распространение форма "один говорит - все слушают". Та оргформа, которую В.К.Дьяченко назвал групповой /см. прим. 1 к брошюре В.Дьяченко - с.25 наст. изд. или /10/.

4/ - об ОГВТО см. прим. 4 к брошюре В.Дьяченко /с.25 наст. изд./.

5/ - эта цитата объясняет название метода А.Ривина - "талгенизм". См. также с.109 наст. изд. и работу /24/.

6/ - "Государственный Ученый Совет /ГУС/; руководящий научно-методич. центр Наркомпроса РСФСР в 1919-1932. ...ГУС утверждал уч. планы, программы и уч. пособия для начальной, средней и высшей школы, а также преподавателей вузов". /5/.

Сравни:

"ГУС - 1. Государственный ученый совет (см. также: ГУС Акцентра НКПроса)..." /29/.

"ГУС Акцентра НКПроса - Государственный ученый совет Академического Центра Народного комиссариата просвещения РСФСР (научная секция, ведет всей теоретической работой по вопросам научной жизни, научного и научно-технического образования, 1919-1933)". /29/.

7/ - в то время /1928-1931 гг./ А.Я.Вышинский был начальником Главпрофобра, Главного управления профессионального образования Наркомпроса РСФСР.

После "успешно" проведенного Пахтинского процесса 1928 г. /где Вышинский был председателем Специального Судебного Присутствия/ газеты сообщили, что "тов. Вышинский А.Я. назначен членом коллегии Наркомпроса".

"В работу по созданию школы всех ступеней включились так называемые "следы" - старая профессура, крупные ученые. Рядом с ними Вышинский выглядел политкомиссаром, "спецадзирателем", в достаточно определенном смысле этого слова. Присланным чулкам, которого все боялись..."

Представители поистине "золотого века" русской педагогики - А.П.Плякеевич, М.М.Писарак, С.Е.Табасинович, - чьи позиции начальнику Главпрофобра Вышинскому были очень хорошо известны, некоторое время спустя стали жертвами прокурора Вышинского. Они были уничтожены. Других виднейших педагогов, изгнав с работы, обрекли на нищенство и бездействие. Такова была судьба Блонского, Вентцеля, Иорданского. Конечно, не сам Вышинский был инициатором разгрома русской педагогики. Время, или, если точнее, Система, действовала через него. Но исполнителем он оказался отменным..." (Подробнее - см. /7/).

8/ - о Высшей инженерной школе им. А.Бубнова - см. /27/.

Нужно заметить, что из реплики М.Брейтермана гораздо яснее, чем из всей статьи С.Пулман /27/ виден механизм действия Системы. "Длкий вуз" быстро "приручили", включив в общую структуру высшего технического образования: дали ему новое название /ВИИ вместо ОГВТО/, помещение, программы, преподавателей, какое-то снабжение и поменяли руководство... См. также прим. 4 к брошюре В.Дьяченко /с.25 наст. изд./.

9/ - роман. См. прим. 2 на с.12 наст. изд.



Но можно ли было действительно помешать Матвею Савельевичу /¹ так умереть? Кто бы из нас мог помешать этому во время войны, когда умирали и еще труднее... Чтобы мальчики не шли в армию? Ересь, Я же хотела вхвать с ним в эвакуацию, но и мне было стыдно - я молодая и поеду подальше от войны? Может быть, его должно было уберечь правительство, но ведь кто его знал!...

Она /² вспомнила, как в конце войны, когда отец уже погиб на фронте, сестренку убило осколком, мать вторично вышла замуж и уехала с мужем куда-то на освобожденные

украинские земли, Лидия Александровна /³ еще не приехала из эвакуации, а Щурка /⁴ воевал где-то в Румынии, - она продала вещи и поехала на Урал разыскивать Матвея Савельевича: от него с сорок второго года не было писем. Было одно обстоятельство, о котором она не рассказывала даже Щурке: перед смертью Матвей Савельевич писал книгу - писал он ее между строк старых журналов, и когда он умер - книгу раскурили. Сами старики из дома престарелых рассказали ей это, когда она просила вспомнить о Матвее Савельевиче хоть что-нибудь. Раскурили и еще сердлись, что он испортил сумачу - от чернил на губах оставались следы. "Ай-я-яй, о людях совсем не подумал..." /с. 69/.

Примечания:

¹/ - Гольцову (см. прим. I на с. 29 наст. изд.).

²/ - Тая, Таисия Ивановна (см. прим. 5 на с. 57 наст. изд.).

³/ - мать А.С.Никанозова (см. прим. 5 на с. 57 наст. изд.)

⁴/ - А.С.Никанозов (см. прим. 2 на с. 57 наст. изд.).

ЗА КАЧЕСТВО КАДРОВ

ОРГАН

Учебно-методического сектора Наркомпроса РСФСР

1931

№ 6

Визман/1

МЕТОД СОЧЕТАТЕЛЬНОГО ДИАЛОГА. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ (В порядке обсуждения)

"За качество кадров", 1931, № 6, с. 26-35.

Метод сочетательного диалога начал экспериментироваться его автором А. Г. Ривиним с 1925 г.² За это время имеются изменения как в самом методе преподавания - содиалога, так и в практических возможностях его применения.

Сам автор применял метод содиалога фактически только с целью общего интеллектуального развития обучающихся по нему. Этот метод не экспериментировался автором в образовательных работах по подготовке определенной квалификации специалистов /инженер, врач, журналист и т.п./.

Отсюда - неполнота разработки метода с целью преподавания разных дисциплин. И отсюда же - ряд ошибочных педагогических положений, выдвинутых автором и проведенных им на практике.

А. Г. Ривин до сего времени придерживается взгляда, будто основное и единственно ценное в образовательном процессе - это не приобретение тех или иных навыков и знаний, а усиление интеллектуальной мощи учащихся, "приобщение к чтению мировых шедевров научно-художественной литературы"; "развитие абстрагирующей /обобщающей/ функции ума" и т.д. В таком аспекте перед А. Г. Ривиним стоит проблема "знания и понимания".

Защищая свою позицию, автор метода всегда приводит в пример известных лиц, умеющих быстро ориентироваться в том или ином тексте, в том или ином практическом деле. Он также ссылается на ряд своих учеников, которые в большинстве своем тоже быстро ориентируются в любом тексте, но я бы не утверждал того же самого об их ориентации в практических вопросах. Насколько ошибочны взгляды многих педагогов, что основное — это навыки, знания, конкретные умения, которые в "умелых" руках сводятся к насаждению ползучего эмпиризма, настолько же ошибочна и упомянутая точка зрения Ривина.

Работник любой квалификации и специальности должен обладать известной суммой знаний, навыков, конкретных умений кроме умения вообще ориентироваться в любом тексте и в любом деле. Кроме того ориентироваться мало, — надо уметь делать, создавать, производить.

Неверный подход Ривина к проблеме "знания и понимания" с моей точки зрения есть основная его методологическая ошибка, которая поставила его в такое обособленное положение фанатика своего дела. Следствием этой же методологической ошибки является ряд неправильно подчеркиваемых Ривиним положений и технических принципов педагогического процесса. Требование возможно более яркого контрастирования тем для взаимопроработки учащимися, разносторонность подготовки учащегося коллектива, сведение роли педагога к роли искусного организатора занятий и другие уродливые наросты метода диалога никак не могут быть поняты, если отбросить ривинскую цель образовательного процесса.

Метод диалога интересует нас как одно из орудий подготовки социалистических кадров, которые бы хорошо и в необходимой пропорции знали, умели и понимали без выпячивания какого-либо из этих элементов любой квалификации. Школа инженеров им. Бубнова /быв. ОГВТО/³ — это первый опыт применения метода диалога с целью подготовки кадров специалистов определенной квалификации и специальности. Этот опыт поставлен не Ривиним, который до сих пор еще не отделался от своих ошибок, а был вызван к жизни самой потребностью советской страны в кадрах. Школу создали сами учащиеся в борьбе с неверием большинства педагогов в эту затею и в борьбе с Ривиним, дававшим неверную установку в вопросе использования этого метода с целью подготовки инженеров.

Объединение групп по высшему техническому образованию /нынче школа им. Бубнова/ работает над задачей сделать осуществимой цель получения или повышения квалификации при помощи коллективной учебы. В этом направлении школа имеет ряд достижений. Только так оце-

нивая опыт школы инженеров им. Губнова, можно понять, почему он стал обращать на себя внимание заводов, где многим надо учиться, совмещая учебу с работой на производстве.

Мимо метода содиалога не могут пройти все те, кто борется за активные методы преподавания, в частности за массовое рабочее и заочное образование.

Содержание этого метода состоит в следующем.

Коллектив учащихся в 30-40 человек разбивается на пары, и в каждой паре идет беседа на ту или иную тему дисциплины, которая прорабатывается в данный час.

Столы в учебной аудитории расставлены так, чтобы между рядами были широкие проходы. Между рядами столов, за которыми сидят беседующие пары учащихся, ходит преподаватель /консультант/, останавливается и прислушивается к беседе той или иной пары; в необходимый момент он поправляет их. Довольно часто консультант идет к той паре, которая, не договорившись, зовет его для разрешения спора.

Часто между рядами столов проходят учащиеся, меняя партнера учебы, место и проработанную тему на следующую. Темы бесед учащихся определяются характером изложения и расположения учебного материала. Учебный материал по данной дисциплине представляет собой сумму карточек, разнумерованных в порядке логической последовательности заданий.

От бесед 15-20 пар в помещении стоит шум /гул/, не только не мешающий, но в известной мере и для известного типа умственной работы необходимый.

Вообще для любой работы необходима с в о я шумовая среда. Абсолютная тишина, которой нет, вряд ли способствовала бы какой бы то ни было продуктивной работе.

В этой насыщенной активностью среде партнеры в парных спорах добиваются до глубин прорабатываемых вопросов, кончат с одной задачей, формулой, теоремой, положением и переходят к другим, меняя при этом партнера и место. С м е н а п а р т н е р о в в этом методе является таким же принципиальным моментом, как и занятия в парах.

Так организуется и проходит занятие коллектива по методу содиалога.

Из описания метода содиалога можно заключить, что проработка дисциплин в парах проходит в виде обсуждения. Этим и определяется возможность и целесообразность применения этого метода. Любая дис-

циплина имеет свои правила, законы, особенности и ряд моментов, связывающих ее с другими дисциплинами. Для того, чтобы их усвоить, необходимо прежде понять. Глубокое понимание облегчается активным обсуждением, поэтому метод содиалога, организующий наиболее активное, рациональное и продуктивное обсуждение вопросов в беседующих парах, может применяться в проработке любой дисциплины.

Но конечно было бы нелепо например прорабатывать по методу содиалога навык правильного ведения рейсфедера по бумаге. В этом случае нет нужды прибегать к методу содиалога, ибо в выработке навыка основную роль играет повторение тех или иных рабочих приемов и только изредка требуется квалифицированная консультация.

В усвоении любой дисциплины метод содиалога может сыграть решающую роль в тот момент, когда учащийся должен понять основные положения ее, законы, правила, связать эти положения, законы, правила с другими дисциплинами, со своим жизненным опытом, знаниями и т.д.

Важное значение для проработки вопросов по методу содиалога имеет степень отвлеченности или конкретности дисциплины, ее положений и всей ее структуры. Здесь имеется ввиду то, что прежде называлось точными и неточными науками. Большинство отвлеченно-математических /"точных"/ дисциплин, как математика, механика, отличается тем, что в них части конечные и устойчивые выводы и формулировки. Поэтому, изучая их, приходится часто, почти непрерывно, проделывать ряд известных установленных действий по установленным твердым правилам, в результате чего получаются новые вариации, правила, результаты. Последнее необходимо понять - тут начинается обмен мнений учащихся, обсуждения. Так например, математика прорабатывается по методу содиалога следующим образом. Партнер, знающий данную задачу или теорему, велит слушающему объяснить производить ряд известных своим членам пар математических действий и тут же попутно разъяснить, для чего они делаются и каким образом получились математические новообразования /новые правила, выводы, формулы и т.п./.

Такого рода проработка, обсуждение вопросов, переплетаются с производством ряда известных действий. И чем дисциплина носит более отвлеченно-математический характер, тем большее место в проработке занимает повторение известных операций, действий и т.д.

Механика конкретнее математики, и поэтому в ее переработке элемент обсуждения находится в большем отношении к элементу по-

циплина имеет свои правила, законы, особенности и ряд моментов, связывающих ее с другими дисциплинами. Для того, чтобы их усвоить, необходимо прежде понять. Глубокое понимание облегчается активным обсуждением, поэтому метод содиалога, организующий наиболее активное, рациональное и продуктивное обсуждение вопросов в беседующих парах, может применяться в проработке любой дисциплины.

Но конечно было бы нелепо например прорабатывать по методу содиалога навык правильного ведения рейсфедера по бумаге. В этом случае нет нужды прибегать к методу содиалога, ибо в выработке навыка основную роль играет повторение тех или иных рабочих приемов и только изредка требуется квалифицированная консультация.

В усвоении любой дисциплины метод содиалога может сыграть решающую роль в тот момент, когда учащийся должен понять основные положения ее, законы, правила, связать эти положения, законы, правила с другими дисциплинами, со своим жизненным опытом, знаниями и т.д.

Важное значение для проработки вопросов по методу содиалога имеет степень отвлеченности или конкретности дисциплины, ее положений и всей ее структуры. Здесь имеется ввиду то, что прежде называлось точными и неточными науками. Большинство отвлеченно-математических /"точных"/ дисциплин, как математика, механика, отличается тем, что в них части конечные и устойчивые выводы и формулировки. Поэтому, изучая их, приходится часто, почти непрерывно, проделывать ряд известных установленных действий по установленным твердым правилам, в результате чего получаются новые вариации, правила, результаты. Последнее необходимо понять - тут начинается обмен мнений учащихся, обсуждения. Так например, математика прорабатывается по методу содиалога следующим образом. Партнер, знающий данную задачу или теорему, велит слушающему объяснить производить ряд известных своим членам пар математических действий и тут же попутно разъяснить, для чего они делаются и каким образом получились математические новообразования /новые правила, выводы, формулы и т.п./.

Такого рода проработка, обсуждение вопросов, переплетаются с производством ряда известных действий. И чем дисциплина носит более отвлеченно-математический характер, тем большее место в проработке занимает повторение известных операций, действий и т.д.

Механика конкретнее математики, и поэтому в ее переработке элемент обсуждения находится в большем отношении к элементу по-

вторения, чем в проработке математики. Физика более конкретна, чем механика, и поэтому в ее проработке больше обсуждения, больше логических построений, чем в проработке механики. Когда мы доходим до таких дисциплин, как психология, социология, элемент обсуждения начинает затмевать элементы повторения.

На первый взгляд может показаться, что метод диалога легче применить в проработке таких дисциплин, как психология и социология, чем в таких, как математика, механика. Но, несмотря на то, что элемент обсуждения превалирует в проработке первых дисциплин, организовать занятие по методу диалога легче при проработке вторых. Это происходит потому, что вокруг определенных математических действий легче организовать и вести целенаправленную беседу. На материале, где этих действий мало или где их совсем нет, обсуждение вопросов без отвлечения в сторону труднее организовать. Автор метода организует это обсуждение тем, что заставляет учащихся пары прочитывать отрывки из прорабатываемой книги, составлять план /заголовок/ к мысли, проводящейся в этом абзаце. Это мероприятие обеспечивает активную беседу, но не определяет точно ее направления.

Кроме того принцип смены партнеров заставляет учащихся часто переходить с одной мысли на другую, так как, встречаясь с новым учащимся, данный учащийся встречается и с новым текстом книги нового партнера.

В результате таких занятий по методу диалога учащийся несомненно развивает свой интеллект и приучается быстро ориентироваться в любом тексте и в любом вопросе. Но это качество не может явиться единственной целью обучения. Имея целью подготовку кадров определенной квалификации и специальности, мы должны сообщить учащимся ряд определенных сведений, навыков, конкретных умений. Так например, недостаточно понимать, по каким законам происходят и развиваются исторические явления, надо знать самую историю, да и вряд ли можно как следует понять законы, не зная фактов.

Метод диалога в последней форме его применения развивает способность разбираться в сложных вопросах, воспитывает большую ловкость ума, но эта ловкость абстрактная, она напоминает жонглерство, фокусничество. Эта ловкость выражается в большом искусстве спорить с целью победить противника, но не с целью добиться истины.

Но тут не следует перегибать палки: если эту форму применения диалога направить в нужную сторону, мы получим в этом методе

действительное орудие подготовки высококвалифицированных кадров. Вопрос только в том, как организовать занятия по методу диалога по проработке всех дисциплин с такой же целевой направленностью, какая имеется в проработке "точных" дисциплин. В этой области большого опыта нет, хотя имеются конкретные наметки, о которых мы сообщим ниже.

Из всех приведенных здесь мыслей и соображений о методе диалога, о возможности и целесообразности его применения можно заключить, какое важное значение имеет для успешных и полезных занятий по нему форма учебного материала. Здесь имеется в виду не внешняя его форма, не то, что он имеет вид карточек, а более существенное — характер его построения с точки зрения академической и методической.

Имея цель организовать беседы пар таким образом, чтобы они были плодотворны во всех отношениях, мы должны учитывать все мелочи, которые способны определить характер и направление беседы. И все эти мелочи должны в соответствующем месте и порядке иметь место в учебном материале. Для этого мы должны установить, что именно мы хотим определить и направить в занятиях пар по методу диалога.

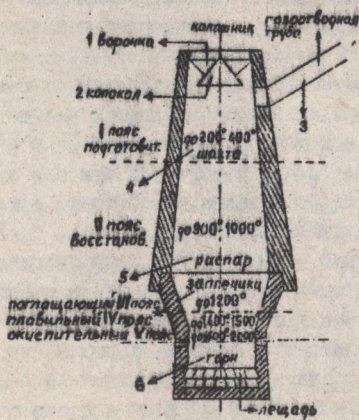
Прежде всего необходимо, чтобы пары периодически меняли свой состав с тем, чтобы сделать беседы наиболее плодотворными (почему необходимы смены партнеров, будет разъяснено ниже). Имея в виду эту цель, учебный материал излагается на карточках, которые пронумерованы в порядке последовательности положений. Это мероприятие автоматически организует смену партнеров, ибо учащийся, получивший объяснение и объяснивший 26-ю карточку, может получить объяснение 27-й карточки у товарища, которому вручена она и объяснена. Если бы на руках у каждого был учебник вместо карточки, то часто учащийся, проработав одну страницу, автоматически продолжал бы сам прорабатывать следующую страницу и т.д., и парные занятия нарушились бы. Карточная форма изложения учебного материала вообще удобна. Она экономна в случае необходимости исправления отдельных участков комплекта карточек.

Чтобы проделать то же самое в переплетенном учебнике, необходимо его переиздать, что дорого обходится и длится долго. Вообще карточная система изложения учебного материала — наиболее гибкая и удобная для коллективных занятий, где часто возможны всякие совершенствования этого положения с академической и методической стороны.

Чтобы учебную карточку не просто прочитывали, как прочитывают страницу учебника, чтобы она своим содержанием вызвала активную беседу или действие /математическое и др./ по данной теме, ее надо составить соответствующим образом. Если изложить в карточке все соображения, начиная с важных и кончая мелочами, не будет повода к беседе по ней, к обсуждению ее содержания. В той части карточки, которая должна стимулировать беседу, необходимы наводящие планы и основные указания, направляющие беседу пары. В карточках чисто-математического характера, на которых доказывается теорема, выводится формула, решается задача, должны быть даны условия и подробные и образцовые математические разработки без лишних словесных объяснений; объяснения должны быть устно даны своими словами. Карточки по дисциплинам, где на всем протяжении имеются математические исчисления, сравнительно легко составлять: достаточно только руководствоваться положением, что математические действия организуют беседы пар. Более трудную задачу представляет собой составление карточек по дисциплинам описательного характера, где имеются описания принципов построения, самого построения, принципов действия и самого действия и работы того или иного аппарата, машины, двигателя и процессов, происходящих в них. Если дать в проработку пары полное описание, то каждый из партнеров по отдельности прочтет текст, каждому из них покажется, что текст им понят, и этим кончится проработка. Только места текста, недостаточно подробно изложенные, могут вызвать беседу. Таким образом, подробное описание не может явиться принципом составления карточек.

Карточки по описанным дисциплинам должны быть составлены таким образом, чтобы схемами, символами, стрелками, чертежами, эскизами изображалось строение или действие того или иного аппарата. Физическими, химическими и другими формулами должен изображаться тот или иной процесс. Эти символы, стрелки, чертежи, схемы, формулы снабжаются надписями с указанием названий деталей аппарата, машин и их функций, название формул, если такие имеются, и т. д. Чтобы обсуждение проходило в желательном порядке, часто содержание карточки нумеруется, и учащийся начинает объяснение содержания карточки с того места, которое обозначено № 1, переходит к № 2 и т. д. Так построена карточка, изображенная на рисунке № 1/4 /см. с. 93/.

Обсуждая эту карточку, партнеры пары должны уяснить себе основные принципы построения и работы доменной печи.



Описанию устройства доменной печи учебник технологии металлов уделяет 10-12 стр., причем на протяжении всех этих страниц мы читаем, что, мол, эта часть печи называется "распар" и служит для того-то, а вот это называется "колошником" и служит для того-то.

Каждый раз учащийся, прочитав и узнав из текста учебника о новом названии и новом процессе, смотрит на рисунок, чтобы лучше уяснить себе существо вопроса. В занятиях по методу диалога процесс изучения устройства доменной печи и процессов, в ней происходящих, упрощается, облегчается и дает возможность глубже и разностороннее представить ее себе. Занятия по этой карточке будут происходить следующим образом. Объясняющий пары начинает с первого пункта карточки, — там написано: "воронка", "колошник". Прочитав это, он начинает объяснять своему партнеру, что воронка доменной печи служит для того-то, в ней "колошник" носит такое-то название потому-то; потом объясняющий переходит к второму пункту карточки и т. д. Таким образом, то описание доменной печи, которое было изложено на 10-12 стр. учебника, здесь гораздо меньшим количеством слов и более продуктивно происходит устно и на по-

нятно для учащегося языке.

По следующим карточкам будет вестись обсуждение процессов, происходящих в отдельных поясах доменной печи. Беседы по этим карточкам будут вестись вокруг химических и физических формул, изображающих физические и химические процессы, являющиеся следствием попадания руды, угля и других материалов в пояс той или иной температуры.

При составлении учебного материала для занятий по методу содиалога необходимо руководствоваться еще следующим важным принципом. Необходимо установить, какой характер проработки подходит для данного учебного материала. Выражаясь более образно, необходимо установить достоинство того или иного учебного материала.

В проработке теоретической части той или иной дисциплины можно установить три основных момента /стадии/: 1/ учащийся нуждается в объяснении, в примерном доказательстве, решении новой задачи, формулы, теоремы; 2/ учащийся усвоил новое положение, но совершенно самостоятельно применять его не способен. Тут имеется ввиду стадия, когда учащийся начинает решать самостоятельно задачу с применением нового приема, формулы и т. д., но нуждается в частой консультации; 3/ учащийся решает самостоятельно ряд задач с применением этой новой формулы, приема без постоянной помощи консультанта. Эту работу учащийся продельвает с целью прочного закрепления новоусвоенного повторением. Метод содиалога в чистом виде применим для первого вида проработки вопросов дисциплин. Поэтому, составляя учебный материал для занятий по методу содиалога, необходимо отобрать узловые пункты данной дисциплины, достойные обсуждения в парах. Эти узловые пункты наносятся на карточки, снабженные всем необходимым для продуктивной и живой беседы. Если это карточки по математике, — они должны быть снабжены образцовыми доказательствами, выводами и решениями. Карточки описательной дисциплины строятся по прежде описанному способу и т. д. Проработка второго типа — самостоятельные упражнения с частой консультацией преподавателя — может также производиться в коллективе и в парах, составленных по принципу "сильный со слабым", но при этой проработке учебного материала пары уже не меняются. Учебный материал для этой формы проработки вопросов дисциплины составляется так, чтобы в заданиях бы-

ли только условия задач, ответы и в необходимых случаях - краткие указания. Третий вид проработки имеет место дома, - здесь учащийся решает задачи с целью закрепления усвоенного.

Преподаватель в занятиях по методу диалога перестает играть роль источника знаний: он здесь играет роль консультанта, дающего справку, разъясняющего карточку и т. д. Находясь в таком положении, преподаватель может уделить много внимания самим учащимся, их индивидуальным особенностям и склонностям, их свойствам и манере работать и, исходя из всех этих особенностей каждого учащегося в отдельности, влиять и организовывать педагогический процесс. Следя за отдельными учащимися и за всем коллективом, за тем, как прорабатывается та или иная карточка, преподаватель вносит необходимые исправления в учебный материал, который без особых трудностей поддается этим переделкам. Одновременно, выступая в качестве организатора занятий, преподаватель по методу диалога стремится рационально использовать все педагогические возможности учащегося коллектива; в занятиях по методу диалога каждый учащийся, не только объясняющий, но и получающий объяснение, играет видную педагогическую роль в образовательной работе коллектива. Не только толковое объяснение, но и удачный вопрос, заданный одним учащимся другому - объясняющему партнеру, имеет чрезвычайно важное педагогическое значение. Преподаватель должен /и имеет время/ использовать это богатство педагогических возможностей коллектива.

Он не должен допускать самотека в группе, он должен организовать рациональное распределение учащихся по парам, учебным ячейкам. Он должен приучать самих учащихся правильно подходить и оценивать свое место в коллективе, изучающем определенную дисциплину, и наиболее рационально координировать свои педагогические ресурсы с педагогическими ресурсами всей группы.

Метод диалога дает возможность максимально использовать в коллективе сильных по данной дисциплине учащихся. Коллектив здесь максимально использует их как передатчиков знаний в качестве личных собеседников с каждым отдельным учащимся, что очень важно и ценно, если вспомнить, что личная беседа пары в числе других форм словесного общения является наиболее выгодной, имея целью передачу сведений от одних к другим. Нет нужды доказывать, что гораздо легче приспособиться объясняющему к одному слушателю, чем к нескольким и многим. Тут важно еще отметить, что слушающий в парной беседе не может быть пассивным, - он участник беседы, только менее

активный; последнее имеет важное определяющее значение для содержания и результатов беседы.

Организационно использование сильных учащихся в педагогическом процессе, происходящем по методу содиалога, достигается тем, что они ставятся в особое положение в отличие от остальных учащихся. В практике применения метода содиалога имеются два организационных варианта использования сильных в учебе коллектива. В коллективе из 30-40 чел. таких сильных по каждому данному предмету имеется 6-8, причем по каждой дисциплине состав сильных - другой. Организационно их роль отличается от роли других учащихся тем, что из их состава выбираются первые передающие. Сам же сильный учащийся получает объяснение карточки непосредственно от преподавателя.

В практике А. Г. Ривина насыщение сильных учащихся новыми сведениями с тем, чтобы они внесли их в коллектив, происходило в процессе самой учебной работы. Таким образом, первым передающим в коллективе был сам преподаватель.

В ОГВТО это организационно оформлялось иначе: там по каждому предмету есть бригада /раньше она называлась секцией/, состоящая из упомянутых сильных. Члены секции, или бригады, готовятся по новым карточкам до занятий всего коллектива; для этой цели они снабжены справочной литературой, учебниками и т. п. Для этой же цели отведено специальное время - за полчаса до занятий или в специальные секционные дни. На этих секционных занятиях присутствует консультант /преподаватель/, который помогает членам бригады уяснить себе те места карточек, которыми они при самостоятельной проработке не могли овладеть.

Таким образом, к началу занятий в коллективе имеются 6-8 чел., насыщенных теми сведениями, которые должен усвоить весь коллектив.

Наличие такой бригады сильных в любом учебном коллективе делает возможными занятия по методу содиалога группы без преподавателей; конечно они будут качеством хуже этих же занятий в присутствии преподавателя, но они все же реальны. При занятиях коллектива по методу содиалога без преподавателя большую и ответственную роль играют хороший справочник, словарь, которыми пользуются прежде члены бригады, готовясь к занятиям, и кроме того вся группа в самих занятиях, заменяя ими консультанта, если его нет. Наличие справочников и словарей вообще необходимо даже в присутствии преподавателя при занятиях по методу содиалога, ибо здесь создается возможность приучить учащихся быстро и ловко пользоваться ими.

Такой навык в практической работе ценен и важен. Наконец, по методу диалога максимально используются жизненный практический опыт и знания всех учащихся коллектива; этот опыт и знания несомненно огромны и не могут быть заменены никаким педагогическим талантом. Беседуя в парах, учащиеся для более ясного объяснения той или иной мысли прибегают к помощи даже самых удаленных резервов памяти. В активной беседе, доходящей до спора, учащиеся откапывают случайно виденное ими на производстве, на улицах города, насыщенных техникой, в быту и пускают в ход для доказательства правильности того или иного положения. В этой мобилизации скрытого опыта учащихся на усиление усвояемости случайные явления, готовые быть забытыми навсегда, приобретают стройность, закономерность, одновременно насыщая плотью и кровью часто сухие отвлеченные формулы, теоремы и формулировки.

Вся происходящая в коллективе учебная работа не проходит также и мимо статистика. Она автоматически оставляет след после себя. Учет пройденного и усвоенного производится самими учащимися на ходу, играя одновременно организующую роль в занятиях. Усвоение каждой карточки в отдельности учитывается в двух основных стадиях ее проработки. В учетную книжку, которая имеется у каждого учащегося, соответствующим образом заносится, у кого данный учащийся получил объяснение данной карточки и кому он ее объяснил. Если данная карточка трудно усваивалась, то это также видно в учетной книжке, ибо, если учащийся туго воспринимал данную задачу или формулу, то лишней раз получал объяснение или объяснял. То и другое видно в книжке. Листок этой учетной книжки имеет следующий вид: на нем имеются графы: "дата", где учащийся отмечает дату проработки карточки; "№ карточки", где учащийся отмечает № прорабатываемой в данный момент карточки; "принял", где отмечается № учетной книжки объясняющего учащегося; "передал", где отмечается № учетной книжки следующего объяснения. Листок учетной книжки изображен на рисунке 2/5.

Учетная книжка учащегося по методу диалога, так как в ней видны мельчайшие этапы успеваемости, может всегда представить ясную картину положения учебы в коллективе. Руководствуясь ее показателями, можно почти безошибочно предупреждать основные недочеты взаимообучения учащихся группы.

Из всего вышесказанного можно заключить, что речь здесь идет не о способе проработки учебного материала в форме парных сочетаний учащихся, а о целевой системе обучения, основанной на методе

содialogа. Проработка дисциплины по методу содиалогоа определяет характер, степень и меру участия других форм преподавания данной дисциплины. Так, лекция находит здесь свое применение в виде вводного слова преподавателя в начале изучения данной дисциплины учащимся коллективом. Проработка дисциплины в форме бесед находит свое применение на конференциях после известных периодов времени, когда в результате парной проработки в коллективе учащихся накопился материал, требующий одновременного коллективного обсуждения. Самостоятельная работа учащихся протекает в прежде описанном порядке и форме и т. д. Но важно то, что метод содиалогоа влияет на все перечисленные формы проработки обучения, он определяет степень нуждаемости в них, коэффициент их полезного действия и т. д. Это так потому, что во всех этих формах проработки дисциплины участвует учащийся, сильно подготовленный занятиями по методу содиалогоа, где он с максимальной энергией и сосредоточенностью обсуждает в парах тот или иной вопрос.

Принцип парных занятий по методу содиалогоа, как это выше было указано, диктуется тем, что беседа пары — это наиболее выгодная форма словесного общения. Принцип смены партнеров беседующих пар учащихся требует специального обоснования. Если не касаться чисто воспитательной роли этого момента в занятиях по методу содиалогоа, на который обычно напирал Ривин /"варьирование взаимных раздражений" и т. п./, а оценивать его лишь как фактор в образовательном процессе, то мы приходим к следующим выводам: известно, что длительное одновременное раздражение утомляет нас; длительное за-сиживание учащейся пары над одним вопросом утомляет беседующих; внимание учащихся пар, фиксирующееся на данном объекте, — карточке с задачей, формулой, теоремой, — после 10-15 мин. начинает терять свою силу, свою остроту: оно начинает слабеть; сменив партнера, учащийся меняет все — новые раздражители освежают учащегося, он с новой энергией и вниманием берется за изучение следующей карточки или объясняет эту /старую/ новому партнеру, который рядом вопросов, живых, не шаблонных, будит мысль объясняющего; таким образом, смена партнеров учащихся пар не дает вниманию слабеть в течение всех часов занятий. Исходя из этих соображений, устанавливаются приблизительные нормы длительности бесед пар. Исследовательской работы в этом направлении не велось; экспериментально установлено, что целесообразна смена партнеров через каждые 7-10 мин. Этими нормами определяется объем содержания карточки, который не требовал бы больше указанного времени для проработки.

Возможность мобилизации практического опыта и знаний учащегося в парных занятиях также максимально используется. При условии смены партнеров каждый из учащихся получает возможность **о б щ а т ь с я** со всеми членами учащегося коллектива и каждый делит с ним свое богатство опыта, помогающего осилить, понять, усвоить, связать с жизненной практикой новое теоретическое положение, формулу, теорему, закон и т. д.

Смена партнеров занимающихся пар дает возможность каждому учащемуся коллектива через короткие промежутки времени выступать в качестве активного объясняющего. Получив объяснение какой-либо карточки, учащийся, сменив партнера, должен ее объяснить.

Принцип "уча мы учимся" метод диалога использует максимально.

Все преимущества метода диалога могут быть правильно поняты и правильно практически оценены, если обратить внимание на то, в какой обстановке он оказался реальным как основной и каких результатов учобы добивались, применяя его. Примером такой обстановки может служить возникновение ОГВТО /ныне ВИП/ и условия, в которых оно росло и формировалось.

Это было осенью 1928 г. Собрался коллектив в 150 чел. и поставил себе целью дать каждому образование инженера-механика, не занимаясь во втузе, а также не занимаясь заочно-индивидуально, что для многих было также чрезвычайно трудно. Коллектив получил необорудованное помещение. Средств он ни от кого не получал. Бюджет объединения составлялся из трехрублевых членских взносов учащихся - членов объединения. Средств хватало только на оплату и содержание помещения и на закупку бумаги и других канцелярских принадлежностей. О преподавателях не могло быть и речи, - объединение довольствовало консультантами-студентами других вузов, которые посылались пролетстудом к ним на помощь в порядке общественной нагрузки.

Как в этих условиях можно было организовать незаочное обучение по курсу втуза?

Ни одна форма обучения из опыта учебных заведений не могла здесь осуществиться: все они требуют обязательного непосредственного руководства педагога, без которых занятия невозможны.

Но метод диалога именно в этих условиях оказался реальным. Пользуясь помощью студентов других вузов, учащиеся ОГВТО сами составляли учебный материал, сами же учились по нему. На занятиях консультировали те же студенты других вузов также в порядке общественной нагрузки. И в этих скверных условиях с успехом занимались товарищи, совмещавшие эту учобу с работой на предприятиях и в учра-

дениях без какого бы то ни было освобождения их от работы.

Некоторую трудность представляла проработка и усвоение общественных дисциплин. Здесь по упомянутым выше причинам не удавалось уложиться во времени и также не удавалось достигнуть достаточной четкости усвоения определенных сведений по данной дисциплине.

После опыта ВИШ метод социалога начинает пробираться в нормальные учебные заведения. Здесь он может дать совершенно другие результаты, если учесть, что он станет орудием в руках высококвалифицированных педагогов-профессоров и преподавателей. Если понимать под активизацией методов прежде всего активизацию учащихся, то какой метод может быть активней метода социалога?

Введение метода социалога в высшие учебные заведения открывает совершенно новые возможности - устраняет основные трудности обучения.

Введение метода социалога в высшее учебное заведение дает возможность максимально использовать опыт, получаемый учащимися в производственном обучении для углубленного и органического усвоения теоретических дисциплин. Занимаясь по методу социалога по любой дисциплине, учащийся, побывавший на производственной практике, обязательно использует примеры с производства для более полной проработки того или иного вопроса. С целью органической увязки теоретической учебы с производством учебный материал /карточки/ может все время меняться. В него без особых технических трудностей могут вноситься исправления, указываемые учащимися, побывавшими на производстве, и преподавателями, связанными с производством. Это является одним из основных условий органической увязки теоретической учебы с практикой производства.

Не всякий хороший инженер-практик является хорошим педагогом в обычных условиях учебного заведения. В большинстве случаев этого совпадения мы не встречаем. Таким образом, чтобы использовать инженера-практика в учебной работе, необходимы условия, позволяющие этого достигнуть. Если инженер-практик не в состоянии вести целую группу, то объяснить что-либо одному он наверное сможет: этот навык у него воспитан работой на производстве, - там он также дает личные указания подчиненным ему по производству.

В занятиях по методу социалога личное указание, личное объяснение, разъяснение в личной беседе являются основными педагогическими элементами процесса учо-

б и. Значит, инженер здесь может быть максимально использован, и его производственный опыт частично может стать достоянием учащихся. Кроме того его участие в учебной работе должно сильно повлиять на учебный материал, на содержание карточек: они могут быть насыщены новостями производства и техники.

Итак, основные проблемы, стоящие перед учебными заведениями - активизация учобы, органическая увязка теоретической учобы с производством, использование производственников в качестве преподавателей и т.п., - находят себе место в методе диалога.

Примечания:

1/ - так в журнале: фамилия автора статьи дана без инициалов. Довольно распространенное явление того времени. На с. 17 того же номера, к примеру, автор другой статьи указан аналогично: Машинцев "За решительную перестройку работы вуза..."

2/ - см. брошюру В. Дьяченко "Разновозрастность состава коллектива..." /с. 13 наст. изд./ и прим. 2 к статье М. Брейтермана "Диалоги" /с. 83 наст. изд./.

3/ - подробнее об ОГВТО - дальше /с. 99 /. См. также прим. 4 к брошюре В. Дьяченко /с. 25 наст. изд./.

4/ - явная ошибка редакции журнала. По смыслу эта отсылка и дальнейшие объяснения автора относятся к рис. на с. 30 журнала /у нас на с. 93 /, т. е. ко второму рисунку из приведенных в качестве иллюстраций к статье. Вообще же оба рисунка в журнале не пронумерованы.

5/ - этого рисунка в журнальном тексте нет. Видимо, должен быть такой же, как рис. 1 к предыдущей статье З. Вихмана /у нас на с. 66 /. Зато есть другой рисунок, на с. 29 журнала, совершенно идентичный рис. 2 в статье "Опыт построения..." /см. с. 72 наст. изд./ . Вторично мы его не воспроизводим.



Н. Шапошников

СВЕТЛЫЕ И ТЕМНЫЕ СТОРОНЫ
МЕТОДА
СОЧЕТАТЕЛЬНОГО ДИАЛОГА

"За качество кадров", 1931,
№ 6, с. 35-39.

Конечно, любой прекрасный метод в неумелых руках может оказаться на практике никуда негодным, но есть методы, вредные результаты которых являются следствием самой, так сказать, "порочной природы" их.

Такую "порочную природу" методу сочетательного диалога дает сам автор его А. Г. Ривин в тех "заумных" методологических обоснованиях его, которые относят педагогическую мысль к фейербахианству, к ницшеанству, к методическим предисылкам Ланкастера¹ и основную цель обучения полагают в общей гимнастике мысли и речи, в стремлении путем "встреч" с "шедеврами" человеческой мысли создать высшее образование, понимая последнее в виде "талогенизма"² и т. п.

О методе сочетательного диалога в трактовках автора его, по крайней мере, в старых его трактовках едва ли кто из современных педагогов станет говорить положительно.

Можно ставить вопрос об эмансипированном методе сочетательного диалога, о том его состоянии, в котором он на практике в течение уже двух лет применяется в Высшей инженерной школе им. Бубнова³ поставленный там на службу конкретным задачам - подготовки кадров социалистического строительства.

Можно ставить вопрос о методе сочетательного диалога не как о таком, в чистом, самодовлекшем его значении, а как об одном из приемов методической практики на равных правах со всеми другими методами, активизирующими педагогический процесс.

Какие положительные стороны имеет эта методическая концепция и какие недостатки ее уже обнаружили, какие опасности она таит в себе, если заранее не заострить на них внимание?

Уже и внешний вид практического применения метода подсказывает, что здесь "учатся". В этом — основное условие активизации усвоения. Известное положение прорабатывается здесь дважды — при восприятии и при передаче его другому, причем эта вторая часть процесса естественно является наиболее активной, даже творческой. Но она стимулирует и первую часть, так как нельзя хорошо объяснить, если сам хорошо не усвоил.

Второе своеобразие этого метода — в смене партнеров в паре, в увеличивающемся таким образом количестве "встреч". В первой паре я передал известные факты, в ней же мог воспринять от партнера усвоенное им от другого и далее я могу пойти в иную пару для новой передачи моего первого знания или только что воспринятого второго; после второй встречи я вновь могу оказаться и в положении передающего и в положении воспринимающего и т. д. То же может прodelьвать и каждый учащийся.

Вот эта смена встреч является очень существенным элементом метода.

Опыт жизни данного человека заставляет последнего по своему освещать воспринимаемые факты, обращать к ним свои вопросы, увязать их со своими опытными данными и тем самым обогащать всем этим своеобразием передающего ему факты. Количество встреч дает известное знание, помноженное на жизненный опыт тех индивидуумов, с которыми протекали эти встречи, и естественно очень сильно активизирует процесс вторичного восприятия /при передаче/.

И это тем более, что беседа-передача-восприятие может принять характер углубленного спора, и истина может всякий раз воплощаться уже в иных образах, выражаться в иных словах, а язык ведь — это мысль.

Вот в чем внутренняя сущность и вытекающие из нее своеобразие метода "сочетательного диалога".

Но своеобразна также и роль преподавателя и учебника в осуществ-

влении этого метода.

Вместо учебника здесь мы имеем по преимуществу карточки. Карточки здесь конкурируют с учебником именно силой активизации восприятия, своей гибкостью и, так сказать, портативностью.

Здесь, понятно, играет определенную роль все еще неудовлетворительное построение наших учебников. Это построение обычно таково, что учебник воспринимается относительно пассивно, там все разжевано, там почти не остается места для самостоятельной работы; учебник трафаретен, он приурочен и по образам и по языку изложения к какому-то неопределенному "среднему ученику"; учебник оторван от конкретности текущей жизни и интересов данного ученика - он трактует более или менее общие условия; учебник громоздок и консервативен - он издается медленно и не может отразить в себе тотчас последних политических установок, завоеваний науки и техники и т. д.

Иное дело - карточки, на которые разбита по узловым темам та или другая дисциплина. Правильно составленная карточка лишена всех этих недостатков учебника.

Надо, правда, оговориться, что не всякая дисциплина поддается передаче на карточке. Такие дисциплины, как философия, психология и особенно политические науки, вкладываются в карточки с трудом, и здесь должно быть оказано предпочтение четкому учебнику перед карточкой.

Основные принципы содержания карточек строятся именно на том, чтобы карточка могла целесообразно стимулировать активную беседу в нужном направлении, т. е. чтобы она давала наводящие планы и основные указания для такой беседы, чтобы содержание карточки не было материалом просто для зубрежки или пассивного усвоения, но чтобы она создавала постоянные задачи для самостоятельного решения и через них - для постепенного развития мыслей в определенном направлении и для усвоения определенных знаний и навыков. При этом определенные участки дисциплины могут требовать такого содержания карточки, которое обуславливает активное участие преподавателя или консультирующего ученика; другие участки могут иметь содержание карточки, рассчитанное только на некоторую помощь консультанта, и третьи, которые могут быть усвоены учащимся самостоятельно и из трудной парной беседы. Естественно, что такая дифференциация зависит и от состава учащихся.

Отвлеченно-математические науки легче поддаются переложению

в карточную систему, так как там конкретные действия направляют беседу в определенном направлении, но чем дальше переходим мы в область описательных наук, тем труднее они поддаются перенесению на карточки. И если в области прикладной механики, физики, химии можно еще оперировать на карточке чертежами, схемами, эскизами, направляющими беседу, то уже в области таких дисциплин, как общественно-политические науки, карточная система их изложения трудно поддается и задачам активизации восприятия, и в то же время задачам четкого усвоения предмета.

В области этих последних дисциплин приходится прибегать к учебнику, хрестоматиям или другой учебной литературе: определенные главы или части их, подобранные на очередную тему, прочитываются учащимися с тем, чтобы, составляя по поводу прочитанных отрывков заглавия, конспекты в процессе беседы с товарищами на ту же тему по отрывкам из других авторов учащиеся в конце концов уясняют те или другие положения.

Хорошо продуманное содержание карточки вообще в методе сочетательного диалога является обуславливающим моментом, в области же общественно-политических дисциплин опасности от плохо составленных карточек особенно велики.

Надо признать, что вообще-то методология составления карточек находится все еще в экспериментальной стадии. Оно и понятно, так как первоначально карточки составлялись самими же учащимися, позже они, правда, корректировались квалифицированными научно-педагогическими силами, но коренных решений по этому вопросу педагогическая мысль еще не дала.

Конечно, никто не станет отрицать многих преимуществ, о которых мы говорили выше за карточной системой изложений дисциплин /педагогический опыт в этом отношении имеется уже давний в разных приложениях/: в частности, уже одна возможность дать содержание карточки в применении к любым частным потребностям — к данному производству, к определенному образовательному уровню, к языку и т. п. — сильно говорит за себя, но, с другой стороны, все обуславливающее значение содержания карточки в методе говорит и о необходимости сугубой осторожности, глубокой продуманности в изложении дисциплин на карточках.

Вместе с тем никоим образом нельзя согласиться с попытками свести к нулю роль учебника.

Фанатики метода сочетательного диалога подчеркивают как особое преимущество его, что при существующем дефиците педагогов этот ме-

год дает возможность обходиться без преподавателей или с преподавателями низкой квалификации.

С такими доводами "в пользу" этого метода конечно никак нельзя согласиться. На данной стадии мы не можем "ликвидировать" преподавателя. Это своеобразный "левый" загиб. Нельзя также мириться и с недостаточно квалифицированными кадрами преподавателей, и всякую попытку защитить "рациональность" такого деквалифицированного руководства мы должны разоблачить как прямо реакционную затею.

Качество преподавателя должно играть определенную роль при сочетательном диалоге. Деятельность педагога, правда, принимает здесь несколько иные формы, но от этого значение ее несколько не уменьшается, так как при этой системе преподаватель прежде всего - центральный передатчик знания пусть не всему коллективу, но только группе бригадиров-передатчиков. Тем более, значит, ответственна его роль: он сообщает не только знания, но и методику передачи их в менее подготовленную, чем бригадир, среду. Во-вторых, он - руководитель процесса усвоения у всего коллектива, воздействуя на последний через руководство парными беседами - встречами, прислушиваясь к беседам пар, внося коррективы, направляя внимание беседовавших в ту или другую сторону. Поскольку, словом, активно работает весь коллектив, поскольку одновременно вертится 20-30 "парных" колес, постольку он как механик должен активнейшим образом управлять всеми: недосмотр в работе одной пары может потом при встречах ее состава с другими парами размножить ошибки и дать полное искажение воспринимаемой истины при последующих все более субъективирующих передачах.

Преподаватель здесь в самом процессе восприятия уже должен делать выводы, как усваивается то или иное знание.

От него же зависит и метод планирования той или иной дисциплины, и видоизменение содержания карточек, и дифференциация этого содержания их применительно к различным условиям, и окружение метода сочетательного диалога вводными лекциями, конференциями, беседами, домашними работами, контрольными задачами и т. д. Нельзя конечно согласиться и с той активизирующей будто бы ролью, которую т. Вихман⁴ приписывает "шумовой" обстановке.

Где, где, а уж здесь наличие высококвалифицированного педагога особенно необходимо.

Остается остановиться еще на учете успеваемости. На практике она проводится таким приемом: в учетной книжке каждого учащегося отмечается, какую карточку он принял и от кого, сколько раз ее

принимал /если не усвоил ее сразу/, кому передал ее сам. Надо признать, что учет этот все-таки носит недостаточно четкий характер — у него нет единого критерия и в сущности он отмечает только число встреч и число прошедших через учащегося карточек, а не качество воспринятых знаний. Присутствие постоянно наблюдающего квалифицированного преподавателя, правда, добавляет к этому механическому учету преподавательские характеристики, но без общих конференций, без контрольных заданий учет в такой форме не может достигать поставленных ему целей.

Какие же предварительные итоги можно подвести по поводу этого метода?

При наличии квалифицированных преподавателей /пусть и в меньшем числе, чем это необходимо/, хорошо подготовленных в отношении именно этого метода, при наличии хорошо составленных и достаточно специализированных карточек, увязанных к тому же с производственными процессами, при окружении этого метода другими методическими приемами, позволяющими систематизировать воспринимаемый материал /вводные, обобщающие и заключительные лекции/, при организации более глубокого качественного учета /конференции-беседы, контрольные задания/ метод этот может иметь ряд бесспорно положительных качеств.

К этим качествам относятся: активизация педагогического процесса, более глубокая увязка учебной работы со степенью подготовки каждого учащегося, обширные возможности для умственной тренировки учащихся, обогащение всесторонним опытом /многочисленные встречи/, возможности органической увязки теории с практикой, напряженная активность педагогического процесса, его относительная легкость для учащихся благодаря: быстрой смене впечатлений, напряженной заинтересованности /должен буду сейчас передать другому/.

Уставшие после трудового дня рабочие, занимаясь вечерами, могут, как показал опыт, по несколько часов под ряд с неослабевающим настроением работать этим методом.

Как метод, который может быть широко использован и в деле заочного обучения, он конечно заслуживает большого внимания. Но столь же большое внимание должно быть обращено и на талящиеся в нем опасности. На главные из них уже было указано выше. В общем же метод этот, недооценивая значения преподавателя, не организовавая достаточно четко контроль и учет, в то же время слишком переоценивает данные учащихся.

Творчество, творческое усвоение — это большие ценности, но ес-

ли через это "творчество" пойдут отсебятина, кустарщина, всевозможного рода политические извращения, словом, "фальсифицированный продукт" и если в условиях встреч эти "ценности" будут размножаться по всей аудитории, то уж лучше от такого "творчества" отказаться решительнейшим образом. А между тем гарантии, что усвоение не примет таких форм, особенно в области общественно-политических дисциплин, метод сочетательного диалога не дает.

Метод этот отказывается или почти отказывается от учебника, но опять-таки нет в нем гарантии, что эти беседы по карточкам при встречах не обратились в словесный метод преподавания или, еще хуже, в репетиторское натаскивание одного из пары другим или пар их бригадиром.

Под флагом организованности, коллективизма этот метод таит в себе опасности самотека и индивидуализма.

Коллективность здесь сплошь и рядом может оказаться одной видимостью, только арифметической суммой пар, состоящих из встречающихся индивидуумов, очень подчеркивающих в этих встречах свою индивидуальность и тем невольно культивирующих борьбу личностей.

Вот поэтому-то президиум ГУС^а/^б и не признал возможным до обстоятельного изучения этого вопроса рекомендовать этот метод и особенно, как настаивали его сторонники, для применения в массовых аудиториях и во всех высших школах.

Метод сочетательного диалога, в известных условиях при наличии определенных предпосылок, в сочетании с другими методами /а отнюдь не как универсальный, заменяющий все другие методы/ имеет в себе известную ценность, но он нуждается еще в научно-исследовательской и экспериментальной проработке в каком-либо научно-исследовательском педагогическом институте, так как в том виде, в каком существует сейчас, он может принести и много вреда.

Надо еще иметь в виду, что для реализации этого метода надо уже иметь налицо и соответствующие педагогические кадры, освоившиеся с этим методом, и хорошо проработанную и очень специализированную "карточную" литературу. Ни того, ни другого в настоящее время еще не имеется.

Остается поэтому пока что изучать этот опыт в Высшей школе инженеров им. Бубнова, собрать этот опыт из других школ и культурно-приятий, где он проводится, привлечь к обсуждению этого опыта возможно шире и специалистов-методистов и общественность, особенно учащихся, и уже на основании исследований всего этого опыта при-

нять меры к созданию соответствующих педкадров и методических инструкций, а также приступить к выработке и выпуску "карточной" литературы.

В этом отношении большую роль должны были сыграть Общество педагогов-марксистов и Научно-педагогическая секция ГУС'а, к которым мы и обращаемся с призывом вплотную заняться этим вопросом и внести в него полную и окончательную ясность в ближайшее же время.

Примечания:

1/ - явный идеологический ярлык. Если и есть какие-то связи системы обучения А.Г.Ривина с философскими доктринами Л.Фейербаха и Ф.Ницше, то они автором статьи не выявлены - зато брошено "весомое" обвинение. "Вина" этих философов, видимо, в том, что они придерживались позиций идеализма - в отличие от прямолинейного материализма, властвующего в то время. Что же, как видите, неплохую компанию подобрал Ривину его критики ...

Точно так же в книге И.Рыбакова /22/ Ланкастер и Ницше названы "идеологами буржуазии". А в его статье /21/ в этот ряд поставлен еще и Лев Толстой.

О Дж.Ланкастере - см. также прим. 8 к докладу Е.Тая (с.42-43 наст. изд.).

2/ - опечатка или ошибка автора. У Ривина метод назывался "талгенизмом". См. также сс.11,38,84 наст. изд. и /24/.

3/ - о ВШ им. Бубнова (ранее - ОГВТО) - см. прим. 4 к брошюре В.Дьяченко. (с.25 наст.изд.)

4/ - имеется в виду статья З.Вихмана в том же номере журнала (см. с. 86 наст. изд.).

5/ - см. прим.8 к статье М.Брейтермана (с.84 наст.изд.).

Юрий Азаров
НЕ ПОДНЯТЬСЯ
ТЕБЕ,
СТАРИК



речь в ней старая: отвечай только за себя, не помогай товарищу, не подсказывай, не подглядывай". В своей новой системе Сивин утверждал противоположное: помогай товарищу и тогда, когда он у доски, и тогда, когда затрудняется в решении задач. Помни: один отвечает за всех, и все за одного. Коммунистическая педагогика исходит из коллективизма: один за всех, и все за одного, демократизм и свобода на уроке, никаких угроз, наказаний и оценок, а для этого нужна иная организация... Помню, как загорелся я, когда прочитал у Сивина про эту новую для меня организацию уроков.

Я прибежал тогда в свой шестой класс, где преподавал русский язык, и с места в карьер предложил детям: "Вы хотели бы за три месяца пройти годовую программу и так, чтобы знать материал на пять и работать без домашних заданий, и чтобы было так весело учиться, как будто это не учение, а игра в мяч или в прятки?!" - "Хотим!" - закричали дети. И я тут же разбил класс по желанию на шесть групп, по семь человек в каждой, во главе группы - ассистент или помощник учителя, ассистенты меняются через неделю, таким образом в роли учителя бывает каждый. Я объяснял материал, а затем шла работа в группах, дети составляли вопросы, каждый отвечал на вопросы, придуманные товарищем, затем устраивались поединки между детьми и группами, и таким образом вносился элемент игры. Совершенно изменилась моя учительская роль в классе: я следил за характером обмена информацией, за развитием лидерства в ученики, я выискивал такие виды деятельности, в которых каждый мог бы проявить себя, даже самый слабый ученик, у меня появилось время следить за индивидуальным

... Он¹ обладал огромной силой притяжения. Был прирожденным пропагандистом. "Я провожу в жизнь идеи гениального Сивина"². Он говорил и показывал подаренные ему старым учителем тетради под общим названием "Марксизм и дидактика"³. Я за две ночи прочел эти тетради, и впервые тогда во мне пробудилась неодолимая потребность реализовать идеи Сивина, но, признаюсь, не так, как учил Святко, а так, как я понял, читая тетради. В голове звучали сивинские слова: "Старая система обучения складывалась в феодальные времена, поэтому и мо-

развитием каждого. Я получал несказанное наслаждение, когда, заходя в класс, видел, как ассистенты уже ведут урок. Я понял простую и вместе с тем великую истину: ученик тогда усвоит материал, когда научится задавать вопросы по этому материалу. И с необыкновенной, иной раз до слез, радостью говорил ребятам: "А вот Коля задал мне такой вопрос, что я не могу на него ответить... Давайте думать, как на него ответить". И десятки рук поднимались. Или я говорил: "Придумайте такие вопросы, на которые действительно не дашь сразу ответ". Я установил для себя: главный враг учения + упрощенчество. Только на трудном материале можно в учении добиться хороших результатов. И еще одно: у детей появилось много свободного времени, и мы это время посвящали творчеству: стихи, рассказы, зарисовки, пьесы. И новое открытие: когда ребенок почувствует прелесть слова, когда оно дохнет на него ароматом жизни, тогда обнаружится индивидуальность ученика / с. 143 - 144/.

Примечания:

1/ - Александр Егорович Святко (см. прим. 1 к предыдущему отрывку из романа Ю. Азарова - с. 12 наст. изд.).

2/ - Ривина (см. прим. 3 на с. 12 наст. изд.).

3/ - эта работа А.Г.Ривина, к сожалению, пока не найдена.

Справочная литература

1. Алексеев Д.И. и др. Словарь сокращений русского языка. - М., 1983 (3-е изд., доп.).
2. Еабичев Н.Т., Боровский Я.М. Словарь латинских крылатых слов (под ред. Я.М.Боровского). - М., 1982.
3. Бердяев Н. Смысл истории. - М., 1990.
4. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 5. - М., 1971.
5. БСЭ, 3-е изд. Т. 7. - М., 1972.
6. БСЭ, 3-е изд. Т. 16. - М., 1974.
7. Ваксберг А. Страницы жизни одной (Штрихи к политическому портрету Вышинского). - Знамя, 1990, № 5 - 6,
8. Вся Москва. Адресная и справочная книга на 1923 г. - М., 1923.
9. Вся Москва на 1930 г. - М., 1930.
10. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М., 1989.
11. Книжник И.С. Что читать по общественным наукам? Систематический указатель коммунистической и марксистской литературы. 1917 - 1923 гг. - М., 1924 (2-е изд., перераб. и доп.).
12. Коменский Я.А. Великая дидактика (пер. с лат. Д.Н.Королькова). - В кн.: Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. Т.1. - М., 1982.
13. Краткая литературная энциклопедия в 9 тт. (гл. ред. А.А.Сурков). Т. 6. - М., 1971.
14. Лингвистический энциклопедический словарь (гл. ред. В.И.Ярцева). М., 1990.
15. Математический энциклопедический словарь (гл. ред. Ю.В.Прохоров). - М., 1988.
16. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 - 1973 гг. - М., 1974.
17. Педагогическая библиография (1924 - 1930 гг.). - М., 1967.
18. Педагогическая библиография (1931 - 1935 гг.). - М., 1970.
19. Педагогическая энциклопедия в 4-х тт. (гл. ред. А.И.Каиров). - М., 1964 - 1968.
20. Психология. Словарь (под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярославского). - М., 1990 (2-е изд., испр. и доп.).

21. Рыбаков И. Метод сочетательного диалога. - За промышленные кадры, 1932, № 6 (21), с. 24 - 27.
22. Рыбаков И. Активные методы обучения в курсовой подготовке инженерно-технических и административных кадров социалистической промышленности. - М., 1932 (2-е изд., доп. и перераб.).
23. Советский энциклопедический словарь. - М., 1982.
24. Соловьев Л. Книга юности. - Л., 1990.
25. Философский энциклопедический словарь. - М., 1983.
26. Философская энциклопедия в 5-и тт. (гл. ред. Ф.В.Константинов), Т. 4, Т. 5. - М., 1970.
27. Шульман С. Вне системы. О Высшей инженерной школе им. Бусно-ва. - За промышленные кадры, 1931, № 7 - 8, с. 81 - 86.
28. Энциклопедический словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона, т. III (5), т. XVII (33). - СПб., 1896 - 1910.
29. Scheitz Edgar. Russische Abkürzungen. - Berlin, 1989. (Словарь сокращений русского языка).

С о д е р ж а н и е

От составителя	3
А. РИВИН Диалог как орудие ликбеза	5
Юрий АЗАРОВ Соленга	II
Юрий АЗАРОВ Не подняться тебе, старик	II
В. ДЬЯЧЕНКО Разновозрастность состава коллектива как важнейшее условие перехода к кол- лективному способу обучения (КСО) . . .	13
Нинель БЕЙЛИНА Книга встреч	27
Б. ТАЛБ О талгенизме (Метод коллективного взаимообучения)	30
Варлам ШАЛАМОВ Двадцатье годы. Заметки студента МГУ .	44
Нинель БЕЙЛИНА Книга встреч	46
З. ВИХМАН Новый метод организации занятий для предприятия-школы	47
Н. БУХАРИН Доклад о работе среди молодежи	53
Нинель БЕЙЛИНА Книга встреч	56
З. ВИХМАН Опыт построения учебного материала для массового рабочего образования	58
М. БРЕЙТЕРМАН Диалоги	78
Нинель БЕЙЛИНА Книга встреч	85
З. ВИХМАН Метод сочетательного диалога. Опыт применения	86
Н. ШАПОШНИКОВ Светлые и темные стороны метода сочетательного диалога	102
Юрий АЗАРОВ Не подняться тебе, старик	110
Справочная литература	112