

Виды учебной деятельности в парах

Лебединцев В.Б.

Учебная работа в парах используется с давних пор. В отличие от других форм учебного взаимодействия (например, групповой и индивидуальной), она меньше всего изучена; в литературе можно встретить лишь редкие эмпирические описания, не говоря уже об обобщённых технологических рекомендациях, как, например, книга В.В. Архиповой про коллективную организационную форму обучения¹.

¹ Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб.: Интерес, 1995.

Коллективные учебные занятия являются ведущим типом осуществления учебного процесса в неклассно-урочной системе обучения. В Красноярском крае и других регионах есть школы, где в классах вместо уроков ведутся коллективные учебные занятия (это так называемая классно-предметная система обучения), а также школы, где уже и классов нет, а коллективные учебные занятия ведутся в разновозрастных учебных группах (о таких неклассно-урочных школах написано, например, в № 1 журнала «Народное образование» за 2005 год².

² Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. М.: Народное образование, 2004.

Сущностные характеристики коллективных учебных занятий выделены М.А. Мкртчяном³:

³ Мкртчян М.А. и др. Теория и технология коллективных учебных занятий. Начальный курс: дистанционное учебное пособие. Красноярск: Гротеск, 2005.

1) отсутствие «общего фронта», т.е. обучающиеся реализуют разные цели, изучают разные фрагменты учебного материала, разными способами и средствами, за разное время;

2) разные ученики осваивают одну и ту же программу по разным маршрутам;

3) наличие сводных групп (временных ученических коопераций или малых подгрупп непостоянного состава) как мест пересечения разных маршрутов продвижения обучающихся. Важно заметить, что в учебном процессе, как правило, действуют несколько сводных групп, разных как по осваиваемым темам, так и по организации. Таким образом, одновременно сочетаются все четыре организационных формы обучения: индивидуально-опосредованная, парная, групповая и коллективная; последняя выполняет ведущую роль.

Значимость коллективного учебного занятия в неклассно-урочной системе такая же, что и урока в классно-урочной, поскольку и урок, и коллективное учебное занятие являются системообразующими компонентами.

Таким образом, коллективное учебное занятие — это не некоторый приём или метод, который применим для улучшения урока. Оно вместо урока! Аналогично и понятие коллективного способа обучения гораздо шире понятия коллективного учебного занятия и, тем более, не сводится к работе в парах, которую следует понимать как прием обучения.

В господствовавшем до Средних веков индивидуальном способе обучения (в периодизации В.К. Дьяченко) организационная структура учебного процесса складывалась из индивидуальной и парной форм обучения, при этом парная форма являлась ведущей. То были постоянные пары «учитель-ученик». В России с именем Александра Григорьевича Ривина связана эмпирическая находка начала XX века — метод оргдиалога, т.е. коллективная организационная форма обучения — работа в парах

сменного состава.

Работа в парах — постоянных и сменных — стала уже, пожалуй, привычным, традиционным элементом, её всё активнее применяют представители разных педагогических направлений. При этом в классно-урочной системе она используется как вспомогательный приём и рассматривается, прежде всего, техническая сторона («четвёрки», «ручейки»). Это, как правило, простейшие случаи для закрепления или повторения, например, элементарная взаимопроверка диктантов. Изучение нового материала, как правило, является прерогативой учителя. Аналогичная ситуация наблюдается и во многих инновационных направлениях. Например, представители индивидуально-ориентированной системы обучения прямо заявляют: «Не рекомендуется организовывать работу в парах сменного состава при изучении нового материала. В условиях ИОСО (индивидуально-ориентированной системы обучения) всегда должно соблюдаться требование, что работу по пониманию проводит сам учитель, объясняя его»⁴.

⁴ Ярулов А.А. Организация выполнения индивидуально-ориентированных учебных планов // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 86-108.

Понятно, что хотя тренажные упражнения важны и дают хорошие результаты, всё же работа в парах ими не ограничивается. С другой стороны, иногда слышится возражение: «Может ли ребёнок обучать?» Это свидетельствует о другой крайности — работа в парах сводится исключительно к обучению. На самом же деле работа в парах представляет собой богатейший спектр всевозможных видов и форм. При этом каждый из них имеет свою специфику, возможности и ограничения. Не разобравшись в сути, многие пробуют и... бросают: дополнительной работы много, а отдачи мало.

Обеспечение плодотворной работы в паре не сводится к умению общаться или воспитанности, например, быть терпеливым к своему собеседнику, благодарить за помощь. Нисколько не умаляя этого аспекта, сосредоточим внимание на технологических моментах. Виды работы в парах будем различать по нескольким параметрам: 1) позиции (роли) обучающихся, 2) цели работы, 3) предмет и содержание деятельности, 4) техники работы, 5) результаты, продукты.

Можно выделить следующие виды работы в отдельно взятой паре: обсуждение чего-либо, совместное изучение нового, обучение друг друга, тренировка и проверка. Эти виды мы и раскроем далее. При этом оставим открытым вопрос о целесообразности выделения консультирования и «доучивания» как отдельных видов парной работы.

I. Обсуждение

Обсуждать можно какую-либо тему, содержащуюся как в тексте некоторого автора, так и в высказываниях друг друга. Во время обсуждения позиции учащихся не отличаются. Они идентичны и равноправны: оба на равных основаниях обсуждают и углубляются в понимание сложной темы. Прочитав или услышав одно и то же (например, объяснение учителя), каждый из напарников что-то понимает по-своему, а в чём-то их мнения совпадают. В диалоге представления каждого из партнёров по поводу предмета обсуждения расширяются, углубляются, уточняются. Совсем необязательно, чтобы в результате каждый понял в точности то же, что имел в виду автор. В чём-то совпадение будет, а в чём-то нет. Главное, чтобы учащийся видел разницу своих и авторских представлений, обосновывал это, оперируя своим опытом, знаниями.

Таким образом, цель обсуждения в том, чтобы понять, где и в чём все мнения совпадают (мнения друг друга, если обсуждаются тексты и соображения самих напарников; мнения автора и каждого из напарников, если обсуждается текст третьего), а затем свои представления расширить.

Учитывая особенность этого вида работы в паре, рекомендуется предлагать учащимся тексты со спорными идеями, с неоднозначным ответом, с логической незавершённостью, требующими субъективной оценки и т.п. Например, по литературе много таких текстов, вопросов; по предметам естественно-математического цикла можно предложить выдвинуть различные гипотезы.

Обсуждение включает несколько приемов. Первый: *восстановить* то, что сказал учитель или ученик, восстановить то, что прочитал в книжке. Это не сводится к тому, чтобы дословно пересказать. Но чтобы нечто обсуждать, прежде это надо запомнить, удержать в памяти. Здесь важно не остановиться на восстановлении только текста автора, но самое главное — восстановить его мысли, последовательность этих мыслей, факты, доказательства, примеры. При восстановлении чего-либо нет места для собственных комментариев, критики и оценки. На этапе освоения данного приёма можно предлагать обучающимся различные алгоритмы для восстановления.

Второй приём обсуждения — *интерпретировать* текст, мысли автора, т.е. высказать своё мнение, отношение к этим мыслям, дать свою оценку, выразить оценки других авторов. Помогают интерпретировать вопросы такого плана: что мне понятно, а что нет? Почему автором делается такое утверждение? Откуда это следует? Какой вывод из этого можно сделать?

Третий приём — *задавать вопросы*. Провоцирование вопросов позволяет обратить внимание на область непонимания. Это сложная работа, запускающая мышление; понимание и мышление начинаются с вопроса. Понятно, что значительно легче задавать вопросы, когда есть партнёр, есть слушающий.

Указанные приёмы могут использоваться как в комплексе, так и в отдельности.

На практике используются разные техники обсуждения. Много что зависит от целей организаторов учебного процесса, уровня подготовки обучающихся. Например:

- Прочитайте текст (или некоторую часть).
- Перескажите по очереди прочитанный текст.
- Дополните, поправьте друг друга.
- Задайте друг другу по 2 вопроса.
- В чём вы с автором согласны, а в чём нет?
- Выскажите своё отношение к услышанному. Как поняли друг друга?

Что же является продуктом обсуждения в паре? С одной стороны, это разница между пониманиями учащегося на входе в пару и на выходе из неё. С другой стороны, важны продукты, по которым можно отслеживать качество парной работы и с помощью которых некоторое качество обеспечивать. Мы имеем в виду материальные продукты: учащимся будет стимулом, если, например, попросить фиксировать у себя в тетради те вопросы, которые они задают друг другу.

Освоение парной работы легче всего начать с обсуждения. (Правда, на этом этапе педагоги часто и «застревают».) Для этого можно использовать фронтальную работу как ведущую, а парную как вспомогательную. Учитель излагает часть материала, после чего ученики в соответствии с заданием учителя обсуждают в парах содержание изложенного. Затем перед всем классом подводятся итоги работы в паре, обсуждаются способы и качество работы отдельных пар, и далее учитель предъявляет следующую часть материала, после этого обучающиеся работают над пониманием второй части (при этом напарник может быть тот же или его можно сменить) и т.д. Кстати, аналогично можно осваивать и другие виды работы в парах.

II. Совместное изучение

В паре можно совместно что-либо изучать. Совместно можно изучать то, чего никто из двоих ещё не знает. Оба напарника находятся в позиции изучающих.

Предмет совместного изучения — это тексты третьего. В этом уже отличие изучения и обсуждения; предмет последнего вида работы — как тексты третьего, так и друг друга.

В результате специально организованной коммуникации должно появиться общее поле понимания. Общее должно быть, с одной стороны, в представлениях обоих учеников, они должны договориться до общего, с другой — общее в головах учеников и автора изучаемого текста, а с третьей — общее должно быть материализовано, например, в совместной формулировке пункта плана или на схеме. В качестве синонима «пункту плана» будем употреблять «заголовок», но в ином смысле, чем в массовой практике.

Заголовок, схема и ещё что-то — это есть материальный продукт совместного изучения. По ним можно судить, насколько глубоко освоен текст.

Существуют разные техники изучения:

1) Можно изучать по так называемому герменевтическому кругу⁵: вначале формируется первичное представление о целом за счёт прочтения всего текста, а потом разбирается каждая часть. В процессе прочтения всего текста либо по его окончании выдвигается гипотеза, о чём хочет сказать автор, какой у него замысел, как структурно представлен текст, как связаны части друг с другом. Затем прорабатывается каждая часть, устанавливается место части во всем целом, по ходу уточняется структура и содержание всего текста. Такой подход ещё требует своей разработки. КСОдвижением сделаны лишь первые шаги. Более разработан следующий приём.

⁵ Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1988.

2) Можно изучать по частям (по абзацам, небольшими смысловыми фрагментами). На этом приёме строится работа пар сменного состава по методике Ривина. Остановимся на этом приёме подробнее.

1. Сначала абзац (фрагмент текста) надо прочитать. Текст можно читать по-разному: одновременно вслух, про себя, вслух по очереди. Это зависит от возраста детей, их особенностей, задач педагога, умения работать в паре. Например, в первый год обучения, когда ученики ещё с трудом читают, в целях организации пары как единицы рекомендуется читать вслух синхронно.

2. Выделяются и объясняются непонятные слова. Особо необходимо обратить внимание на многозначные слова, смысл которых в обиходе и в научных текстах совершенно различен. Это, как правило, термины или понятия, в которых нужно тщательно разобраться, а может быть, записать их значение в тетрадь.

3. Восстановление абзаца и выражение своего понимания. Часто приходится выяснять предмет речи, его характеристики, смысл словосочетаний, предложений в контексте абзаца. Для этого устанавливать связи между предложениями, здесь помогает «герменевтический круг», но уже в масштабе абзаца.

4. Приведение своих примеров к изложенному в абзаце тезису, определению и т.д.

5. Обязательный компонент изучения — выражение сути абзаца и оформление её в заголовке. Эта работа одна из сложнейших.

Данные компоненты не нужно абсолютизировать, они требуют конкретизации под разные цели, тексты, обучающихся.

Оформим несколько существенных замечаний.

Важно, чтобы заглавие в точности отражало то, что сказано в тексте, а не то, как понимается читателем данный вопрос. Операция по озаглавливанию абзаца фиксирует общее поле понимания автора и учащихся. Но при этом необходимо учитывать, что невозможно получить абсолютно одинакового понимания вообще.

Заметим, что для нас заголовок — это не главная мысль. Это выражение смысла абзаца, связка между главным и второстепенным. Пункт плана — это фраза, в свёрнутом виде включающая все содержание абзаца («сжатая пружинка»). Чтобы правильно

озаглавить, не рекомендуем использовать предложения и сложные словосочетания абзаца, желательно использовать фразы, такие как: «перечислено и схематизировано...», «вопрос о...», «обозначены разные аспекты...», «установлена связь между...», «указана причина и следствие...». Заголовок может быть в форме вопроса.

Кстати, по данным Н.И. Жинкина, процесс осмысления текста завершается образованием в мышлении некоторого «предметно-схемного кода». Процесс понимания всегда сопровождается свертыванием речи. В памяти в полном объёме может храниться только очень короткий текст, не представляющий труда для механического запоминания, или текст, выученный наизусть. В нормальных условиях восприятия и понимания текст поступает на хранение в память в свернутом виде⁶.

⁶ Гурина Р.В. Фреймовые схемы-опоры как средство интенсификации учебного процесса // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 184–195.

Предлагаем следующий критерий качества озаглавливания: если человек, не читавший текст, может реконструировать по готовому плану основные его тематические линии, основные разделы, структурные компоненты, то заголовки отражают существо изучаемого.

Для изучения текстов разных стилей нужны разные техники: научные тексты требуют логической работы, художественные — понимания чувств, образов, ассоциаций автора. В свою очередь, необходимо разрабатывать специфические приёмы для изучения разных по типу абзацев тех же научных текстов — фрагментов, отражающих понятия, абзацев, описывающих процессы или события, текстов-рассуждений.

Кроме того, требует своего исследования, какие операции используются для изучения в паре текста, а какие — для раскрытия некоторого вопроса, используя содержание текста как вспомогательный, справочный материал. Пока можно сказать, что в последнем случае работа с текстом идёт выборочно.

III. Обучение

Обучение в паре может быть организовано как в одну сторону, так и взаимно. Ещё на заре цивилизации обучение, как правило, проходило в паре, при этом оно было направлено в одну сторону.

Во время обучения участники выступают в разных позициях: один — обучающий, другой — обучаемый. За счёт *организованного* взаимодействия второй становится носителем того, чем владеет первый. Таким образом, предмет обучения — информация (знания) или способы действия, которыми владеет напарник.

Мы рассматриваем обучение в одну сторону как элемент взаимообучения. Заметим, что учебный процесс имеет много ограничений и неиспользованных возможностей, когда *один всегда* обучает другого.

Необходимые условия для осуществления взаимообучения:

— Ученики, объединившиеся в пару, должны знать разные фрагменты содержания: один ученик знает одно, второй — другое. *Обеспечить взаимообучение можно только на новом материале!*

— Эти фрагменты не должны быть логически зависимыми друг от друга.

— Обучать нужно малыми порциями.

«Учитель»⁷ должен изложить небольшой фрагмент материала, затем удостовериться, понят ли он, и лишь убедившись, что фрагмент понятен «ученику»⁸, переходить к следующему.

⁷ Кавычки мы поставили только потому, что до сих пор ученик, взявшийся качественно обучать

другого, воспринимается как нонсенс, как нечто из ряда вон выходящее.

⁸ Здесь слово в кавычках только потому, что через некоторое время человек уже будет в другой позиции.

Попробуем прописать этот процесс пошагово. Выделенные компоненты, как нам кажется, позволяют создавать разнообразные алгоритмы обучения в паре:

1. Нацеливание на то, чему будет посвящено обучение, как оно будет проходить, какой должен быть получен результат.

2. Изложение материала небольшими фрагментами.

Во время объяснения важно фиксировать основные моменты, понятия, схемы и т.п. в тетради обучаемого. Тем самым обучающий дает образцы выполнения задания, обеспечивает возможность обучаемому в дальнейшем качественнее выполнять функцию «учителя». И к тому же такое объяснение более понятно, неслучайно же на обычных уроках учитель пишет у доски: опытные учителя понимают, что устный текст должен дополняться, усиливаться знаковым текстом: легче происходит восприятие.

По ходу нужно задавать «ученику» вопросы на понимание излагаемого. Кроме того, само изложение может быть в «вопросительном залоге».

3. Инициирование ученика на задавание вопросов на понимание.

Позиция «ученика» не должна быть созерцательной. Он должен после каждого изложенного фрагмента задать вопросы, которые позволили бы ему понять неясное. Он может привести свои примеры.

Важно приучать обучающихся заботиться о собственном знании: «Как я могу проверить, что текст мне понятен?»

4. Восстановление обучающимся понятого, усвоенного материала.

5. Проверка и закрепление усвоенного.

Понятно, что после изложения всех фрагментов следует задать вопросы, позволяющие проверить понимание всей темы.

Но не менее важно закрепить её. Это можно делать по-разному. Если предметом обучения была типовая задача — способ действия, то следует предложить решить с комментированием аналогичную задачу (такой приём лежит в основе методики взаимообмена заданиями). Если передавалось некоторое знание (информация, понятие и т.п.), то можно закрепление организовать уже после каждого фрагмента, например, предложить его озаглавить.

6. Анализ и рефлексия действий, которые осуществляли «учитель» и «ученик».

Это нужно, с одной стороны, для приобретения навыков учиться у другого, а с другой — для освоения позиции «учителя». Чтобы обучение в дальнейшем было качественным, важно «учителю» передать другому свою позицию, обратить внимание на разные моменты процедуры обучения, дать необходимые рекомендации. Можно помочь «ученику» составить вопросы, акцентирующие на важном и «скользком».

IV. Тренировка

За счёт работы в парах можно эффективно обеспечивать разные аспекты закрепления изученного материала. Когда важно довести действия до автоматизма, можно использовать *взаимотренаж*.

В паре выделяются две позиции: тренера и тренирующегося. Цель взаимотренажа — инициировать алгоритмичные учебные действия напарника, указывая при этом, верен его ответ или нет. Кроме собственно тренировки, тренаж предназначен для фиксации возможной, потенциальной ошибки, что заставляет задуматься над ошибкой, обратить на неё внимание.

Забота «тренера» — наличие действий у «тренирующегося» по решению задач

(ответа на вопрос) и его ответ. Если «тренер» владеет материалом, то ему достаточно иметь только набор заданий. Однако взаимотренаж удобен тем, что позволяет использовать как средство даже тех учеников, которые пока не могут сами по некоторой теме проверить ход мысли напарника. Для этого необходим специальный дидактический материал с заданиями и готовыми ответами, например, такие карточки:

1	2
Ск..льзить (скользкий)	Лё..кий (лёгенький)
Бер..г (побережье)	Ло..ка (лодочка)
С..сна (сосны)	Морко..ка (морковный)
П..сатель (пишет)	Шалаш (шалаши)

Один ученик берёт 1-ю карточку, а другой — 2-ю. Пользуясь этими карточками, ученики предлагают задания друг другу, иницилируя напарника совершать действия по закреплению какого-либо материала. Техника очень проста, детьми она мгновенно схватывается:

1. Первый ученик говорит первое задание своей карточки, второй ученик отвечает. Первый ученик по своей карточке сверяет ответ. Если ответ правильный, то он задаёт второй вопрос. Если же ответ неправильный, то он предлагает товарищу ещё раз на него ответить. Если напарник ошибается несколько раз, то первый ученик сообщает правильный ответ, а затем переходит к следующему вопросу.

2. Когда первый продиктует все упражнения своей карточки, напарники меняются ролями. Теперь второй ученик задаёт вопросы своей карточки, а первый отвечает на эти вопросы. Когда все вопросы продиктованы, пара распадается.

Взаимотренаж можно использовать для закрепления всевозможного материала: можно упражняться в устном счете, заучивать таблицу умножения, формулы, сведения, факты, находить орфограммы, давать толкования понятиям и т.п.

Взаимотренаж в паре часто используют как «пятиминутки» в начале урока. В классно-урочной системе такое применение не вызывает возражений, поскольку всем известные «устный счет», «фронтальный опрос» тоже представляют собой формы тренажа.

V. Проверка

Когда важно за счёт закрепления получить не автоматизированные действия, а *осознанные*, то хорошо подходит такой вид работы в паре, как проверка. Она может быть взаимной или односторонней.

При проверке в паре различаются две позиции: проверяющего и проверяемого.

Подчеркнём, что работа в паре здесь используется не с целью обучения, не с целью оценивания, а с целью обнаружения и исправления ошибок.

В отличие от тренажа, проверка направлена не на ответ. Предмет проверки — содержание действий по решению задачи, вопроса: связка между логикой, ходом мысли по решению задачи и ответом.

Как строится работа в паре? Один обучающийся по памяти восстанавливает другому весь процесс решения какой-либо самостоятельно выполненной задачи (возможно, он это будет делать письменно) либо дает развернутый ответ на некоторый вопрос. Его напарник следит за изложением, за каждым действием, каждым ходом; если необходимо, поправляет и дополняет. Если он увидит ошибку, тут же это отмечает и предлагает заново решить задачу.

Отметим два достоинства такой проверки. Во-первых, в ходе комментирования, объяснения своих действий ученик часто сам обнаруживает ошибки. Во-вторых, проверка

осуществляется «здесь и сейчас»; если ошибка обнаружена, то здесь же и исправляется, а не дома учителем, вдали от ученика.

Чтобы компенсировать недостаточную компетентность отдельных учащихся в проверяемой теме, можно использовать специальные дидактические средства. Например, КСОшники Новокузнецка разрабатывают ключи-инструкции для проверки разных тем. Продуктивен приём, когда во время самостоятельного изучения текста обучающийся формулирует проверочные вопросы. Потом по этим вопросам, в свою очередь, проверяет того, кто этот текст тоже сам изучил и требует проверки.

Конечно, партнер должен быть достаточно компетентен в проверяемой теме, вопросе. Но это вовсе не означает, что он должен знать «от корки до корки». Дело не в этом, суть в «комментированном управлении», как бы это назвала С.Н. Лысенкова.

Можно проверять как уже состоявшийся процесс решения чего-либо, так и предполагаемый (проектируемый). М.В. Кларин указывает на опыт американских учёных Л. Резника и Р. Глейзера, которые сделали проговаривание отправной точкой в освоении исследовательской учебной деятельности и предложили специальный приём: сделать начальным этапом решения проблемы проговаривание самой её постановки, т.е. того, каких целей надо достичь при решении проблемы, осуществлении плана действий, а также вербализацию соответствия этого плана намеченным целям. В экспериментальной группе около 90% учащихся нашли верные решения, а в контрольной, где проговаривание не проводилось, только 40%. М.В. Кларин отмечает некоторое сходство этого приёма с приёмом проговаривания решений, разработанным С.Н. Лысенковой. Существенное отличие заключается в наличии во втором случае образца хода решения, ранее продемонстрированного учителем. В первом случае речь идёт о проговаривании решения по ходу самостоятельного исследовательского поиска⁹. Как нам кажется, и тот и другой приёмы могут быть уместны при работе в паре по типу «проверка».

⁹ Кларин М.В. Характерные черты исследовательского подхода: обучение на основе решений проблем // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 11–24.

Заключение

Напоследок остановимся на трёх моментах.

Во-первых, реальная учебная ситуация часто требует использования не одного вида работы в паре, а их сочетания. В некоторый момент один является ведущим, а другой дополняющим. Чтобы понять, что происходит или должно происходить в паре, нужно это сопоставлять, с одной стороны, с целями работы, с тем, что хотите получить и получаете, а с другой — с тем, как технологически это должно быть выстроено.

Во-вторых, указанные виды работы в парах лежат в основе общих методик коллективных учебных занятий. Коллективная организационная форма обучения, т.е. работа в парах сменного состава, является в этих методиках системообразующей. Но нельзя сводить методику к какому-либо приёму парного взаимодействия. Каждая методика включает в себя и разные организационные формы обучения, в том числе и приёмы работы в парах, и алгоритмы. Это методики организации деятельности группы учащихся, их точнее следует называть «общие методики организации работы в сводных отрядах».

Основной приём в паре по методике Ривина базируется на обсуждении и совместном изучении прочитанного. На взаимообучении строятся методики обмена заданиями (обучение способам действия), взаимопередачи тем (обучение некоторому содержанию) и методика непрерывной передачи знаний по В.К. Дьяченко, на обсуждении — обратная методика Ривина, на проверке — методика взаимопроверки индивидуальных заданий и доводящая карточка, на тренаже — методика взаимотренажа.

В-третьих, важную роль в парной работе играют «алгоритмы» — предписания, в которых отражена последовательность действий, ведущих к достижению поставленной цели (приложения 1 и 2). Оформим некоторые требования к алгоритмам. Не стоит увлекаться ими, но и не нужно их недооценивать: за счет алгоритмов обучающиеся должны приобрести собственные техники, приёмы работы. Во-первых, алгоритмы должны учитывать особенности конкретных обучающихся. Во-вторых, они должны быть оформлены лаконично. В-третьих, доступно фиксировать способ и содержание работы.

Выражаю благодарность моим коллегам М.А. Мкртчяну, Д.И. Карповичу, Н.М. Горленко, А.Ю. Карпинскому за ценные идеи и замечания по подготовке данной статьи.

Приложение 1

Алгоритм изучения стихов в парах сменного состава в первые годы обучения в начальном звене

Кто организовывал коллективные учебные занятия, согласится с тем, как важно доступно донести до ученика порядок его работы по тем или методикам. Их надо адаптировать к возрастным особенностям учеников. Например, когда темп чтения ещё невысок, использовать в полном объёме методику изучения стихов в парах сменного состава, разработанную И.Г. Литвинской, очень сложно¹⁰. Поэтому мы применяем на начальном этапе вариант, когда ученики *одновременно* (синхронно) *читают* строфу или строчку стихотворения. Каждая строфа изучается с новым напарником; количество строф от 1 до 5. Для детей используем следующий алгоритм:

¹⁰ Литвинская И.Г. Использование методики Ривина при изучении стихов // Коллективный способ обучения. 1995. № 1. С. 28-32.

Договариваемся, над чьим текстом будем работать.

I. Изучаю часть своего стихотворения:

1. Читаем *вместе* с напарником новую часть.
2. Обмениваемся впечатлениями.
3. Работаем над каждой строчкой: читаем вместе строчку, вместе объясняем слова, рисуем словесную картинку.
4. Ещё раз читаем вместе эту часть.
5. Обмениваемся словесными картинками.
6. Отстукиваем ритм изученной части.
7. Читаю наизусть отрывок.

II. Помогаю напарнику по его стихотворению (по пунктам 1–7).

III. Меняю напарника, наизусть читаю выученные части стихотворения. Далее работаю по пунктам 1–7.

(Понятно, что изучение стихов в парах является лишь звеном в большой цепи освоения художественных текстов, звеном, обеспечивающем завершённость в аспекте овладения текстом и порождения собственных образов и смыслов. В этой цепи нужно предусматривать и другие методы и приёмы.)

Приложение 2

Алгоритм изучения текста по методике Ривина (вариант для начальной школы)

Договариваемся, над чьим текстом будем работать.

I. Работа над собственным текстом.

1. Читайте новую часть текста.
2. Что узнали из этой части?
3. Объясните непонятные слова.
4. Какие слова считаете главными? Объясните их.
5. Задайте вопросы друг другу.
6. Приведите примеры.
7. О ком или о чём говорится в этой части?
8. Что об этом говорится?
9. Озаглавьте эту часть. Заголовок запишите в тетради.
10. Запишите на полях инициалы напарника.
11. Перескажите изученную часть.

II. Помогите напарнику изучить его часть текста.

Работайте по пунктам 1–11.

III. Найдите нового напарника.

Перескажите напарнику изученные части.

Работайте с напарником над новой частью по пунктам 1–11.

IV. Помогите напарнику.

Выслушай изученные напарником части текста. Далее работайте по пунктам 1–11.

Приложение 3

Методические рекомендации по освоению темы «Виды учебной работы в парах»

Данные рекомендации будут полезны для проведения методических занятий с педагогами школ, учреждений подготовки и повышения квалификации учителей.

I вариант

I вариант строится на сочетании фронтальной работы как ведущей и остановок для обсуждения, уточнения и проверки в парах. Лектор излагает часть материала, после чего обучающиеся обсуждают в парах содержание изложенного, выполняя задания преподавателя. Затем преподаватель предъявляет следующую часть материала, после этого обучающиеся меняют напарника и работают над пониманием второй части. Ниже предложены задания парам; если необходимо, они могут использоваться для последующей фронтальной работы.

А) «Обсуждение».

1. Раскройте приёмы обсуждения в паре.
2. Воспроизведите схему, фиксирующую сущность обсуждения, вначале составив алгоритм того, как будете обсуждать.
3. Чем обсуждение в паре специфично позициями (ролями) обучающихся, целями работы, предметом и продуктами деятельности?

Б) Совместное изучение.

1. Используя алгоритм обсуждения, выясните сущность совместного изучения.
2. С партнёром изучите следующий абзац:
«Достаточно распространено явление, когда заботливые преподаватели усердно улучшают содержание преподаваемого предмета, стараются включить в программу интересные, любопытные, полезные сведения с надеждой на то, что это вызовет интерес у учащихся, а проявленный интерес будет способствовать улучшению качества обучения. Можно ссылаться на многих авторитетных преподавателей и учёных,

которые признались, что такой подход практически малоэффективен».

После изучения абзаца в парах лектор организует групповое обсуждение полученных заголовков. Возможные заголовки смотрите в приложении 4.

3. Соотнесите ваши действия при выполнении 1-го задания (обсуждение) и 2-го (совместное изучение).

4. Чем совместное изучение отличается от обсуждения позициями (ролями) обучающихся, целями работы, предметом и продуктами деятельности?

В) Обучение.

1. Что такое обучение? Из каких компонентов оно складывается? Приведите примеры из собственной практики.

2. Проинтерпретируйте условия, необходимые для взаимообучения. Нарушение каких условий вы наблюдали в своей или чужой практике?

3. В чём специфика обучения (позиции обучающихся, цели работы, предмет и продукт деятельности)?

Г) Тренировка.

1. Для чего предназначен взаимотренаж?

2. С какой целью дидактический материал для взаимотренажа должен содержать готовые ответы?

3. Для каких случаев по вашему предмету будет уместен взаимотренаж?

Д) Проверка.

1. Различите взаимотренаж и взаимопроверку по тому, что является предметом деятельности учеников в паре.

2. Составьте алгоритм работы в паре по взаимопроверке.

Задания ко всей теме:

1. Сравните сущность разных видов работы в паре.

2. Восстановите основные приёмы каждого вида работы в паре.

3. Составьте и заполните таблицу, обобщающую все виды работы в парах.

4. С какой целью лекция разбита на части?

5. Подготовьте собственное выступление в малой группе на тему «Виды учебной работы в парах».

II вариант

II вариант предполагает сочетание парной работы как ведущей и групповой как вспомогательной. Необходимо распечатать фрагменты темы на отдельных листах. Обучающиеся, осваивающие какой-либо фрагмент темы, меняют несколько напарников и затем подытоживают в малой группе.

А) Обсуждение.

В первой паре вначале прочитайте полностью текст «Обсуждение как вид работы в паре», затем охарактеризуйте такой вид работы в паре, как обсуждение по пунктам: 1) позиции (роли) обучающихся, 2) цели работы, 3) предмет деятельности, 4) техники работы, 5) результаты, продукты.

Задание для работы во второй паре:

1. Воспроизведите схему, фиксирующую сущность обсуждения, вначале составив алгоритм того, как вы будете её обсуждать.

2. Придумайте вопросы по тексту, которые вы зададите в третьей паре.

Задание для работы в третьей паре:

Задайте вопросы, оформленные во второй паре, и ответьте на вопросы напарника.

Задания для работы в малой группе:

1. Что по вашему предмету вы можете предложить ученикам обсуждать в паре? Приведите примеры.

2. Проследите свою работу в парах, а именно: какие у вас были моменты

обсуждения, что вам удалось, а что нужно было делать по-другому, чтобы продуктивно обсуждать?

Б) Совместное изучение.

В первой паре вначале прочитайте полностью текст «Совместное изучение в паре», затем разберитесь в схеме. Составьте план текста.

Во второй паре изучите следующий абзац... (фрагмент предложен в 1 варианте, п. Б). Возможные заголовки смотрите в приложении 4.

2. Выберите небольшой фрагмент из учебника по какой-либо теме, преподаваемого вами предмета. Составьте план, по которому учащиеся могут изучать данный отрывок.

В третьей паре «проиграйте» с напарником предложенный вами план изучения фрагмента.

Задания для работы в малой группе:

1. Проследите свою работу в парах: что вам удалось, а что нужно было делать по-другому.

2. Какие тексты можно предлагать учащимся для совместного изучения в паре? Какую подготовительную работу целесообразно прежде провести?

В) Обучение.

В первой паре вначале прочитайте полностью текст «Обучение», затем охарактеризуйте такой вид работы в паре, как обучение по пунктам: 1) позиции обучающихся, 2) цели работы, 3) предмет деятельности, 4) техники работы, 5) результаты, продукты.

Задание для работы во второй паре:

1. Воспроизведите схему, фиксирующую сущность обучения.

2. Придумайте вопросы по тексту, которые вы зададите в третьей паре.

Задание для работы в третьей паре:

Задайте вопросы, оформленные во второй паре, и ответьте на вопросы напарника.

Задания для работы в малой группе:

1. Сопоставьте процесс обучения, представленный в изучаемом тексте, и то, как вы объясняете своим ученикам на уроке. В чём сходство и разница?

2. Разработайте алгоритм обучения некоторому содержательному фрагменту по своему предмету.

Приложение 4

Возможные заголовки абзаца, предложенного для изучения в паре, из приложения 3:

1. Вопрос о роли включаемых в программу интересных сведений в улучшении качества обучения.

2. О разрыве между представлениями заботливых преподавателей и реальной эффективности их действий в части включения в программу интересных сведений.

Литература по проблеме

1. *Архипова В.В.* Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб.: Интерс, 1995.

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

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

4. *Мкртчян М.А.* и др. Теория и технология коллективных учебных занятий. Начальный курс: дистанционное учебное пособие. Красноярск: Гротеск, 2005.

5. Ярулов А.А. Организация выполнения индивидуально-ориентированных учебных планов // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 86–108.
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991. С. 74.
7. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1988.
8. Гурина Р.В. Фреймовые схемы-опоры как средство интенсификации учебного процесса // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 184–195.
9. Синякова Г. Работа в парах: характеристика литературного героя; Столбова О.В. Урок литературы: умение задавать вопросы // Сельская школа. 2003. № 4. С. 59–64.
10. Кларин М.В. Характерные черты исследовательского подхода: обучение на основе решений проблем // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 11–24.
11. Мкртчян М.А. Методики организации работы в сводных отрядах // www.kco-kras.com.
12. Литвинская И.Г. Использование методики Ривина при изучении стихов // Коллективный способ обучения. 1995. № 1. С. 28–32.