

# Обучение как дискуссия. Модели учебной дискуссии

**Кларин Михаил Владимирович**, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института теории образования и педагогики РАО, консультант Центра развития деловых навыков (Москва) при университете Тандерберд Американской высшей школы международного менеджмента

## Особенности учебной дискуссии

**Характерная черта дидактических поисков, связанных с организацией учебно-исследовательской познавательной деятельности, — ориентация на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления. Эта линия ориентации воплощается в разработках по организации учебного процесса как дискуссии.**

В современных дидактических поисках одно из ведущих мест принадлежит учебной дискуссии. Она диалогична по самой своей сути — и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Вовлечение класса в учебную дискуссию связано и с другим чрезвычайно значимым «сопутствующим результатом» — формированием коммуникативной и дискуссионной культуры.

В нашей педагогике теоретически дискуссию никто не отвергал, однако она получила права гражданства в школе лишь недавно. Для большинства учителей дискуссия в классе — педагогическое (дидактическое) нововведение. Между тем опыт учебных обсуждений накапливается в мировой педагогике, начиная с первых десятилетий XX века, — в педагогических поисках сторонников «нового воспитания». В современной школе многих стран дискуссия хорошо известна, но степень её распространённости и ориентиры учителей по её применению различны. Вот мнение, которое отражает практику применения дискуссии в социалистической школе: «Применение метода дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и чётком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии» (*Оконь В.* Введение в общую дидактику: Пер. с польск. М., 1990. С. 274).

Итак, чтобы дискутировать, нужно достичь значительной степени зрелости. Однако каким образом, благодаря чему учащиеся достигнут соответствующей зрелости и самостоятельности и других качеств, необходимых для полноценного участия в дискуссии? Нужно ли учителю ждать созревания этих качеств или их можно формировать? Ответом на этот последний, несколько риторический вопрос, с нашей точки зрения, может быть постановка другого, инструментального вопроса: **как формировать самостоятельность в поиске сведений, умение подбирать и излагать аргументацию, готовиться к участию в дискуссии?**

Чтобы ответить на эти важные для практики вопросы, обратимся к мировому опыту, в котором на протяжении многих лет дискуссия является устойчивой составной частью как массового школьного обучения, так и педагогических поисков и экспериментов.

Что такое учебная дискуссия? Использование этого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы, лишь бы они включали обмен высказываниями<sup>1</sup>. В американской педагогике с её многолетним опытом проведения дискуссий можно выделить следующие признаки этого способа обучения:

---

<sup>1</sup> *Терминологическое примечание.* В некоторых случаях то, что в русском переводе исследований зарубежных специалистов обозначается как «дискуссия», в нашем словоупотреблении скорее могло бы получить название «обсуждение». Действительно, в зарубежной практике — жизненной и речевой — под название «дискуссия» подпадает и обсуждение, участники которого высказывают дополняющие и уточняющие сведения,

соображения. Тогда как в русском языке, в отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией нередко называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций, подходов и т.д.

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность обсуждения на достижение учебных целей.

В определениях такого рода, как и во многих попытках формализовать живой учебный процесс, стремление описать и зафиксировать видимые признаки нередко приводит к ускользанию главного, сущностного.

Что же главное в дискуссии? Ответ на этот вопрос будет несколько субъективным, связанным с позицией спрашивающего. Зарубежный опыт свидетельствует, что главными чертами учебной дискуссии является то, **что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины** (точнее, истин), причём все участники — каждый по-своему — участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии — это не подчинение её дидактическим задачам, которые важны только учителю, но ясная для каждого ученика устремлённость к поиску нового знания-ориентира для последующей самостоятельной работы, знания — оценки (фактов, явлений). Взаимодействие и самоорганизация участников — т.е. не поочерёдные ответы на вопросы учителя, не высказывания в ожидании его оценки, но обращение учеников друг к другу, обсуждение самих идей, точек зрения, проблемы; организационные усилия, соблюдение правил обсуждения со стороны самих учеников.

Следует оговориться: речь идёт об идеале, к которому стремятся и которого достигают далеко не все учителя. Но возможно ли приблизиться к этому идеалу в классе, где около тридцати, а то и более учеников? Поэтому не случайно в мировом опыте использования дискуссии в классе участники разделяют на группы от четырёх-пяти до шести-десяти человек. Контакт между участниками учебной дискуссии — обстоятельство, не имеющее прямого отношения к содержанию обучения; однако именно благодаря этому обстоятельству дискуссия связана с высокой вовлечённостью учащих в обсуждение содержания. Общение в ходе дискуссии побуждает учеников искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются на обсуждаемом в группах учебном материале. Отсюда внимание к дискуссии не только как к средству активизации, но и как к способу углублённой работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний.

Обзорные исследования по использованию дискуссии в различных условиях обучения свидетельствуют, что она уступает изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Среди факторов углублённого усвоения материала в ходе дискуссии зарубежные исследователи называют следующие:

- ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией);
- поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению;
- допущение различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;
- возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;
- побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Применительно к преподаванию истории опыт проведения дискуссий выразительно сформулировал известный американский педагог и исследователь в области культуры

*Ж. Барзун.*

Проведение дискуссии на основе исторических материалов следует начинать с постановки конкретного исторического вопроса. **Ни в коем случае не следует формулировать его в духе того, кто был прав, а кто — нет.** В центре внимания должны быть возможности хода событий. Что было возможным при том или ином стечении обстоятельств? Какие действия мог бы предпринять тот или иной исторический деятель для достижения данной цели или от каких действий воздержаться? Отражала ли эта *цель* действительные интересы представляемой им социальной группы? Были ли возможны альтернативные действия? и т.д.

Все высказывания учащихся должны относиться к обсуждаемой теме и быть связаны с излагаемыми точками зрения — развивать, вносить поправки или же отвергать высказанные ранее суждения. Преподавателю следует выявлять фактические ошибки, ставя под вопрос неточные высказывания и побуждая учащихся вносить поправки, так как невозможно строить рассуждения на неверных основаниях. Все утверждения, за исключением фактологических, должны сопровождаться обоснованием. Учитель побуждает к этому, ставя вопросы типа: «Каковы факты, свидетельствующие в пользу твоего мнения?», «Как ты рассуждал, когда шёл к этому выводу?»

В результате дискуссии группа может прийти к единому мнению, однако чаще всего возникают расхождения, при которых подгруппы или отдельные участники убеждены каждый в своём мнении. Это обстоятельство также чрезвычайно поучительно (*Barzun J. Begin fure: The forgotten condition of teaching and learning. Chicago, 1990*).

Опыт проведения учебных дискуссий, накопленный зарубежными педагогами, показывает, что поисковая активность связана с оживлённым учебным диалогом, в ходе которого участники активно обмениваются мнениями друг с другом, а не только с ведущим — учителем. Взаимодействие в дискуссии с высоким и низким уровнем поисковой деятельности можно условно представить на схемах (рис. 1 и рис. 2) (*Clark L.H., Slarr I.S. Secondary and middle school teaching. N.Y., 1991*).



Рис. 1. Схема взаимодействия в дискуссии с низким уровнем поисковой деятельности

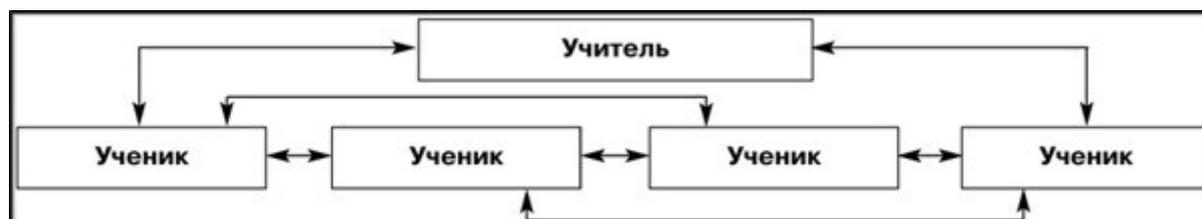


Рис. 2. Схема взаимодействия в дискуссии с высоким уровнем поисковой деятельности

Необходимо продумать и некоторые сложности. Хотя дискуссия отнюдь не сводится к набору монологических высказываний, она не предполагает и неупорядоченной многоголосоицы. Выстраивая её как групповой диалог, подчинённый определённой задаче, необходимо позаботиться, чтобы **участники обладали необходимой подготовкой по предмету обсуждения.** Не всякая тема может быть предметом дискуссии. Не всякая тема и должна ею становиться: дискуссия — не самоцель, её предметом стоит делать действительно спорные, неоднозначные темы.

Целенаправленность дискуссии ярче всего проявляется в достижении выводов. Однако

здесь, как показывает опыт западных педагогов, заложено известное противоречие. Настоящая дискуссия не должна превращаться в дидактическую иллюстрацию, средство формулирования заранее заданного тезиса (хотя нередко случается, что дискуссия становится действенным средством убеждения в той или иной точке зрения). В ходе такой дискуссии каждый участник свободно мыслит и выражает свою точку зрения, сколь бы непопулярной и неприемлемой для остальных она не оказалась.

Сложности, которые нередко подчёркиваются в рекомендациях для учителей: сочетание упорядоченности хода обсуждения с отсутствием регламентации, вежливость без иерархического подчинения в классе, лёгкость и непринуждённость, юмор без развязности и т.д. Особые задачи стоят перед руководителем дискуссии: он должен **не столько направлять, сколько стимулировать, побуждать участников к обмену точками зрения**. Обмен мнениями между участниками должен происходить свободно, так, что для стороннего взгляда ход обсуждения может показаться даже хаотичным. Конечно, хаотичный разброс реплик — это крайность, которой необходимо избегать. Однако обычно западных педагогов больше беспокоит другая крайность — сведение дискуссии к последовательному обмену вопросами и ответами между учителем и учениками (см. рис. 1). Такого рода работа в классе, как утверждают, например, авторитетные американские дидакты Д. Кларк и И. Старр, уже перестаёт быть настоящей дискуссией.

Опыт и данные исследований свидетельствуют, что на практике аспект самоорганизации всё же иногда оттесняется заботой учителя об упорядоченности. Иначе говоря, многие учителя своими репликами, высказываниями, монологами фактически заменяют самоорганизацию детей прямым управлением. Соответственно меняется взаимодействие: ученики обращаются к учителю как к арбитру. Это снижает и меру самостоятельности их познавательного поиска. Причина кроется, быть может, в не всегда заметном и самому учителю соскальзывании к привычной картине управления классом. Учитель невольно опасается, что оживлённое обсуждение с заложенной в нём неупорядоченностью может вывести учебный процесс из-под контроля. Немалую роль играет и фактор времени: чем более свободно и оживлённо идёт обмен мнениями, тем труднее учителю придерживаться фиксированных временных рамок. Стремление «сжать» обсуждение, сделать его «компактнее» нередко приводит к тому, что дискуссия вырождается в обмен вопросами и ответами между учителем и учениками.

Опыт организации учебных дискуссий, накопленный в мировой практике, психолого-педагогических разработках, свидетельствует, что дидактические функции дискуссии связываются с двоякого рода задачами:

- 1) задачи конкретно-содержательного плана;
- 2) задачи организации взаимодействия в группе (классе), подгруппах.

К сфере задач первого рода относятся:

- осознание детьми противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация ранее полученных знаний;
- творческое переосмысление возможностей их применения, включение их в новый контекст и т.д.

К сфере задач второго рода относятся:

- распределение ролей в группах-командах;
- выполнение коллективной задачи;
- согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода;
- соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т.д.

Педагогически важны результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе:

- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;
- представление своей точки зрения как позиции, её аргументация;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;
- возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и

т.д.

Такого рода результаты, по сути дела, вытекают из контекста совместно распределённой учебной деятельности, способом организации которой является дискуссия.

В руководствах для учителей разных стран мира, в рекомендациях и анализе практики дискуссии можно выделить следующие **задачи учителя — организатора дискуссии**:

1. Установление порядка в классе и постановка темы обсуждения.
2. Прояснение целей по ходу обсуждения.
3. Суммирование высказываний.
4. Посредничество и выяснение расхождений и разногласий.
5. Постановка перечня обсуждаемых вопросов.
6. Оценка продвижения класса по ходу обсуждения.

Особый интерес представляют для нас рекомендации, относящиеся к демократическому стилю организации обсуждения. Их особенность в том, что руководитель дискуссии проявляет специальное внимание к мнению меньшинства. В числе рекомендуемых направлений работы лидера-учителя следующие:

1. Определение и постановка вместе с участниками предмета обсуждения.
2. Побуждение группы к конструктивному участию в постановке проблемы, конструктивное формулирование проблемы.
3. Постановка стимулирующих вопросов, побуждающих к размышлению, поиску.
4. Специальное обращение к мнению меньшинства, чтобы добиться всесторонности и глубины обсуждения.

Социально-психологические исследования свидетельствуют, что если обсуждение в группах ведётся без формально выделенного лидера (в классе в этой роли, как правило, выступает учитель, иногда — один из учащихся), то это ведёт в первую очередь к игнорированию мнения меньшинства; высказывания, не получившие поддержки остальных, не становятся предметом обсуждения, выпадают из поля зрения группы, вместе с ними из участия в дискуссии «вытесняются» и их авторы. Отрицательные последствия очевидны: отключение части учащихся (причём на отрицательном личностно-эмоциональном фоне), содержательное обеднение дискуссии.

## **Дидактические цели и типы дискуссий. Проблемность**

Во многих руководствах для учителей подчёркивается, что дискуссию не следует превращать в псевдообсуждение, псевдопоиск решений, которые заранее известны учителю и могли бы впрямую излагаться обычным способом. Подобное отношение к дискуссии соблюдается в большинстве конкретных разработок. Однако дискуссия иногда служит способом собственного открытия и формулирования учащимися тех идей, которые заведомо знакомы учителю и предусматривались им, — по крайней мере, в качестве возможных результатов обсуждения. И всё же проблемность дискуссии для учащихся — неизменный дидактический ориентир всех методических разработок.

Интересно обратить внимание на сходство между решением проблемы отдельным человеком и совместным поиском решений. Это сходство можно проследить как в содержании, так и в последовательности этапов творческого мышления.

В групповом обсуждении проблемы можно наметить такую последовательность этапов, аналогичных этапам индивидуальной постановки и решения проблемы:

1. Поиск и определение проблемы или затруднения, которые могут решаться групповыми методами (путём выработки общего подхода, достижения консенсуса).
2. Формулировка проблемы в ходе группового анализа и обсуждения.
3. Анализ проблемы с целью выявить связанные с ней факты и обстоятельства.
4. Попытки найти решения проблемы (они могут представлять собой длительный процесс, включающий обсуждения, сбор данных, привлечение внешних, посторонних источ-

ников информации и т.д. По ходу дела группа делает предварительные, «рабочие» выводы, проводит сбор мнений, делает обзоры и т.д., постепенно продвигаясь к достижению консенсуса).

5. Формулирование выводов, их обсуждение и проверка — вплоть до достижения окончательного решения.

Приведённое здесь сопоставление индивидуального и группового решения проблем устойчиво проводится на протяжении последних десятилетий в дидактической литературе (Clark and Starr, 1991, 249–250).

Приведённая последовательность, как показывает опыт использования дискуссий, представляет наиболее развёрнутый вариант группового решения проблемы. В практике нередко встречаются дискуссии, в которых проблема ставится, а иногда и формулируется учителем. Кроме того, проверка выводов, а также достижение окончательного решения или решений не всегда оказываются возможными, и педагог нередко подчёркивает условный, рабочий характер сделанных выводов и заключений. Таким образом, в реальном учебном процессе учитель обычно сосредоточивает внимание на одном или нескольких центральных этапах группового решения проблемы.

Педагоги, занимающиеся развитием творческого мышления, рекомендуют строить учебную дискуссию так, **чтобы давать учащимся возможность самим принимать решения, самим анализировать возникающие у них различные идеи и подходы, строить действия в соответствии со своими решениями.** Однако традиционный урок строится в ином духе. Каким образом совершить переход от обычного урока к живому творческому обсуждению темы, видению заложенных в ней проблем?

Один из вариантов такого перехода — распространённая в практике разновидность дискуссии, которую американский психолог *И. Смит* назвал эволюционирующей, т.е. перерастающей из более традиционных видов учебной работы (*Smith I. Teaching with discussions: A review // Educational Technology. 1978. Vol. 18. № 11*).

А review // Educational Techno-logy. 1978. Vol. 18. № 11).

Такая дискуссия возникает как бы сама собой, естественно. Однако для того чтобы она возникла, необходимы соответствующие условия. Иначе говоря, у детей в условиях обычного урока должна быть возможность обсуждать свои мысли, мнения с учителем и друг с другом. Это значит, что сам учитель должен быть настроен на возможность такого обсуждения, заинтересованно относиться к высказываниям детей. В этом случае взаимодействие учителя с детьми, направленное на развитие, углубление мысли детей, переходит в учебную дискуссию.

Опыт учебных дискуссий свидетельствует о следующей последовательности развития, наращивания степени инициативности участников:

- дискуссия с преподавателем в роли ведущего (эволюционирующая дискуссия);
- дискуссия с учащимся в роли ведущего;
- дискуссия без ведущего (самоорганизующаяся).

## Формы дискуссии

В зарубежном педагогическом опыте получили распространение приёмы организации обмена мнениями, которые представляют собой свёрнутые формы дискуссий. К их числу относятся:

— «круглый стол» — беседа, где «на равных» участвуют все участники небольшой группы учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью класса);

— «заседание экспертной группы» («панельная дискуссия»)² (обычно четыре-шесть участников с заранее назначенным председателем), где вначале намеченная проблема обсуждается участниками группы, а затем они излагают свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерасти в долгую речь;

---

<sup>2</sup> В переводной литературе нередко можно встретить обозначение этого вида учебной работы как «панельной дискуссии» — перевод-калька термина «panel discussion», обозначающего совещание группы экспертов.

— «форум» — обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (классом);

— «симпозиум» — более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (класса);

— «дебаты» — явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп) и опровержений. Вариант этого вида обсуждений — так называемые британские дебаты, воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в английском парламенте, которая начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны;

— «судебное заседание» — обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Мы привели подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом — «дискуссия».

Интересен вариант организации коллективного взаимодействия — «техника аквариума», выделяющийся среди форм учебной дискуссии в американских психолого-педагогических разработках. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Процедура «техника аквариума» выглядит следующим образом (*Clark and Slarr, 1991*):

1. Постановка проблемы, её представление классу исходит от учителя.
2. Учитель делит класс на группы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Учитель либо участники каждой из групп выбирают ученика, который будет представлять позицию группы всему классу.
4. Группам даётся небольшое время, чтобы обсудить проблему и определить общую точку зрения.
5. Учитель просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от неё указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказаться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям с помощью записок.
6. Учитель может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций.
7. «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.
8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всем классом.

Этот вариант дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, её аргументации. Включённость всех участников достигается участием каждого в начальном обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. Вместе с тем то, что в поле внимания всего класса находятся всего пять-шесть говорящих, сосредоточивает восприятие на основных позициях. Сам способ «аквариумной» аранжировки класса заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и даёт возможность учащимся почувствовать тонкости поведения центральных участников — представителей групп.

Последующее обсуждение позволяет учителю выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Техника аквариума» не только усиливает включённость детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и даёт возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне. Разумеется, учитель волен решить, насколько уместно воспользоваться этой возможностью в том или ином случае.

## Подготовка дискуссии: создание временных групп

На протяжении последних десятилетий выделение в классе малых временных групп стало общим приёмом, основой для активизации взаимодействия между учащимися.

Обычное число участников — пять-шесть человек. Разбивка класса производится оперативно, на ограниченное время — обычно пять-шесть минут<sup>3</sup>. Перед группами ставятся задачи «промежуточного» характера, т.е. такие, которые готовят почву для следующего этапа учебного процесса. К их числу относятся:

<sup>3</sup> Благодаря такому сочетанию чисел — по полдюжины — в американском педагогическом жаргоне временные группы иногда называют «группы 6×6». Другие — более распространённые названия — «группы-шепталки», «группы вполголоса» — связаны с тем, что разговор в малых группах ведётся одновременно — шёпотом, вполголоса, чтобы не мешать соседям.

- подготовка общеклассной дискуссии;
- пересмотр и переформулирование целей дискуссии, зашедшей в тупик;
- решение (выбор), что делать дальше, например, выбор варианта ведения дискуссии или переход к планированию практических заданий-проектов;
- проведение «мозговой атаки»;
- выработка правил;
- обмен идеями, собственным опытом;
- постановка вопросов, проблем для предстоящего учебного исследования или для общеклассной дискуссии, определение круга приглашаемых докладчиков-экспертов и т.п.;
- выявление и обсуждение разногласий и расхождений;
- быстрая актуализация и обмен сведениями, почерпнутыми из разных источников;
- возможность дать выход чувствам, поделиться переживаниями, возникающими как реакция на происходящее в классе.

Опыт западных учителей показывает, что, несмотря на несложность организации временных групп, их использование следует планировать заранее. Обычно лишь опытные педагоги позволяют импровизационно включать в урок проведение такой разбивки класса на группы. Временный характер этих групп не требует от учителя какого-либо особого подбора участников: группы можно комплектовать по имеющимся в текущий момент схемам расположения учеников, по алфавиту, по жребию с пронумерованными карточками и т.д. В группе должно быть не менее трёх и не более шести человек.

Работая с малыми временными группами, следует позаботиться о трёх основных моментах: цели, времени, итогах. Группы должны получить от учителя ясные ориентиры: какого рода результат ожидается от их обсуждения. Временные рамки лучше выбрать более сжатыми, чем растянутыми; при необходимости время можно продлить; внутри группы следует выделить ведущего; процедура сообщения должна быть заранее известна учащимся.

После обсуждения группы сообщают о результатах. Как правило, каждая группа выделяет по одному представителю-докладчику. Представители могут составить временный экспертный совет, который обсудит предложения. Во многих случаях достаточно просто записать перечень предложений или основных идей на доске или на кодоскопе. Иногда учитель подводит класс к общей дискуссии даже без промежуточного заслушивания сообщений.

**Межгрупповой диалог.** Один из распространённых в практике эффективных способов организации учебной дискуссии, повышающий самостоятельность детей, — разделение класса на малые группы (по пять-семь человек) и последующая организация своеобразного межгруппового диалога (*Carin A.A., Sund R.B. Teaching science through discovery. 3rd ed. Columbus (Ohio), 1975*).

В каждой из малых групп между участниками распределяются основные роли-функции:

- «ведущий (организатор)» — его задача в том, чтобы организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех членов группы;

— «аналитик» — задаёт вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки;

— «протоколист» — фиксирует всё, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения именно он обычно выступает перед классом, чтобы представить мнение, позицию своей группы;

— «наблюдатель» — в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных учителем критериев.

Порядок работы класса при этом способе организации дискуссии таков:

1. Постановка проблемы.
2. Разбивка участников на группы, распределение ролей в малых группах, пояснения учителя о том, каково ожидаемое участие учащих в дискуссии.
3. Обсуждение проблемы в малых группах.
4. Представление результатов обсуждения перед всем классом.
5. Продолжение обсуждения и подведение итогов.

**Начало дискуссии.** Проведение дискуссий связано с немалым количеством «подводных камней». Заметные затруднения учителя нередко связаны с началом дискуссии. Поскольку дискуссия менее жёстко фиксирована, чем другие, более привычные виды учебной работы, учителю необходимо позаботиться о том, чтобы ученики ясно представили себе предмет и общие рамки дискуссии, равно как и порядок её проведения. Организуя дискуссию, западные педагоги обращают внимание на то, чтобы создать благоприятную, психологически комфортную обстановку, видя в ней залог успеха. Например, размещение участников должно быть таким, чтобы каждый мог видеть лицо каждого, — обычно это достигается при расположении учеников по кругу. В содержательном плане важно предварительно прояснить тему, вопрос. Вводная часть строится так, чтобы актуализировать имеющиеся у учеников сведения, ввести необходимую информацию, создать интерес к проблеме.

Вводная часть — важный и необходимый элемент любой дискуссии, ибо учащимся необходимо как эмоциональный, так и интеллектуальный настрой на предстоящее обсуждение.

В опыте проведения учебных дискуссий накоплены различные варианты организации вводной части. Например: предварительное краткое обсуждение вопроса в малых группах (по четыре-шесть учеников). Можно также использовать заранее поставленное перед одним или несколькими учениками задание выступить перед классом с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы. Иногда учитель может использовать краткий предварительный опрос.

В целом можно выделить и перечислить целый ряд конкретных приёмов введения в дискуссию, которые применяются в зарубежной школе:

- изложение проблемы или описание конкретного случая;
- ролевая игра;
- демонстрация диафильма или кинофильма;
- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал и т.д.);
- приглашение экспертов (в этом качестве выступают люди, хорошо и широко осведомлённые в обсуждаемых вопросах);
- использование новостей;
- магнитофонные записи;
- инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;
- стимулирующие вопросы, особенно вопросы типа «что?», «как?», «почему?» и «что произошло, если бы...?» и т.д.

Опыт проведения дискуссий свидетельствует, что использование любого из вводных приёмов должно быть связано с небольшими затратами времени — так, чтобы как можно скорее подвести учеников к самой дискуссии. Следует всеми силами избегать «застывания» на каком-либо из вводных моментов, иначе саму дискуссию будет очень трудно, а то и невозможно по-настоящему «завести».

## Руководство ходом дискуссии: использование вопросов

По ходу дискуссии от учителя требуется немалое искусство, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. В содержательном плане основное средство в руках учителя — это вопросы. Умелое использование вопросов, краткая запись ключевых моментов текущего обсуждения на доске — вот те внешне несложные приёмы, которыми пользуется опытный учитель. Важны, однако, тип вопросов, их характер. Многолетние исследования и практика показывают высокую эффективность вопросов открытого типа, стимулирующих мышление, — «дивергентных» либо «оценочных» по своему содержательному характеру (Clark and Starr, 1991, 219).

«Открытые» вопросы в отличие от «закрытых» не предполагают краткого однозначного ответа (обычно это вопросы типа «как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если...?» и т.д.).

«Дивергентные» вопросы (в отличие от «конвергентных») не предполагают единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению.

«Оценочные» вопросы связаны с выработкой учеником собственной оценки того или иного явления, собственного суждения по вопросу.

В опыте зарубежных педагогов можно выделить ряд приёмов, помогающих такому переходу. Все они связаны с прямым обращением учителя к детям с вопросами, побуждающими к поисковому мышлению, активному формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения (Carin and Sund, 1975, 126).

Приёмы, стимулирующие познавательную активность и творческую инициативу. Продуктивность генерации идей повышается, когда учитель:

- даёт время, чтобы ученики могли обдумать ответы;
- избегает неопределённых, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);
- изменяет ход рассуждений ученика — расширяет мысль или меняет её направленность (например, задаёт вопросы типа: «Какие ещё сведения можно использовать?», «Какие ещё факторы могут оказывать влияние?», «Какие здесь возможны альтернативы?» и т.д.);
- уточняет, проясняет высказывания детей, задавая уточняющие вопросы (например: «Ты сказал, что здесь есть сходство; сходство в чём?», «Что ты имеешь в виду, когда говоришь...?» и т.д.);
- предостерегает от чрезмерных обобщений (например: «На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях?», «Когда, при каких условиях это утверждение будет верно?» и т.д.);
- побуждает учащихся к углублению мысли (например: «Итак, у тебя есть ответ; как ты к нему пришёл? Как можно показать, что это верно?»).

**Фактор продуктивности... пауза.** Известно, что в учебном процессе нет мелочей. Однако в отношении активных методов и форм обучения это обстоятельство «срабатывает» особенно явно. Одна из повседневных деталей учебной дискуссии — вопросы учителя и ответы учащихся. Педагогические исследования показали, что такая «мелочь», как **продолжительность паузы**, которую делает учитель, ожидая ответа на обращённый к ученику вопрос, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в классе.

В конце 60 — начале

70-х гг. группа американских педагогов, которой руководила М. Роу, обратила внимание на то, что в ходе учебных обсуждений учителя, как правило, ожидали ответов учащихся на свои вопросы менее одной секунды. В то же время некоторые педагоги проявляли больше терпения и у них картина взаимодействия в классе была другой: ответы учеников были полнее и глубже по содержанию, речь была более развёрнутой. Исследования проводились с учителями, преподававшими естественные науки в начальной школе (до восьмого года обучения), и в

программу экспериментов были включены обучение учителей, их тренировка в том, чтобы давать ученикам больше времени на обдумывание ответа. Выяснилось, что когда учитель в ожидании ответа на свой вопрос делает паузу от трёх до пяти секунд, картина обучения меняется:

- увеличивается продолжительность ответов;
- увеличивается число высказываний, которые хотя и не отвечают на поставленный вопрос, но, безусловно, относятся к обсуждаемой теме;
- повышается уверенность детей;
- усиливаются творческая направленность мышления детей, взаимодействие между учениками;
- суждения учащихся становятся более доказательными;
- учащиеся задают больше вопросов;
- предлагают больше идей, совместных учебных действий (опытов, практических заданий, упражнений, проектов и т.д.);
- возрастает включённость детей с низким темпом учения;
- расширяется диапазон учебных действий, усиливается взаимодействие между детьми (они чаще реагируют на высказывания друг друга), теснее становится их взаимодействие с учителем (возрастает частота реакций на управляющие воздействия, организационные реплики учителя).

В свою очередь, целенаправленно предпринимавшееся учителями увеличение продолжительности пауз сказалось и на преподавании в целом:

- повышалось разнообразие действий учителя;
- изменялись количество и характер задаваемых учащимися вопросов: их становилось меньше и они делались более содержательными;
- менялись ожидания учителя, его установки по отношению к возможностям детей; учителя меньше сосредоточивали внимание на способных учащихся, благожелательнее относились к отстающим, шире вовлекали их в учебный процесс.

Эффект, вызываемый увеличением продолжительности интервала времени между вопросом и ответом (он получил название «пауза ожидания»), оказался настолько значительным, что в 70-е гг. ему был посвящён целый ряд изысканий (исследования выполнялись в начальных и средних школах США, Австралии и Таиланда). Участвовавшие в них учителя проходили специальные программы подготовки и тренинга по увеличению «паузы ожидания», включавшие в одних случаях микропреподавание, в других — мини-курсы, специальные упражнения на имитацию приёмов работы в классе, не говоря об изучении специальных текстовых материалов (часть исследований проводилась с участием учителей-стажёров, ещё не закончивших курс подготовки). Исследователи стали выделять два вида интервала ожидания:

- «пауза ожидания — 1» — между вопросом учителя и ответом ученика;
- «пауза ожидания — 2» — между ответом ученика и реакцией на него со стороны учителя. Этот второй вид паузы в большей степени контролируется самим учителем. Таким образом, в 70–80-х гг. более детальные исследования показали, что увеличение длительности обоих видов «пауз ожидания» приводит к положительным сдвигам в обстановке учебного процесса, мотивации учащихся, их отношении к предмету, включённости в обсуждение.

В то же время авторы одного из исследований отметили и эффект обратного рода: часть старшеклассников (преимущественно девочки) воспринимала уроки, на которых учитель увеличивал длительность «паузы ожидания», как замедленные по темпу, и у них возникало желание «отключаться». Лишь в части исследований обнаружены заметные положительные сдвиги в учебных результатах (академической успеваемости), и достоверных исследовательских данных на этот счёт пока нет. Следует принять во внимание предположение американского исследователя *С. Тобиаса*, что изменение продолжительности «пауз ожидания» может быть эффективным лишь в случае, если оно сопровождается познавательной деятельностью высокого уровня — как у учащихся (во время пауз первого типа), так и у учителя (во

время пауз второго типа). Так, для учащихся паузы первого типа будут продуктивны, если они используются для активного обдумывания смысла заданного учителем вопроса, привлечения имеющихся знаний. Однако одного лишь желания учителя для этого недостаточно, и исследования побуждают обратить на это внимание.

Итак, само по себе предоставление времени для раздумий, побуждение к поиску ответов, поисковая направленность вопросов учителя могут обеспечивать мотивацию учащихся и включённость, но ещё не гарантируют результатов на более высоком познавательном уровне. Такой вывод напоминает о необходимости специально обучать самим поисковым процедурам.

**Ход дискуссии.** Вопросы — не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос, вместо того чтобы стимулировать обсуждение, может остановить его. Поэтому опытные учителя иногда предпочитают промолчать, используя паузу, чтобы дать ученикам возможность подумать. Моменты неясности, путаницы в исходных понятиях или фактических сведениях необязательно сопровождать вопросами, которые могут привести к ещё большему замешательству — здесь более уместным будет разъясняющее информативное (но краткое!) высказывание учителя. К числу часто применяемых относится также парафраз (краткий пересказ), проясняющий высказывание ученика, — он особенно эффективен, когда мысль сформулирована недостаточно ясно. В случаях, когда высказывания неясны, обычно стоит прямо (но тактично!) сказать об этом (например: «Кажется, я не очень понимаю, что ты имеешь в виду», «Я не уверен(а), что правильно понимаю тебя», «Мне не совсем понятно, каким образом то, что ты говоришь, связано с данным случаем (вопросом)» и т.д.).

Ещё один, часто рекомендуемый метод побуждения к высказыванию, — предложение продолжить высказывания на данную тему. Лучше всего формулировать их в косвенной форме. Например: «Эта мысль звучит очень многообещающе. Интересно было бы развить её подробнее» или: «Это очень интересно. Ты не мог(ла) бы немного подробнее поделиться впечатлениями?» Плодотворность такого рода побуждений к высказыванию связана с тем, что говорящий стремится лучше, полнее и яснее выразить свои мысли и чувства; кроме того, аудитория внимательнее к такого рода высказываниям, чем к прямым ответам на вопросы учителя.

В опыте проведения учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что учитель выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

Но как быть с ошибками? Это — один из самых сложных вопросов, встающих перед ведущим дискуссии. Ведь ещё одно из безусловных правил ведения дискуссии состоит в том, чтобы воздерживаться от какого бы то ни было — скрытого или тем более открытого — высказывания одобрения или неодобрения. В то же время, конечно, не следует оставлять без внимания нелогичность рассуждений, явные противоречия, необоснованные, ничем не аргументированные высказывания. Общий подход обычно состоит в том, чтобы тактичными репликами (обычно посредством вопросов) прояснять основания утверждений, фактические данные, поддерживающие высказываемое мнение, побуждать задуматься о логических следствиях высказываемых идей. Вполне уместно попросить говорящего подтвердить или доказать своё утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределённость. Например, спросить: «А что означает этот термин?» или: «А какой именно вопрос мы в данном случае пытаемся решить?» и т.д.

Важным элементом руководства обсуждением служит и сосредоточение всего хода дискуссии на её теме, фокусирование внимания и мыслей участников на обсуждаемых вопросах. Иногда при отклонении от темы достаточно заметить: «Кажется, мы отошли от темы дискуссии...» В некоторых случаях необходимо сделать остановку, своеобразную паузу. При продолжительном обсуждении есть смысл проводить промежуточное подведение итогов дискуссии. Для этого делается пауза, ведущий просит специально назначенного протоколиста

подвести итоги обсуждения на текущий момент так, чтобы класс мог лучше сориентироваться в направлениях дальнейшего обсуждения.

Подводя текущие итоги обсуждения, учитель обычно останавливается на одном из следующих моментов дискуссии:

- резюме сказанного по основной теме;
- обзор представленных данных, фактических сведений;
- суммирование, обзор того, что уже обсуждено, и вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению;
- переформулирование, пересказ всех сделанных к данному моменту выводов;
- анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

Подведение итогов как по ходу, так и в конце дискуссии должно быть кратким, содержательным и отражать весь спектр аргументированных мнений.

В конце дискуссии общий итог, представляющий собой не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько момент ориентации в дальнейших размышлениях. Опытные учителя часто используют итоги дискуссии как отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Изучение спорных вопросов. Зарубежный опыт изучения в школе дискуссионных актуальных вопросов особенно интересен для нас, поскольку в отечественной педагогике оно, по сути дела, выпадало из поля зрения педагогической науки и не поощрялось в практике работы школьных учителей. Сейчас общественная ситуация в нашей стране делает невозможным отстранять школу от актуальной проблематики. Кроме того, изучение материала, связанного с неоднозначными вопросами, не имеющими общепринятого, установившегося решения, даёт особенно широкие возможности для развития творческого мышления.

Дискуссионные вопросы носят открыто социальный характер, поэтому их основное место — в общественных курсах. Примерами такого рода вопросов и тем в условиях России могут служить: гражданские права переселенцев и беженцев, обоснованность правительственной налоговой и ценовой политики (на конкретных примерах, таких, как налог на добавленную стоимость, цены на топливо и т.д.).

Решение спорного вопроса как такового не есть дидактическая цель — она связана с развитием мышления и коммуникативных умений учащихся.

В этом смысле направленность обучения скорее процессуальная, чем содержательная, и связана с освоением детьми не столько самих по себе фактических сведений, готовых выводов и умозаключений, сколько с **освоением умения подходить к противоречивым явлениям, взвешивать различные точки зрения** и, что особенно важно, проявлять восприимчивость к самому их содержанию, терпимость к существованию оппонентов.

В этом отношении значительный опыт накоплен в многолетних поисках педагогами США. Традиции их работы в этом направлении закладывались ещё в первые десятилетия нашего века, когда в американских школах получил распространение перенос в школьную жизнь существующих социальных институтов — органы школьного самоуправления, школьные суды, пресса и т.д. Эта практика естественным образом включала обсуждение спорных тем и вопросов, которые выходили за пределы учебного процесса. На протяжении десятилетий активизация обучения, его обращение как к широкому социальному, так и к непосредственному окружению сопровождалась всё большим обращением школы к социальной проблематике, её включением в сферу охвата школьного обучения. Характерный пример — установочная школьно-политическая декларация отдела образования штата Нью-Джерси конца 40-х гг. об изучении актуальных спорных проблем. Мы приводим её отнюдь не из исторического интереса, но потому, что вплоть до настоящего времени она включается в авторитетные методические разработки для учителей (*Clark and Starr, 1991, 285*):

*«1. Спорным, дискуссионным является любой вопрос, вызывающий сильные реакции у части населения.*

*2. Изучение дискуссионных тем в школе вполне допустимо. Учащимся необходим опыт обращения к такого рода темам и вопросам. Их изучение в школе должно быть беспри-*

страстным, разносторонним и помочь учащимся развивать умение ориентироваться в такого рода вопросах в будущем.

3. При изучении спорных вопросов в школе недопустима индоктринация, целью такого изучения должно стать умение подходить к вопросам с различных сторон.

4. От учителя, проводящего изучение спорного вопроса, требуется хорошая подготовка. Дезинформация учащихся ещё хуже, чем отсутствие у них информации.

5. Решение о том, включить ли в обсуждение дискуссионные вопросы, должно основываться на их актуальности, подготовленности и зрелости учеников, а также целях и задачах школы».

Выбор дискуссионной темы для изучения в классе всегда проблематичен для учителя. Основные критерии, применяемые в практике и рекомендуемые для практики, складывались эмпирическим, опытным путём; их можно объединить в два основных — уместность и удобство для учебного процесса. Если раскрыть их подробнее, **то в перечне ориентиров для учителя будут следующие:**

- соответствие темы дидактическим задачам;
- значение и своевременность, значимость для всех членов общества;
- подготовленность самого учителя;
- достаточная зрелость учащихся для понимания и подробного изучения;
- отсутствие у учащихся чрезмерной эмоциональной напряжённости, связанной с данной проблемой.

Все устные и печатные рекомендации, связанные с изучением спорных, дискуссионных вопросов, настойчиво подчёркивают:

- необходимость обеспечить самостоятельность учащихся;
- недопустимость какого бы то ни было открытого или косвенного давления со стороны учителя, поддержки им той или иной точки зрения;
- возможность для учащихся самостоятельно прийти к решению.

Разумеется, учитель может высказать и своё мнение, однако чтобы предупредить его влияние на учащихся, он это делает в конце обсуждения, а в начале предупреждает, что цель дискуссии не в том, чтобы достичь некоей единой и «единственно верной» точки зрения.

Чтобы предупредить или снять чрезмерный эмоциональный накал дискуссии, учитель может с самого начала ввести некоторые правила, например, такие:

- каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;
- каждый участник имеет возможность высказаться;
- каждое высказывание, позиция внимательно рассматриваются;
- в ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, использовать уничижительные высказывания и т.п.;
- выступления проходят организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего); повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками и т.д.

При обсуждении спорных вопросов учителю нередко приходится использовать поясняющие приёмы. К их числу относится просьба пояснить высказывание, уточнить употребляемые понятия, указать источники фактических явлений и т.д. Один из эффективных поясняющих приёмов — использование простой таблицы на доске, куда записываются высказываемые мнения.

=====  
**Таблица фактов и мнений**  
=====

Мнение (суждение)	Факты

=====

А теперь рассмотрим модели учебной дискуссии.

## **Проблемная дискуссия с выдвижением проектов**

Этот вариант был развит в преподавании естественно-научных дисциплин в духе проблемного обучения, направленного на развитие у детей видения проблемы, опыта поиска решений, воплощения идей в виде проектов. Такое содержание учебной работы было развёрнуто в разработках педагогов, которые стремились преодолеть известную пассивность детей при фронтальной, общеклассной организации обучения. Этот подход применим тогда, когда содержание учебного материала связано с проблемами научно-прикладного и социального характера, противоречиями, требующими разрешения, проблемами, которые можно проработать в имитируемых, а возможно, и в реально воплощаемых проектах.

Ход такой дискуссии во многом аналогичен обычному обсуждению, однако здесь учитель уделяет относительно меньше внимания процедурам взаимодействия, больше сосредоточиваясь на выдвижении идей, которые будут впоследствии развёрнуты в конкретные задания-проекты. В этом варианте дискуссия направлена не столько на общую ориентацию в спектре возможных подходов и их аргументации, сколько на проработку самого содержания каждого из подходов, намеченных при обсуждении.

Постановка проблемы обычно исходит от учителя. Он может назвать конкретную проблему (например: как снизить уровень загрязнённости воздуха в городе). Вначале учащиеся работают индивидуально: каждый записывает приходящие в голову идеи.

После того как ученики записали свои идеи, учитель делит класс на небольшие группы (по четыре-пять человек) и даёт им задание просмотреть все записи, выбрать одну-две наиболее продуктивные идеи и развить их. Каждой группе надлежит выделить представителя, который изложит предлагаемые соображения всему классу. Учащиеся в течение 10–15 минут обсуждают идеи в группах, специально проговаривая подходы к их воплощению. Учитель наблюдает за работой группы и, когда она приходит к концу, просит класс перейти к общему обсуждению. В общем обсуждении позицию каждой группы представляет один участник. Время выступления обычно ограничивается, что побуждает докладчика сосредоточиться на главном и избрать ёмкий, лаконичный и выразительный способ изложения.

После выступления представителей всех групп учитель просит класс продумать, какие из идей стоило бы реализовать. Продумывание может быть коллективным и проходить в форме общеклассной дискуссии в течение заранее оговорённого времени (обычно около 10–15 минут). На этом работа над проблемой может закончиться. Однако возможен переход к следующему этапу, после того как учащиеся остановились на тех идеях, воплощение которых им кажется наиболее плодотворным. Учитель просит их разделиться на группы и распределить необходимые дела в виде групповых заданий-проектов. Такие задания могут быть выполнены на последующих занятиях в классе, а также и за пределами класса, вне школы.

Так, после обсуждения проблемы загрязнения городской среды одна группа учеников может заняться измерением уровня загрязнённости, другая — установить контакт с местными органами печати и т.д.

Такая организация занятия ориентирована прежде всего на выдвижение творческих идей и их последующую разработку. Важная организационная черта: последовательное сочетание индивидуальной работы (первичное выдвижение идеи), работы в малых группах и, наконец, общеклассного обсуждения. В результате идеи, высказываемые каждым учеником, напрямую или в преобразованном виде включаются сперва в обсуждение в малой группе, затем в общую дискуссию. Более замкнутые, застенчивые дети, те, кто не может проделать развёрнутый анализ проблемы и наметить весь путь её решения, те, кто могут начать «пробуксовывать», затрудниться в привлечении нужных сведений, — все эти учащиеся не будут отключаться от хода обсуждения. Таким образом, подход сочетает в себе проблемную содержатель-

ную направленность и заботу о включённости каждого ученика в происходящее в классе оживлённое заинтересованное обсуждение проблемы.

## Дискуссия в сочетании с игровым моделированием

Широкие возможности даёт сочетание дискуссии с элементами игрового имитационного моделирования, которое позволяет приблизить обсуждение к изучаемым сторонам реальных явлений. Яркий пример такого сочетания — сценарий урока по курсу истории XX столетия для старшеклассников, созданному американскими педагогами *Т. Ладенбургом* и *Дж. Тегнеллом* (*Ladenburg T., Tegnell J. From hot to cold war. Boulder (Co.), 1990*).

Учащиеся приходят в класс, прочитав главу из учебного пособия о Ялтинской конференции, позициях трёх стран-участниц по основным вопросам, входившим в повестку конференции (раздел Германии, осуществление государственного управления в послевоенной Польше, самоопределение стран Восточной Европы, политика по отношению к Японии и на Дальнем Востоке, деятельность ООН и послевоенная помощь со стороны США).

В главе затрагиваются и подходы, присущие лидерам трёх держав — Ф. Рузвельту,

У. Черчиллю и И.В. Сталину, их отношение к каждому из основных обсуждавшихся вопросов.

Перед началом обсуждения учитель кратко опрашивает класс, чтобы учащиеся вспомнили основные моменты прочитанного — сведения о лидерах США, Великобритании и СССР, о месте проведения конференции, основных вопросах повестки. Последний момент весьма важен: он касается постановки вопросов. Например:

— Провести ли раздел Германии между союзниками и допустить ли в будущем её воссоединение?

— Какие политические группировки будут определять состав польского правительства — лондонская или люблинская?

— Будут ли проведены свободные выборы в странах Восточной Европы (Румынии, Болгарии, Венгрии, Чехословакии)?

— Окажет ли СССР помощь союзникам в войне против Японии?

— Признает ли правительство Чан-Кайши и получит ли в своё распоряжение острова и военные базы на Дальнем Востоке?

— Примет ли Советский Союз после окончания войны участие в деятельности ООН и удовлетворится ли числом голосов меньше 15?

— Будут ли США после войны предоставлять займы с льготными процентами в качестве помощи СССР и Великобритании?

Чтобы организовать обсуждение, учитель разделяет класс на три группы соответственно представляемым странам. Группы располагаются в разных участках класса. Каждая группа выбирает лидера, представляющего позицию страны на переговорах. В течение 10 минут ученики обсуждают позицию страны по вопросам повестки, вырабатывают её аргументацию. Лидеры каждой группы направляют от двух до четырёх человек в качестве «дипломатов» для предварительных переговоров в другие страны. Посланники должны выяснить отношения будущих партнёров по конференции к обсуждаемым вопросам и убедить их изменить свои позиции при помощи как аргументации, так и предлагая взаимные уступки, политические сделки. Учитель переходит от одной группы к другой, наблюдает за ходом работы, отвечает на вопросы, сообщает недостающие сведения, побуждает учеников к самостоятельным решениям.

Затем группы прекращают обмен «дипломатами» и проводят внутреннее обсуждение, пытаясь определить возможное поведение партнёров на переговорах. Лидеры выходят из класса, взяв с собой помощников, и проводят переговоры в другом помещении. В это время учитель раздаёт классу экземпляры того раздела учебного пособия, где описаны результаты Ялтинской конференции (при изучении многих учебных курсов в зарубежных школах учите-

ля раздают учебные материалы частями — по темам, разделам и т.п.). Ученики знакомятся с текстом, после чего в класс возвращаются участники разыгрываемой Ялтинской конференции. Достигнутые ими договорённости сравниваются с реальными.

Учитель может продолжить обсуждение результатов Ялтинской конференции, их значения для дальнейшего практического развития, снова разделив класс на три группы, каждая из которых отстаивает свой вариант оценки достигнутых договорённостей. Так, первая группа может отстаивать традиционный для западных историков взгляд, согласно которому Великобритании и США было необходимо заручиться согласием СССР на помощь в войне с Японией и сотрудничество в послевоенный период в условиях, когда советские войска готовы были вот-вот войти в Берлин. Другая группа может аргументировать оценку англо-американских действий как полностью успешную, исходя из вступления СССР в войну с Японией, присоединения СССР к ООН и проведения свободных выборов в Польше и других восточно-европейских странах. Третья группа может отстаивать точку зрения, согласно которой вся Восточная Европа была фактически отдана Советскому Союзу в обмен на не столь уж необходимые Западу соглашения о войне с Японией и участии Советского Союза в ООН.

Структурированная дискуссия может сочетаться с учебной игрой. При этом тема обсуждения естественно вводится вместе с условиями игрового действия.

## **Направляемая (структурированная) дискуссия: учебный спор-диалог**

Разработка этого варианта управляемой дискуссии проводилась в исследованиях американских психологов и педагогов, работавших на протяжении 80-х гг. с группами учителей в США и Канаде. Результатом продолжавшихся более десяти лет дидактических разработок стала модель учебного спора-диалога, которая была создана на предметном материале естественноведческих разделов, посвящённых проблемам использования энергии и экологическим вопросам, она обладает и более общим значением для различных учебных предметов (*Johnson D.W., Johnson R.T. Critical thinking through structured controversy // Educational Leadership. 1988. Vol. 45. № 8*).

Характерные черты модели лучше всего проявляются в сопоставлении с другими видами учебной деятельности, включающими обсуждение.

В принципе учебная дискуссия (обсуждение) представляет собой используемое в учебных целях столкновение точек зрения, выводов и умозаключений, которые не совместимы друг с другом, так что придерживающиеся их участники (ученики, учебные подгруппы) стремятся выработать общую точку зрения.

Структурированный учебный спор-диалог можно сопоставить с такими способами учебной работы, как достижение консенсуса. Так, поиск компромиссов означает свёртывание дискуссии ради выработки компромиссной единой точки зрения для общего подхода. Спор связан с выбором фигуры эксперта, который оценивает выдвигаемые точки зрения. По сути дела, нередко учитель выступает именно в роли такого эксперта-судьи, превращая тем самым учебную дискуссию в спор. И, конечно, наибольший контраст учебному спору-диалогу составляет индивидуальная работа учеников с учебными материалами без обмена мнениями, взаимодействия друг с другом.

Какая деятельность учащихся входит в структурированный учебный спор-диалог? Прежде всего — это актуализация и устное воспроизведение изучаемых сведений, отстаивание своей точки зрения, обмен знаниями с соучениками-партнёрами по дискуссии. Сюда входят также анализ, критическая оценка и отбор информации, построение индуктивных и дедуктивных умозаключений, синтез, интеграция имеющихся сведений, выработка фактических и оценочных заключений и, наконец, достижение итоговой, общей точки зрения, вызывающей согласие всех сторон.

Как организуется структурированный учебный спор-диалог? Приведём в качестве иллю-

страции пример работы старшеклассников по теме «Использование административного законодательства в контроле над вредными отходами».

В начале работы учитель делит класс на группы по четыре человека. Группа разбивается на две пары. Каждая пара должна подготовить сообщение на установленную для класса тему. При этом одной из двух входящих в малую группу пар задаётся установка, в соответствии с которой она будет отстаивать усиление административного законодательства, а другой — точку зрения, по которой необходимо ослабить административный контроль.

В первый час работы каждая пара получает учебные материалы, содержание которых поддерживает заданные им точки зрения. Учитель советует каждой из пар, как лучше спланировать изложение своей точки зрения, представить её аргументацию, чтобы убедить оппонентов (т.е. другую пару, входящую в малую группу).

Во второй час обе пары излагают друг другу свои точки зрения, отстаивают свои позиции, оспаривают взаимные доводы, а затем обсуждение продолжается на протяжении третьего часа работы, причём задача каждой пары теперь меняется: на протяжении примерно получаса она должна подобрать аргументацию в пользу точки зрения своих оппонентов.

Наконец, в течение четвёртого часа вся четвёрка, составляющая малую группу, ищет согласие, объединяет все имеющиеся сведения и выдвигает суждения с обеих из намеченных ранее позиций. Их задача — совместно подготовить текст сообщения на заданную тему (например: «Использование административного законодательства в контроле над вредными отходами»); по ходу работы каждый из участников выполняет индивидуальные задания, проверяя свои знания на основе содержащихся в учебных материалах заданий для самопроверки.

На протяжении обсуждения ученик проходит путь от ознакомления с фактами до выработки обоснованных суждений. Отправляясь от первоначальных представлений, ученик сталкивается с иной, отличной от своей, точкой зрения, оказывается вынужден пересмотреть справедливость своих утверждений. Возникает своеобразный концептуальный конфликт. Чтобы разрешить неопределённость, ученик ищет новые сведения, новые данные, приходит к более глубокому осмыслению явлений, стремясь понять точку зрения оппонента, его ход рассуждений.

Требуемое в методике учебного спора-диалога представление своей точки зрения помогает разносторонне осмыслить её самому, а попытки понять иную точку зрения ведут к пересмотру и обогащению своей позиции, так как они связаны с освоением новых, поступающих от оппонента сведений, аргументов, с использованием сложных мыслительных операций. По замыслу учебный спор-диалог должен длиться, пока расхождение мнений не удаётся преодолеть. Он завершается выработкой общего взгляда на проблему, достижением соглашения. На всё это уходит довольно много времени и сил. Однако длительная активная включённость учащихся в самообразовательную по своему характеру работу представляет собой один из важнейших результатов и показателей успешности обучения.

## **Организация учебного процесса по модели «учебный спор-диалог»**

В описаниях опыта американских и канадских педагогов, работающих по этой модели, можно выделить несколько основных аспектов. Первостепенными мы считаем те из них, которые связаны с содержательной стороной учебного процесса.

1. Выбор темы. Определяющими здесь являются как задачи курса, так и интересы самого преподавателя. Критерием отбора служит и возможность (для преподавателя) подготовить две подкреплённые учебными материалами (т.е. аргументируемые) расходящиеся позиции, точки зрения. Эти позиции, естественно, должны быть доступны учащимся. Такого рода тематика распространена в предметном содержании, связанном с проблемами экологии, энергетики, социальной политики, обществоведения; к ней относятся и вопросы, затрагиваемые в курсах таких предметов, как литература, естественноведческие дисциплины.

2. Подготовка учебных материалов. Для каждого из двух отражённых в учебном споре-диалоге позиций обычно готовятся следующие материалы:

- постановка задачи для каждой из команд;
- описание последовательности спора-диалога, а также тех совместных действий, которые входят в каждый из его этапов;
- характеристика отстаиваемой позиции, сопровождаемая перечнем основных аргументов в её пользу;
- источник данных (включая библиографию), на основе которых выдвигаются и развиваются аргументы.

3. Организация самого спора-диалога. Важнейшее требование — создание обстановки сотрудничества, а также разнородность состава подгрупп. Обычно, чтобы создать нужную обстановку, учителя прибегают к случайному распределению учащихся на подгруппы, дают установку на то, чтобы подгруппа обязательно выработала общее мнение (консенсус), а также подготовила общий доклад, на основе которого оценку получают все члены подгруппы. Американские педагоги-исследователи *Д. и Р. Джонсоны* особенно настоятельно отмечают значение разнородности подгрупп: мальчики — девочки; дети из богатых и малообеспеченных семей, различных этнических групп. Разнородность усиливает поляризацию точек зрения и вместе с тем в конечном итоге помогает прийти к лучшему пониманию того, как можно выявлять и преодолевать расхождения и разногласия.

4. Руководство ходом спора-диалога. Учитель инструктирует участников обсуждения в парах, выделяя при этом следующие основные моменты:

- освоение точек зрения (позиций). Вместе с партнёром продумайте аргументацию вашей позиции. Прочтите материалы, продумайте, как сделать изложение аргументов более убедительным. Убедитесь в том, что вы оба владеете аргументацией настолько, что ваши оппоненты будут в состоянии усвоить излагаемые вами сведения и идеи;

- изложение точек зрения. Вашей паре предстоит совместно изложить свою точку зрения и делать это нужно энергично и убедительно. Тщательно выслушайте и усвойте точку зрения оппонентов. Делайте заметки, проясняйте всё, что кажется непонятным;

- обсуждение проблемы. Отстаивая свою позицию, приводите все имеющиеся в вашем распоряжении аргументы. Критически прислушивайтесь к точке зрения ваших оппонентов, просите их привести факты, поддерживающие их точку зрения и выдвигаемые ими аргументы. Не забывайте, что вы обсуждаете сложный вопрос и вам нужно знать обе стороны дела, чтобы подготовить хороший доклад;

- смена точек зрения. Работая в паре, попытайтесь представить позицию ваших оппонентов так, как если бы вы были на их месте. Добавьте сами известные вам фактические сведения, попытайтесь развить их точку зрения, связывая с ней все изученные вами сведения;

- выработка решения. Выберите лучшие аргументы с обеих сторон. Выработайте общую точку зрения (консенсус), основанную на фактических сведениях. Изменяйте свою точку зрения только тогда, когда для этого есть достаточные фактические и логические основания. Напишите доклад, включающий фактические данные и ход рассуждений, обосновывающие точку зрения, выработанную вашей группой;

- правила участия в учебном споре-диалоге. Учитель обращает специальное внимание на то, чтобы ввести и соблюдать правила обсуждения во время учебного спора-диалога. Эти правила представляются нам примечательными и заслуживающими осмысления нашими педагогами: за ними стоит глубоко проработанная практика и шире — культура ведения дискуссии:

1. Я критикую идеи, а не людей.
2. Моя цель — не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.
3. Я побуждаю каждого из учеников к тому, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию.
4. Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен(на).

5. Я пересказываю (делаю парафраз) то, что мне не вполне ясно.

6. Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям, а затем пытаюсь совместить их так, чтобы это совмещение давало новое понимание проблемы.

7. Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.

8. Я изменяю свою точку зрения тогда, когда факты дают для этого основание.

Данные об использовании этой модели построения учебного процесса показывают ряд её достоинств. К их числу относятся:

— более глубокое по сравнению с обычным усвоение предметного содержания;

— высокая способность к переносу;

— применение знаний, обобщений в самых различных ситуациях;

— выработка более глубоких решений и подходов к обсуждаемым проблемам;

— развитие творческого мышления;

— гораздо большее количество идей, их глубина, оригинальность, эмоциональная вовлечённость, интерес и воодушевление учащихся в ходе учебного процесса.

Как могло бы показаться на первый взгляд, содержащиеся в учебном споре-диалоге моменты расхождений, несогласия, столкновения мнений способны отрицательно влиять на взаимоотношения между одноклассниками. Однако — и этот момент был предметом специального внимания исследователей — использование этой модели улучшает взаимоотношения между учащимися, повышает уверенность каждого в своих учебных возможностях, т.е. улучшает самооценку, отношение к учебному предмету и обучению в целом.

## **Анализ и оценка дискуссии. Формирование дискуссионной культуры**

Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если помимо предметного содержания осмыслению подвергается и сам процесс обсуждения. Как показывает опыт, целесообразно проводить рефлексию своей работы в конце дискуссии.

Простейший вариант анализа связан с совместным обсуждением следующего круга вопросов:

1. Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?

2. В каких отношениях мы не достигли успеха?

3. Отклонялись ли мы от темы?

4. Принимал ли каждый участие в обсуждении?

5. Были ли случаи монополизации обсуждения?

Более глубокий анализ дискуссии можно провести, если записать всё обсуждение на магнитофон и прослушать запись. Вопросы о ходе дискуссии могут быть предложены учащимся в форме опросника. Устные или письменные ответы могут обобщаться учителем или же самими учащимися, после чего класс может обсуждать и анализировать их более подробно.

Учитель может проверить и оценить свои умения и реальные действия в проведении дискуссии, обращая внимание прежде всего на такие моменты своей работы, как побуждение учеников к высказыванию, эффективность постановки вопросов, поддержание доброжелательной атмосферы в ходе обсуждения. Американские авторы Л. Кларк и Й. Старр приводят следующий опросник для самооценки ведущего учебную дискуссию (Clark and Starr, 1991).

### **Опросник для самооценки ведущего дискуссию**

— Поставил(а) ли я обоснованную цель?

— Соответствуют ли учебные цели дискуссии как таковой?

- Удалось ли мне добиться активного участия учеников?
- Побуждал(а) ли я участвовать в обсуждении или же скорее останавливал(а) желающих высказаться?
- Удавалось ли мне препятствовать монополизации обсуждения?
- Поддерживал(а) ли я нерешительных, робких учеников?
- Были ли мои вопросы открытыми, побуждающими к самостоятельному мышлению?
- Удерживал(а) ли я внимание группы на теме обсуждения?
- Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?
- Что удалось мне лучше всего?
- Что удалось мне хуже всего?
- Побуждал(а) ли я учеников к постановке исследовательских, поисковых вопросов и поиску гипотетических решений?
- Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировал(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?
- Выделите те приёмы, которые вы применяли, чтобы сделать дискуссию более эффективной.
- Выделите те приёмы, которые, по вашему мнению, давали обратный эффект и снижали результативность дискуссии.

Приведённый подход к наблюдению и оценка групповых обсуждений и дискуссий интересен и тем, что он носит довольно общий характер и применим не только к чисто учебным условиям. Однако в методических разработках последних лет он широко рекомендуется как рабочий инструмент учителей США и Канады. На наш взгляд, это свидетельствует о единстве подхода к культуре дискуссий в культуре «большого мира» (т.е. общества) и педагогической культуре, ориентированной на мир школы и класса. Таким образом, педагогика сохраняет единство и преемственность в отношении важнейшего элемента социальной жизни — обсуждения проблем, выработки подходов к их решению. Это обстоятельство свидетельствует о социально-педагогическом потенциале повседневной практики обучения, в которой формируются социально значимые умения молодых граждан.