

ФРОНТАЛЬНО-ПАРНОЕ УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ – новый вариант продуктивного сочетания общеклассной работы и деятельности учащихся в парах



Владимир Борисович Лебединцев,
кандидат педагогических наук, доцент
Центра становления коллективного способа обучения,
Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников
образования, lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru

В статье поднимаются проблемы традиционного построения фронтальных занятий, в частности, непродуктивное сочетание форм обучения; фронтально-парные занятия рассматриваются как новый вариант организационной структуры фронтальных занятий, преодолевающий часть их объективных ограничений благодаря особому сочетанию общеклассной и парной работ; раскрывается технология красноярских дидактов по организации фронтально-парных занятий: требования к изложению учителем нового материала, правила организации учебного взаимодействия в парах, задания для парной работы, обеспечение обратной связи и коррекция знаний и умений учащихся; определяется место фронтально-парных занятий в классно-урочной системе обучения и системе коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам учащихся.

• групповое обучение • фронтальная (общеклассная) работа • учебная деятельность в парах • исходная проблема образовательной практики
• образовательные технологии • фронтально-парное занятие • коллективные учебные занятия

Всё многообразие учебных занятий в школе, вузе, детском саду, включая онлайн- и офлайн-формы, М.А. Мкртчян разделил по сущностным основаниям на три типа: индивидуальные, коллективные и групповые¹, каждый

¹ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. — Красноярск, 2010. — С. 40–41.

из которых проявляется в большом разнообразии конкретно-практических воплощений. На индивидуальных занятиях члены учебной группы (класса, другого объединения) действуют в одиночку, а также периодически встречаются один на один с учителем, осваивая в индивидуальном темпе свой набор элементов содержания образования; учебный маршрут может быть одинаковым для всех участников

учебного объединения (как в Дальтон-плане) или у каждого свой (как в педагогике М. Монтессори). На *коллективных занятиях* каждый учащийся тоже осваивает в индивидуальном темпе свой набор элементов содержания образования, но, как правило, в сотрудничестве с другими участниками учебного объединения, действующими по отличающимся маршрутам, на пересечении которых образуются временные кооперации учащихся. Эти два типа учебных занятий относятся к нефронтальным, в отличие от *групповых занятий* (здесь подразумевается не деятельность учащихся в малых группах, а взаимодействие учителя с классом как с групповым субъектом): участники одновременно переходят от одних общих этапов к другим.

Фронтальная организация групповых учебных занятий обусловлена, во-первых, ведущей формой — фронтальной («общеклассной») работой, обеспечивающей единство учебного содержания и управление деятельностью учащихся²; во-вторых, линейной сменой дидактических задач и соответствующих им форм организации деятельности. (Как видим, понятие фронтальной организации обучения не сводится к фронтальной работе.) К ведущей форме подстраиваются, чередуясь с ней, другие формы. Если на каком-то этапе добавляется работа в парах, малых группах или индивидуально, то для всех учащихся одновременно. Даже если парная работа доминирует по времени, она всё равно является вспомогательной, а её возможности — ограниченными.

Проблемы фронтальной организации обучения

К групповым занятиям относится подавляющее число современных уроков в школе и лекций, семинаров в вузе. Фронтальные занятия (так далее будем называть групповые) всегда будут востребованы на практике, даже если со временем, при создании нефронтальных систем обучения, перейдут из разряда системообразующих

в число дополнительных³. При модернизации организационной структуры фронтальных занятий ориентиром для нас является исходная проблема образовательной практики — проблема деятельностного включения *каждого* учащегося в учебный процесс⁴, продуктивного использования им учебного времени, а также задача нравственного воспитания и этически правильного поведения. Данная проблема обусловлена не тем, для какой цели используют общеклассную работу (изучать новый материал, закреплять усвоенные темы, проверять знания и умения или решать проблемные, исследовательские, проектные задачи), или каково мастерство педагога либо намерения и мотивы ученика (с «пустой головой» открытия не случаются). Проблема прежде всего в том, насколько фронтальная организация позволяет *каждому* ученику включиться в обучение, успешно совершать во всей полноте учебные действия. Всегда будут ученики, которым как бы «само собой» удаётся уяснить материал, но что делать с теми, у кого не получается?

Главная ошибка в представлениях многих педагогических работников — учитель якобы взаимодействует с конкретными учениками. На самом же деле учитель на фронтальных занятиях имеет дело с группой, через неё лежит «путь» к отдельным учащимся. Действуя фронтально, учитель работает с классом как с одним (обобщённым) учеником, словно в сознании которого при этом есть полнота содержательных элементов и логических связей, необходимых для усвоения нового. Если группа (за счёт усилий разных учеников) даёт правильные ответы на все вопросы, это вовсе не означает, что каждый овладел знаниями требуемого объёма и глубины.

² Литвинская И.Г. К вопросу об обеспечении успешности учения учащихся // Коллективный способ обучения. — 2001. — № 6. — С. 25; Литвинская И.Г. К вопросу о формах организации обучения // Коллективный способ обучения. — 2007. — № 9. — С. 43.

³ Лебединцев В.Б. Необходимость перехода к нефронтальным системам обучения // Педагогика. — 2015. — № 2. — С. 67–74.

⁴ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. — Красноярск, 2010. — С. 22–23.

Значительная часть учащихся испытывает недопонимание, а кто-то и вовсе полное непонимание изложенного учителем. Причины разные, например пробелы и дефекты в предшествующих знаниях, невнимательность, неадекватные способы восприятия и переработки информации. Попытки хотя бы частично устранить непонимание предпринимаются таким же фронтальным путём (в итоге оно мало у кого снимается) либо посредством индивидуально-обособленного выполнения заданий на закрепление нового материала (но, казалось бы, разве не очевидно, что закреплять в индивидуальной форме бесполезно, если ученик изначально не понял тему). Не случайно заметный эффект наблюдается дома, если квалифицированную помощь по ликвидации непонимания оказывают ученику родители или репетиторы. «На уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, а достижение высоких уровней перекладывается на домашние задания», — констатирует Г.К. Селевко⁵.

Для компенсации такого непродуктивного сочетания фронтальной и индивидуально-обособленной работ стали содержательно уплотнять учебный процесс в надежде, что хоть что-то останется в сознании учеников. «Преподавай обильнее — что-то останется!» — горько иронизирует В.Ф. Тендряков в статье «Ваш сын и наследство Коменского»⁶. Чем мастеровитее учитель, тем разнообразнее и плотнее урок — вспомним, например, опыт С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, Р.Г. Хазанкина и многих других новаторов⁷. Правда, остальные учителя, работая

на программу-максимум в других условиях, высоких результатов в реальности не достигают.

Не можем не сказать о *механическом включении* в структуру урока автономных и сменных пар — вне содержательной их связи с предыдущими и последующими этапами деятельности, вне планируемых образовательных результатов и завершённости учения. В этом случае быстро обнаруживается бессмысленность такого разнообразия, пустая трата времени и усилий, нежелание учащихся взаимодействовать друг с другом (а оно обусловлено их неумением). Деятельность учащихся в парах имеет смысл, если используется для осознанного преодоления проблем, которые трудно разрешить посредством фронтальной и индивидуально-обособленной работы, или для решения новых образовательных задач (выходящих, как правило, за пределы предметных), например по развитию связной речи, формированию умений коммуникации и коллективного труда.

Структура фронтально-парного занятия

Вариант продуктивной организации фронтальных занятий, преодолевающий часть их объективных ограничений, разработан нами совместно с другими сотрудниками центра становления коллективного способа обучения Красноярского ИПК⁸. Он получил название фронтально-парного занятия (ФПЗ). Его применение признано эффективным и в работе со слушателями курсов повышения квалификации, и с учениками всех школьных возрастов по разным учебным предметам.

ФПЗ используются главным образом для изучения нового материала. Содержание темы разбивается на несколько смысловых фрагментов, относительно

⁵ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. — С. 37–38.

⁶ Тендряков В.Ф. Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения: в 2 кн. Книга 1 / Под ред. А.Г. Асмолова, А.С. Русакова, М.В. Тендряковой. — СПб.: Образовательные проекты, 2020. — С. 29.

⁷ Педагогический поиск [Антология передового опыта педагогов] / Составитель И.Н. Баженова. — М.: Педагогика, 1987. — 544 с.

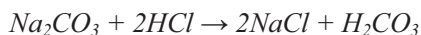
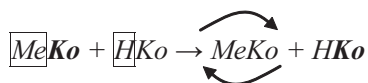
⁸ Фронтально-парные занятия: коллективный способ обучения // URL: <http://kco-kras.ru/index.php/fpz>

каждого из них разворачивается свой фронтально-парный цикл, состоящий из четырёх тактов.

Например, тема «Химические свойства солей» в 8-м классе для ФПЗ делится на четыре части: взаимодействие солей с кислотами, взаимодействие солей со щелочами, взаимодействие солей с другими солями, взаимодействие солей с металлами (включая ряд активности металлов). Поскольку тема не исчерпывается данными четырьмя содержательными фрагментами, оставшиеся части переносятся на следующее занятие. Тема «Решение задач» по математике в 3-м классе разбивается на такие фрагменты (при этом на всех этапах используется одна и та же конкретная задача): «Условие задачи, слова-помощники», «Модель задачи», «Решение задачи», «Ответ задачи», «Порядок работы над задачей».

1. Вброс содержания — учитель объясняет часть новой темы: теоретический материал, способ решения задачи, алгоритм выполнения действия и т.п. При этом учитель схематично фиксирует на доске содержательные моменты — получается опора для последующих действий ученика на этом и последующих занятиях. Она создаётся постепенно и в готовом виде не даётся. Ученик по ходу объяснения учителя обязательно переносит все эти записи себе в тетрадь.

Например, по химии в первом фрагменте указанной темы итоговая запись на доске выглядит так:



В этой опоре записи «соль» и «соль'» обозначают разные соли, *Ko* и *Ko* — разные кислотные остатки. Между символическим обозначением металла *Me* и водорода *H*, взятых в рамку, стоят стрелки, показывающие обмен этими элементами.

2. Запуск парной работы — учитель даёт установку на работу в парах: формулирует задание по восстановлению учениками изложенного им фрагмента нового материала (за-

дание связано как с его содержанием, так и со способом взаимодействия учащихся).

3. Работа учащихся в парах и её отладка учителем. Назначение парной работы — восстановить только что изложенное. В ходе проговаривания друг другу этого содержания ученик выделяет понятое им, обнаруживает пробелы и места непонимания, с помощью напарника дополняет и корректирует своё знание, восстанавливает недостающие логические связи — выделяет объекты, их признаки и связи, выстраивает и воспроизводит структуру услышанного текста. Тем самым ученик проверяет себя через партнёра, неотложно употребляя изложенные знания не только ради своей пользы, а прежде всего ради пользы товарища; кроме того, это позволяет снять противопоставление способных учеников всем остальным, что в воспитательном аспекте очень важно.

Осуществляя отладку парной работы, учитель:

а) наблюдает и корректирует общую включённость пар в работу, разделение труда, качество и способ взаимодействия, включённость каждого из напарников (в зоне особого внимания находятся конкретные пары), качественный состав пар (в случае необходимости они оперативно могут меняться), психологический настрой и состояние учеников; оказывает помощь отдельным парам в организации взаимодействия и коммуникации;

б) корректирует содержание разговора и восстанавливаемой информации, при необходимости указывает на несоответствие записей на доске и в тетради;

в) вполголоса отвечает конкретным учащимся, задавшим вопросы по содержанию темы, не привлекая внимания других участников.

Деятельность и результаты работы в паре не оцениваются. Очевидно, что педагог не сможет послушать все пары, но это и не требуется, ведь на обычном уроке учитель тоже не знает, что в голове у каждого.

4. Акцентирование учителем (обеспечение обратной связи, анализ) во фронтальной форме, с одной стороны, качества и организации парной работы, с другой — важных моментов содержания учебного материала, в том числе определение степени усвоения материала.

Как видим, первые два и последний такты фронтально-парного цикла реализуются во фронтальной работе, а третий — в парной. Целостное ФПЗ состоит из нескольких фронтально-парных циклов. Перед предъявлением следующего фрагмента нового материала можно сменить напарников или же продолжить взаимодействие в прежних парах — это зависит от складывающихся обстоятельств. При смене партнёров один из них освобождает своё рабочее место другому. Организуя смену партнёров, не следует замыкаться в четвёрках и размещаться вокруг стола — такая посадка разрушает пару. Кроме того, не сложится правильное взаимодействие в паре, если обернуться к новому напарнику через спинку стула. Расстановку столов лучше сохранить прежней — рядами или сделать из них один большой круг.

Таким образом, организуя ФПЗ, учитель членит своё объяснение на части, после каждой делает остановки для её проработки в парах — постоянных или сменных. Включение их в структуру занятия позволяет большему числу учащихся деятельностно включиться в учебный процесс, проявив свою коммуникативную и мыслительную активность. Известно, что мышление начинается с вопроса, и лучше, когда его задаёт учащийся и затем на него же отвечает. В паре трудно «отсидеться», когда вопрос задан лично тебе.

Психолого-педагогическое обоснование устройства фронтально-парных занятий

Во-первых, способность освоить учебное содержание обусловлена наличием у учащегося необходимых внутренних средств. Чем меньше их у него, тем больше требуется внешних опор. «Парная форма позволяет детям обсуждать, задавать друг другу вопросы именно в зоне их ближайшего развития, при условии, если учитель предоставил им опоры для коммуникации (вопросы, памятки и др.)»⁹.

Записи, которые делает учитель на доске, а ученик переносит себе в тетрадь, важны ещё и потому, что устная речь летуча — быстро забывается. Если нет внутренних опор, то следует создавать внешние «крючки», чтобы удерживать в памяти текст, произнесённый учителем в ходе своего объяснения или учеником в процессе его восстановления в паре. На ФПЗ опорами для памяти и мышления выступают схемы, ключевые слова, речевые клише (например, при изучении орфографии: «В корнях с чередованием пишется..., если...»), примеры на конкретное правило («небрежно», «недалеко (близко)», «не далеко, а...», «вовсе не далеко»), но не само правило или иное длинное развёрнутое высказывание. Развёрнутый учебный материал служит плохой опорой, его следует переработать путём схематизации, подчёркивания и т.п.

Знак — важнейшее средство, отличающее человека от животных. Согласно культурно-исторической психологии, знаковое опосредствование является основой развития высших психических функций, регуляции деятельности и поведения. Л.С. Выготский понятию знака придавал «широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении. Согласно нашему определению, — писал

⁹ Луговых Т.А. Работа в паре как средство формирования универсальных учебных действий // Коллективный способ обучения. — 2015. — № 15. — С. 102.

он, — всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, — есть знак»¹⁰. Лев Семёнович сравнивал знак с изобретением и употреблением орудий, безмерно расширяющих и видоизменяющих возможности человеческих органов; но, в отличие от орудий, знак направлен внутрь, а не вовне, он «даёт иное направление или перестраивает психическую операцию»¹¹. «...человек в узелке, завязываемом на память, в сущности, конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет напоминать ему, т.е. напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность», а «самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков»¹².

Во-вторых, И.И. Ильясов отмечает фундаментальное отличие уяснения знаний (умений) и их отработки: уяснение обеспечивается мышлением, отработка — памятью. Уяснить знание или умение — значит понять изучаемое, создать о нём правильное представление, увидеть его (в прямом или переносном смысле). Едва только уяснив нечто, ученик уже способен его воспроизводить и применять (пока ещё медленно и развёрнуто), обращаясь к «узелкам на память». «Чистое» уяснение проявляется в том, что ученик *понимает, но не помнит*, поэтому ему важно опираться на реальные предметы и источник информации: текст, конспект, схему, справочник. Имея такую опору, ученик может пересказать знания (или воспроизвести умения), прокомментировать их, ответить на вопросы, решить задачу¹³.

Хотя уяснённое знание (умение) уже обладает такими содержательными параметрами, как полнота, глубина, правильность и др., но ещё требуется достаточно много времени для его отработки, чтобы оно закрепилось надолго в памяти, стало свёрнутым, а сознательное действие превратилось в подсознательное

¹⁰ Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. — М.: Педагогика, 1983. — С. 78.

¹¹ Там же, с. 122–123.

¹² Там же, с. 85–86.

¹³ Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. — М.: Логос, 1994. — С. 74–75.

(автоматизировалось), медленное действие стало быстрым, а трудное, напряжённое — лёгким и свободным. В процессе отработки память начинает играть большую роль, чем мышление¹⁴.

Учитель совершает распространённую ошибку, когда на этапе первичного усвоения стирает все свои записи с доски и предлагает без них выполнить задание. Наоборот, следует приучать учащихся пользоваться всеми записями и любыми источниками информации, задавая при этом любые вопросы и задачи, которые можно решить на основе услышанного и увиденного.

Кроме того, важность опор и на классной доске, и в тетради ученика обусловлена необходимостью организовать качественную коллективную коммуникацию на занятии, обеспечить коллективное сознание.

В-третьих, уяснение продуктивно осуществляется в материализованной и внешнеречевой форме, этому как раз служат опоры и проговаривание учеником уясняемого материала. Слово является не только мощнейшим средством запоминания (вспомнив слово, человек воспроизводит его значение, представляет некоторый образ), но и делает осознаваемыми и управляемыми процессы свёртывания действия, его ускорения и автоматизации¹⁵.

Речь — уникальная психическая функция, опосредующая в развитии все другие высшие психические функции¹⁶. А.М. Матюшкин обращает внимание, что при осуществлении во внешней форме какого-либо психического процесса с помощью знаковых средств, включая слово, внешняя и внутренняя

¹⁴ Там же, с. 89–90.

¹⁵ Там же, с. 94.

¹⁶ Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. — М.: Педагогика, 1983. — С. 348.

его реализация различается средствами, «а не наличием или отсутствием этого процесса как психического. Процесс, осуществляемый вовне, представляет собой тот же психический процесс (памяти, мышления и т.д.), но осуществляемый с помощью дополнительных, вспомогательных средств»¹⁷.

Предлагая учащимся воспроизвести друг другу изложенный учителем материал, ориентируясь на опору и показывая на ней все детали, мы тем самым провоцируем разворачивание внутренней компоненты психических процессов — произвольного внимания, восприятия, памяти, мышления. С помощью напарника при проговаривании с опорой на схему связываются в сознании ученика разные содержательные фрагменты.

Кроме того, активная речь учащихся становится весьма значимой в последнее время, когда она всё более замещается пассивной речью и катастрофически уменьшается объём непосредственного взаимодействия детей «глаза в глаза» — взаимодействия качественного, содержательного, с полным напряжением сил, являющегося фундаментом подлинно человеческого существования.

В-четвёртых, продвижение учащегося на более высокий уровень развития обеспечивается путём активного усвоения и использования им нового способа деятельности. Привести коня к водопою можно, но удастся ли напоить? Привычка активно действовать в парах делает ученика причастным к добычанию знаний. При этом большое значение имеет подражание учеников друг другу и учителю, особенно когда они понимают обсуждаемое и делаемое. Подражание Л.С. Выготский рассматривал как одно «из основных путей культурного развития ребёнка» и подчёркивал, что в аспекте развития высших (т.е. культурных) психических функций «подражание возможно только

¹⁷ Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. — М.: Педагогика, 1983. — С. 344.

в той мере и тех формах, в каких оно сопровождается пониманием»¹⁸.

Далее подробно остановимся на нюансах подготовки и организации каждого такта фронтально-парного занятия.

Изложение учителем нового материала

При традиционном сочетании общеклассной и индивидуальной работ первая форма является довольно объёмной по времени и содержанию, иначе без «разжёвывания» слабо удаётся обеспечить его уяснение. В отличие от этого варианта, во фронтально-парном цикле коротким по времени, но содержательно глубоким должен быть этап вброса содержания.

Для изложения отбирается только тот новый материал, который на последующих занятиях подлежит отработке, закреплению или является базой для изучения следующих тем. В противном случае нет смысла вбрасывать эту информацию во фронтальной форме. А прежде всего надлежит обеспечить освоение программы-минимум каждым учеником.

Предъявляются следующие требования к изложению учебного содержания.

- Вначале необходимо назвать действия, которые предстоит выполнить ученику после изложения учителем этого фрагмента (что важно для самоопределения ученика), например, предстоит повторить напарнику.
- Сказать не много, а самое существенное.
- Главное в содержании выделить интонацией.
- Акцентировать внимание на опорных понятиях.

¹⁸ Там же, с. 131, 133.

- Излагаемое схематизировать или фиксировать другими знаковыми средствами. Делать записи по мере изложения, но не показывать готовые (слайдовые презентации использовать не следует).
- При смене предмета, акцента, ракурса понимания фиксировать излагаемое на новой схеме (даже если визуально используется тот же графический элемент).

Например, при изучении темы «Правописание *не* с наречиями на *о*, *е*» на первой схеме учитель обозначает все случаи написания *не* с существительными и прилагательными, а на второй — случаи написания *не* с наречиями, хотя часть из них повторяется. Или при изучении строения клетки учитель на одной схеме обращает внимание учащихся на роль ядра, а на другой — вакуолей, несмотря на то, что речь об одной и той же клетке.

- Приводить примеры. Они особенно нужны, когда высказывается обобщение.
- В конце изложения по очереди остановиться на каждом пункте изложенного, спрашивая: «О чём это? Что это? Почему так?» и т.п.¹⁹

Правила организации учебного взаимодействия в паре

- В каждый момент времени партнёры должны иметь дело только с одним учебным средством — открытой одной на двоих тетрадью (вначале первого партнёра, потом его товарища), книгой, карточкой, схемой, картой. Это позволяет как минимум повернуться друг к другу.
- Следует разделять общий труд на взаимобратные действия, например, один задаёт вопрос — второй на него отвечает. Не приветствуются случаи, когда напарник просто выражает согласие, ему нужно обязательно аргументировать свою позицию. На первых порах разделение ролей в паре задаёт учитель: «Первый вариант начинает, второй...»

¹⁹ Формирование понимающих способностей школьников на учебных занятиях: методическое пособие / М.В. Минова и др. — Красноярск, 2008. — С. 21–23.

Позже выбор, кто начинает первым, делают сами ученики, для этого предусматривается небольшой этап по распределению ролей.

- Задание для парной работы должно быть конкретным, требуемые действия — явными, внешне наблюдаемыми, посильными и *соответствующими* содержанию только что изложенного материала.

Задания для парной работы на ФПЗ

Во-первых, формулировка задания должна быть чёткой, понятной учащимся. Во-вторых, они воспринимают её на слух, проговаривая затем друг другу в парах, либо записывают под диктовку у себя в тетрадях, либо получают в письменной форме сразу для всех фронтально-парных циклов данного занятия. В-третьих, время выполнения задания не должно превышать времени предшествующего фронтального изложения материала.

В-четвёртых, в становлении парной работы должна быть этапность. Вначале придётся учиться действовать по-новому и педагогам, и учащимся. В начальный период учителю не нужно усложнять свою деятельность специальной разработкой заданий для выполнения в парах, связывая их формулировки и специфику излагаемого содержания. (Учителю на первых порах бывает непросто разбить излагаемую тему на фрагменты, выделив в ней существенное, понять, как и что он будет записывать на доске, а если ещё будет проектировать задания парам, связывая их с конкретикой излагаемого материала, то быстро откажется от такой «лёгкой» жизни.) Рекомендуем использовать задания базового уровня, не требующие специальной подготовительной работы учителя: с одной стороны, «сходу» можно предложить любое из них, с другой — они не будут вызывать трудности у учеников.

Базовые задания для парной работы:

- пересказать объяснение учителя: «один воспроизводит сказанное, другой — дополняет» (вначале можно предложить сравнить схему в своей тетради со схемой на доске);
- сформулировать вопросы по содержанию изложенного учителем фрагмента («Задайте по очереди друг другу по два вопроса, ответы на которые есть в объяснении учителя». Один напарник задаёт вопросы, второй — отвечает. Затем меняются ролями.);
- разделить сказанное на главное и дополнительное, обосновать такое разделение («Первый напарник выделяет главную информацию, второй — дополнительную, каждый делает обоснование, почему именно это выделил».);
- обосновать приведённые в объяснении примеры, доказать, почему они демонстрируют смысл основного тезиса.

В дальнейшем приёмы работы в парах могут быть связаны с характером конкретного учебного материала, их стоит применять более опытным в вопросах ФПЗ педагогам и предлагать подготовленным к парной работе ученикам. Примеры заданий более сложных уровней:

- задать вопросы на понимание («Правильно ли я понял, что...»);
- привести свой пример (как известно, пока пример не приведён, обобщение не происходит);
- отделить понятное от непонятного;
- дать интерпретацию описанной учителем ситуации (например, по истории от лица политического деятеля или рабочего, по русскому языку — в связи с возможностями передачи разных смыслов при слитном или раздельном написании некоторых частей речи);
- привести контрпример;
- озаглавить изложенное учителем;
- составить схему изложенного учителем;
- составить план рассказа по схеме;
- выдвинуть гипотезу и др.

Задания в этих случаях могут быть сформулированы в конкретно-предметной форме: «Первый участник раскрывает внешние факторы, второй — внутренние». Можно ис-

пользовать клише для пересказа, например: «Для того чтобы..., нужно...» (Один восстанавливает информацию на основе клише, второй — дополняет.)

Этап акцентирования — завершающий такт фронтально-парного цикла

Он может включать три части (сразу все или некоторые): 1) продолжение отладки парной работы; 2) ликвидация пробелов, коррекция понимания учениками новой темы; 3) усиление важных содержательных моментов изложенного материала.

На первых занятиях (иногда и потом, когда потребует ситуация) учитель больше внимания уделяет организации работы в парах, а на последующих — важным моментам содержания.

Продолжая отладку парной работы, но уже во фронтальной форме, учитель посредством вопросов акцентирует внимание на способе и качестве состоявшегося общения в парах, улучшая тем самым последующие взаимодействия учащихся (например, кто-то из учеников сделает для себя вывод, что напарника нужно слушать, запоминать сказанное им). В целях дисциплинирования часть вопросов учитель задаёт тем учащимся, которые отвлеклись в паре.

Примеры вопросов, с которыми учитель обращается к конкретным парам: 1) Какой вопрос задал тебе напарник? Как ты на него ответил? Сколько вопросов вы задали? Всё ли содержание охватили своими вопросами? 2) Чем ты дополнил своего напарника? 3) Удалось ли обосновать примеры, приведённые в прослушанном материале, и как? 4) Кто в вашей паре отвечал за выделение главного? Почему выделенное партнёром показалось тебе главным? 5) Что помогло восстановить объяснение? Чем помог тебе напарник? Как распределили роли в паре? Как осуществлялось взаимодействие? Понятно, что вопросы должны зависеть от использованного задания парного взаимодействия.

Обращение к ключевым моментам изложенного учебного материала осуществляется посредством заранее подготовленных вопросов по теме. Если рассматривался способ решения задачи, есть смысл предложить кому-нибудь из учеников повторить это объяснение; при этом можно использовать речевое клише, например: «чтобы...», «вначале...», «затем...». Рекомендуется указывать на разные нюансы записей на доске, прося их прокомментировать.

Надлежит обратить внимание на типичные ошибки, замеченные учителем в ходе комментирования учащимися в парах нового материала. Для коррекции понимания изложенного учителем содержания попросите ученика полностью воспроизвести тезис, а затем отметьте, что сказано было неточно. Или узнайте, какие вопросы возникли в парах. Здесь и сейчас вербализированный учеником факт своего непонимания полезен как для него самого, так и для учителя — есть шанс адресно и предметно снять непонимание. Следует радоваться тому, что ученик честно рассказал о своём непонимании, культивировать положительное отношение к таким действиям: «Проявлять и обнаруживать своё непонимание ценно! Задавать вопросы на понимание престижно!»

Заключение

Кроме описанного фронтально-парного цикла, на фронтальных (групповых) учебных занятиях могут использоваться иные варианты деятельности в парах, в частности, когда учащиеся изучают по письменным источникам, или сами открывают новое для них знание (умение), или закрепляют новый материал. (Это предмет отдельной статьи.) Но они уже не относятся к элементам фронтально-парных занятий.

Фронтально-парное занятие — это разновидность группового (фронтального) учебного занятия, используемая в целях изучения нового материала. Организационная структура ФПЗ основана на сочетании двух форм обучения: общеклассной работы и деятельности учащихся в парах (в отличие от традиционной структуры, сочетающей общеклассную и индивидуально-обособленную работу). ФПЗ

состоит из нескольких фронтально-парных циклов (в соответствии с количеством частей, на которые разделена тема занятия), каждый из которых включает четыре этапа (такта): изложение учителем нового материала, предъявление учащимся задания по изложенному фрагменту, его выполнение учащимися в парах, обеспечение обратной связи во фронтальной форме.

Тем самым фронтально-парное занятие позволяет *технологически* обеспечить возможность отличающимся ученикам включиться в общее движение всей группы: делаются остановки при изучении темы («слон съедается по частям»), инициируется многократное обращение учащихся к тексту учителя, организуется управляемое использование опор и речи. Ученик переходит в позицию берущего и отдающего: *обеспечить индивидуальное продвижение каждого становится возможным за счёт организации взаимопомощи учеников, формирования класса как коллектива.* Психологический аспект парной работы связан с комфортностью («Вместе веселее», — говорят учащиеся), ощущением успешности (не может не получиться, если рядом помощник), разноаспектностью взглядов и техник рассуждения (происходит взаимообогащение ими), взаимоконтролем.

Подчеркнём, использование фронтально-парных занятий в классно-урочной (или лекционно-семинарской) системе несколько кардинально её не меняет, сохраняются основные её характеристики: тема, изучаемая одновременно всеми; одномоментный переход всех к следующей теме.

Как ни модернизируй фронтальные системы образования, решить полностью проблему включённости и успешности каждого учащегося, продуктивного использования каждой минуты не удастся, т.к. дело в самой системе — одновременном переходе всех членов коллектива

от темы к теме, от класса к классу²⁰. Именно в этой объемлющей всё цепочке заключается источник проблемы. Фронтальная организация занятия уместна, когда учащиеся относятся к одному уровню способностей, знаний и умений, но со временем и в гомогенных группах происходит неизбежное расслоение её членов.

Фронтально-парные занятия — начальное звено перехода от классно-урочной (лекционно-семинарской) системы обучения к коллективному способу (если сказать образно, «недостающее звено превращения обезьяны в человека»). Не следует ФПЗ (как и любое другое применение деятельности учащихся в парах в качестве дополнительного компонента, даже если он доминирует по времени) отождествлять с коллективным способом обучения.

Важно, что включение в классно-урочную (или лекционно-семинарскую) систему такого *достаточно простого нововведения*, как фронтально-парное занятие, является не только её улучшением, но и со временем становится элементом системы коллективного

²⁰ Кузнецов А.А., Чернобай Е.В. Кризис классно-урочной системы обучения при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. — 2015. — № 2. — С. 19–26.

обучения, основанного на индивидуальных образовательных программах учащихся²¹. ФПЗ органично вписывается в коллективное обучение как одна из его составных частей, когда из числа учащихся, готовых полностью уяснить данный учебный материал, формируется на непродолжительное время сводная группа, а остальные учащиеся в этот же период занимаются индивидуально, в паре с учителем или в составе других групп, т.е. одновременно существуют многообразные формы учебной деятельности, учащиеся движутся в индивидуальном темпе по своим маршрутам. Важно, что при этом опыт учителей организовать ФПЗ в условиях классно-урочной системы встраивается в новую систему, а не отторгается ей. **НО**

²¹ Конев В.Ю., Лебединцев В.Б. Организация обучения старшеклассников по индивидуальным образовательным программам // Школьные технологии. — 2020. — № 6. — С. 69–79; Хмырова М.А. День без уроков в старших классах // Народное образование. — 2021. — № 1. — С. 149–158; Лебединцев В.Б. Система коллективного обучения на основе индивидуальных образовательных программ и её переходные варианты // Инновации в образовании. — 2021. — № 4. — С. 42–58; Лебединцев В.Б. Коллективное обучение по индивидуальным программам: мировоззрение, концепция и практики // Педагогика сельской школы. — 2021. — № 1 (7). — С. 5–24.

Effective Combination Of Front-end Classroom Learning And Student Interaction In Pairs

Vladimir B. Lebedintsev, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Center for formation of a collective mode of education, Krasnoyarsk regional institute for advanced training and professional retraining of educators, Krasnoyarsk, lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru

Abstract: The article raises the problems of the traditional construction of frontal classes, in particular, the unproductive combination of learning forms; frontal-pair classes are considered as a new variant of the organizational structure of frontal classes, overcoming some of their objective limitations due to a special combination of general and pair work; the technology of Krasnoyarsk didacts on the organization of front-pair classes is revealed: the requirements for the presentation of new material by the teacher, the rules for organizing educational interaction in pairs, tasks for pair work, providing feedback and correcting students' knowledge and skills; the place of front-pair classes in the classroom-based learning system and the system of collective learning according to individual educational programs of students is determined.

Keywords: group training, front-line interaction with the classroom, training activities in pairs, initial problem of educational practice, educational technologies, combination of front-line interaction with the classroom and activities of students in pairs, collective training sessions.

Список испол'зованных источников

1. Mkrtchyan M.A. Stanovlenie kollektivnogo sposoba obucheniya: monografiya. — Krasnoyarsk, 2010.
2. Litvinskaya I.G. K voprosu ob obespechenii uspešnosti ucheniya uchashchihsya // Kollektivnyj sposob obucheniya. — 2001. — № 6. — S. 25.
3. Litvinskaya I.G. K voprosu o formah organizacii obucheniya // Kollektivnyj sposob obucheniya. — 2007. — № 9. — S. 43.
4. Lebedincev V.B. Neobhodimost' perekhoda k nefrontal'nym sistemam obucheniya // Pedagogika. — 2015. — № 2. — S. 67–74.
5. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. — M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. — S. 37–38.
6. Tendryakov V.F. Pokushenie na shkol'nye mirazhi. Uroki dostoinstva. Hudozhestvennye i publicisticheskie proizvedeniya: v 2 kn. Kniga 1 / Pod red. A.G. Asmolova, A.S. Rusakova, M.V. Tendryakovej. — SPb.: Obrazovatel'nye proekty, 2020. — S. 29.
7. Pedagogicheskiy poisk [Antologiya peredovogo opyta pedagogov] / Sostavitel' I.N. Bazhenova. — M.: Pedagogika, 1987. — 544 s.
8. Frontal'no-parnye zanyatiya: kollektivnyj sposob obucheniya // URL: <http://kco-kras.ru/index.php/fpz>.
9. Lugoviyh T.A. Rabota v pare kak sredstvo formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij // Kollektivnyj sposob obucheniya. — 2015. — № 15. — S. 102.
10. Vygot'skiy L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psihiki. — M.: Pedagogika, 1983.
11. Il'yasov I.I., Galatenko N.A. Proektirovanie kursa obucheniya po uchebnoj discipline. — M.: Logos, 1994. — S. 74–75.
12. Formirovanie ponimayushchih sposobnostej shkol'nikov na uchebnyh zanyatiyah: metodicheskoe posobie / M.V. Minova i dr. — Krasnoyarsk, 2008. — S. 21–23.
13. Kuznecov A.A., Chernobaj E.V. Krizis klassno-urochnoj sistemy obucheniya pri perekhode shkoly na FGOS novogo pokoleniya // Pedagogika. — 2015. — № 2. — S. 19–26.
14. Konev V.Yu., Lebedincev V.B. Organizaciya obucheniya starsheklassnikov po individual'nym obrazovatel'nym programmam // Shkol'nye tekhnologii. — 2020. — № 6. — S. 69–79.
15. Hmyrova M.A. Den' bez urokov v starshih klassah // Narodnoe obrazovanie. — 2021. — № 1. — S. 149–158.
16. Lebedincev V.B. Sistema kollektivnogo obucheniya na osnove individual'nyh obrazovatel'nyh programm i eyo perekhodnye varianty // Innovacii v obrazovanii. — 2021. — № 4. — S. 42–58.
17. Lebedincev V.B. Kollektivnoe obuchenie po individual'nym programmam: mirovozzrenie, koncepciya i praktiki // Pedagogika sel'skoj shkoly. — 2021. — № 1 (7). — S. 5–24.

Лебединцев В.Б. Фронтально-парное учебное занятие — новый вариант продуктивного сочетания общеклассной работы и деятельности учащихся в парах // Народное образование. 2022. № 1 (1490). С. 180–191.

Lebedintsev V.B. Front-pair training session is a new variant of a productive combination of general classroom work and students' activities in pairs // Public education. 2022. No. 1 (1490). pp. 180–191.

DOI — [https://doi.org/10.52422/0130-6928-2022-1\(1490\)-180-191](https://doi.org/10.52422/0130-6928-2022-1(1490)-180-191)