

МЕТОДИКА РИВИНА. ИЗУЧЕНИЕ учебных и научных текстов в диалоге

Людмила Васильевна Бондаренко,

методист лаборатории методологии и технологии коллективного способа обучения Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования

Процесс изучения содержания, изложенного в некотором тексте, разворачивается как процесс последовательного обнаружения и согласования разных точек зрения на один и тот же текст. Процесс, который рождает глубокое и многомерное понимание, — понимание, созиженное¹ всем коллективом и интегрированное в единое целое отдельным субъектом.

Полагаю, что эту методику изучения текстов следует рассматривать как разновидность удивительного педагогического изобретения, сделанного Александром Григорьевичем Ривиним, — сочетательного диалога. Скоро мы будем отмечать столетний юбилей этого изобретения. Александр Григорьевич Ривин утверждал², что главная задача обучения — это общее развитие интеллектуальных сил человека, его готовности легко ориентироваться в мире любых знаний и осваивать любую науку, и именно этой задаче отвечает применение метода сочетательного диалога.

- метод Ривина • коллективное учебное занятие • пара сменного состава
- научные и учебные тексты • обсуждение

Истоки

Началось его применение, по признанию самого Александра Ривина, в местечке Корнино под Киевом в 1918 году. Ривин практиковал своеобразную форму взаимодействия учащихся в парах при организации и проведении учебных занятий, называя свои находки разными терминами: «содиалог» (сочетательный диалог), «оргдиалог», «талгенизм» (от слов «талант»

и «гений»). Среди многочисленных придуманных Ривиним вариантов организации взаимодействия учащихся в парах, представляет особый интерес методика поабазацной проработки текстов, которая в дальнейшем стала называться кратко «методикой Ривина». Высокий и драматичный путь расцвета, забвения и возрождения прошла методика Ривина за сто лет.

Что именно подразумевается под названиями метод Ривина и методика Ривина?

По-видимому, следует закрепить разное значение за терминами «метод Ривина» (термин введён в 30–40-х годах прошлого века учениками и последователями Александра Григорьевича) и «методика Ривина» (термин начал употребляться

¹ Созиженное (древнерусск.) — сотворённое совместным трудом.

² Вихман Э.А. Опыт построения учебного материала / Революция и культура. — 1930. — №№ 15–16.

позднее, что зафиксировано в трудах В.К. Дьяченко).

Э.А. Вихман называл сочетательный диалог методом Ривина, методом коллективного самообразования. И утверждал, что этот метод организации коллективных самообразовательных занятий оказался лучшим из всех существующих. С точки зрения Вихмана в основе метода преподавания Ривина лежат два принципа: парные сочетания учащихся и смена партнёров пар.

В системе дидактических понятий, разработанных В.К. Дьяченко, метод сочетательного диалога именовался как «обучение в парах сменного состава» или «коллективная оргформа обучения». Учебные занятия, в которых метод сочетательного диалога был ведущей формой организации, Дьяченко называл коллективными учебными занятиями. А всю систему обучения, если она построена на основе коллективных учебных занятий, — коллективным способом обучения³.

В 1983—1990 годах в Красноярском государственном университете часть преподавателей и студентов под руководством Виталия Кузьмича Дьяченко осваивали и развивали метод сочетательного диалога (пары сменного состава), приспособивая его к целям и условиям вузовского обучения⁴. Когда преподавателями КГУ в совместной новаторской практике были найдены новые приёмы работы в парах сменного состава⁵, то назрела необходимость чёткого различения первоначальной методики от вновь созданных методик обучения.

Дело в том, что устоявшийся в 1930—40 годах термин метод Ривина склеивал в себе два дидактических явления: первое — поабзацное

изучение текста учениками в парах сменного состава (методика) и второе — организационную форму обучения с пошаговым (поэтапным) освоением учебной программы в парах сменного состава (каждый этап с новым напарником).

Чтобы систематизировать названия методик, первоначальную методику стали называть по имени и в честь её автора-изобретателя — методика Ривина (МР). А все другие приёмы работы в сочетательном диалоге получали новые названия (методика взаимнообмена заданиями — ВОЗ, методика взаимопередачи тем — ВПТ, методика взаимопроверки заданий — ВПЗ, методика доводящих карточек — ДК и др.) и оформлялись как отдельные независимые методики работы в парах сменного состава.

В целом полагаем, что использование термина «метод Ривина» или термина «методика Ривина» зависит от фокуса рассмотрения того способа учебной работы, который предложил Ривин. А именно: термин метод Ривина подразумевает широкий, масштабный взгляд на взаимообучение и взаимодействие людей в парах сменного состава. Его можно использовать для обозначения упорядоченного, самоуправяемого общения в парах сменного состава для совместного (одновременного) достижения общей и индивидуальных образовательных целей. Термин «методика Ривина» уместно использовать в более узком смысле, когда мы говорим об упорядоченном общении в парах сменного состава с целью изучения письменных текстов⁶.

³ Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск, КГУ, 1984.

⁴ Ректором КГУ в те годы был Соколов Вениамин Сергеевич. Именно он пригласил В.К. Дьяченко — выдающегося педагога-теоретика, разработавшего основные положения современной дидактики, автора концепции коллективного способа обучения — в Красноярский госуниверситет в 1983 г.

⁵ Аронов А.М., Болотов В.А., Бондаренко Л.В., Васильев А.Г., Гудовщиков В.Л., Знаменский С.В., Мкртчян М.А., Мурашко Н.А., Красильникова Н., Окладникова Т.В., Смотрицкий В., Степаненко О. и др.

⁶ В.К. Дьяченко поддерживал название «методика Ривина», а название «метод Ривина» предпочитал использовать как исторический термин для описания педагогического новаторского опыта А.Г. Ривина. В современной дидактике для описания научно-практических достижений Ривина принято использовать введённые В.К. Дьяченко и теоретически обоснованные им понятия «коллективная оргформа» и «коллективные учебные занятия».

Если речь идёт о создании в парах сменного состава устных текстов и последующем их письменном оформлении — то тогда же, в 80-х годах прошлого столетия, преподавателями КГУ предложено использовать термин «обратная методика Ривина» (ОМР).

Методика Ривина — изучение текстов в диалоге

Методика предназначена для изучения научных и учебных текстов. Одна из особенностей методики заключается в том, что в ходе освоения содержания текстов учащийся особым образом составляет подробнейший план содержания текста, который складывается из заглавий абзацев (частей) текста.

Опишем суть методики Ривина и некоторые особенности её применения.

1.1. Организация занятий

Схема взаимодействия учащихся. Каждый учащийся получает тему и прорабатывает её поабзацно (по частям) в парах сменного состава следующим образом:

Для проработки первого абзаца учащийся находит себе напарника, с которым читает, обсуждает, выясняет содержание и озаглавливает абзац (именно озаглавливает, а не конспектирует). Название первого абзаца записывает в тетрадь. Таким же образом он помогает своему товарищу разобраться в его абзаце, озаглавить и записать название в тетрадь. (Напоминаем, что у каждого учащегося своя тема и своя тетрадь).

После этого для проработки второго абзаца из своего текста учащийся ищет нового напарника, рассказывает ему содержание первого абзаца, далее с ним читает, обсуждает, выясняет содержание второго абзаца, озаглавливает и пишет название в тетрадь. Таким же образом он помогает своему напарнику, прослушивает его, помогает ему разо-

браться в его абзаце, озаглавить его и записать название в тетрадь.

Для проработки третьего абзаца текста учащийся ищет нового напарника, рассказывает ему содержание первых двух абзацев, далее с ним читает, обсуждает, выясняет содержание третьего абзаца, озаглавливает и пишет название в тетрадь. Затем он прослушивает своего напарника, помогает ему разобраться в его абзаце, озаглавить и записать название в его тетрадь... И так далее.

После проработки всего текста для закрепления и систематизации полученных знаний учащийся выступает по данной теме перед малой (временной) группой или обсуждает данную тему в малой группе. Затем получает новую тему и прорабатывает её тем же способом.

Проработка абзаца. При проработке абзаца можно проследить примерно следующие действия.

Чтение текста, выяснение смысла отдельных слов и уточнение границ понимания. Осмысление отдельных предложений (или частей этих предложений), определение главной мысли абзаца, выделение аргументации и выводов, рассмотрение частных примеров, целостное осмысление абзаца и его связи с другими абзацами, выражение своего отношения (мнения) к содержанию и изложению абзаца, письменная фиксация названия главной мысли.

При отсутствии достаточных навыков работы с текстом рекомендуется использовать так называемые «вопросники». Они составляются в зависимости от типа абзаца. Например, для таких абзацев, где вводится и определяется новое понятие, можно рекомендовать следующие вопросы:

1. Какое понятие определяется?
2. Для каких объектов вводится определение?
3. Какие понятия участвуют в формулировке? Какие из них определяемы (дать их определение)?

4. Взяв конкретный объект и проверив его по определению, выяснить: является ли этот объект примером.

5. Что значит: данное определение не выполнено для конкретного примера? Показать это на примере.

6. Если ранее вам встретилось похожее определение, то чем оно отличалось от этого?

Заглавие абзаца. Озаглавить абзац (короткий смысловой кусок текста) можно с помощью нескольких слов или предложений или через вопросы. Главное, чтобы заглавие в точности отражало то, что сказано в тексте, а не то, как понимается читателем данный вопрос. Заметим, что заглавие не должно собой представлять конспект абзаца, тезисы или условное обозначение.

Например, при озаглавливании абзаца: «В прямоугольном треугольнике сумма квадратов катетов равна квадрату гипотенузы» — всякие фразы типа «Теорема Пифагора» или «Теорема о сумме квадратов катетов», или же « $a^2 + b^2 = c^2$ » неправильны. Правильное заглавие — «Связь между сторонами в прямоугольном треугольнике».

Пример другого абзаца: «Коммунисты не являются особой партией, противостоящей другим рабочим партиям. У них нет никаких интересов, отдельных от интересов всего пролетариата в целом, они не выставляют никаких особых принципов, под которые они хотели бы подогнать пролетарское движение».

Этот абзац можно озаглавить так: «Отношение коммунистов к другим рабочим партиям, к интересам пролетариата, к пролетарскому движению».

Запись заглавия абзаца в тетрадь. Приступая к изучению определённой темы, ученик выделяет несколько страниц тетради для этой темы. Записывает название темы, далее, прорабатывая и озаглавливая каждый очередной абзац, ученик фиксирует заглавие в тетрадь. Целесообразно на каждой странице оставить поля, где напротив каждого заглавия написать номер темы и фамилию того человека, в паре с которым был проработан данный материал.

Соответствующая страница тетради может выглядеть так:

Тема № 4. Пролетарии и коммунисты

1. Отношение коммунистов к другим рабочим партиям, к интересам пролетарий, к пролетарскому движению	Иванов, № 1
2. Отличие коммунистов от других пролетарских партий	Кузнецов, № 5
3. Особенности коммунистов на практике в области теории	Степанов, № 3
4. Ближайшая цель коммунистов	Петров, № 2

Такой вариант записи позволяет ученику проследить, как часто он встречался с той или с другой темой, а это, в свою очередь, поможет определить, какую тему можно изучать самостоятельно, в каких малых группах слушать выступления товарищей, к изучению какой темы целесообразно приступить и т.д.

Проработка темы. И так ученик каждую свою тему прорабатывает по абзацам (короткими смысловыми частями текста). При этом каждый раз, перед тем как приступить к проработке очередного абзаца, ему приходится устно воспроизвести (как бы заново переосмыслить) всю проработанную до этого абзаца часть темы.

Так как при проработке определённого абзаца ученик озаглавливает этот абзац и пишет заглавие абзаца в свою тетрадь, то у него постепенно появляется подробнейший план данной темы. Необходимо воспроизвести части темы с помощью плана. Ученик читает заглавие первого абзаца и восстанавливает (вслух) содержание абзаца, потом читает заглавие второго абзаца и восстанавливает содержание и т.д. Если при восстановлении определённого абзаца у него появляются затруднения (забыл какой-то термин или дату события и т.д.), он может заглядывать в текст.

Рассмотрим такую ситуацию: ученик приступил к проработке 10-го абзаца своей темы, так как начальную часть текста (например, с 1-го по 6-й абзацы) он неоднократно пересказывал, уточнял, закреплял, то нет необходимости подробного воспроизводства этой части. Здесь он может ограничиться кратким пересказом главной мысли этой части. А абзацы седьмой, восьмой и девятый необходимо воспроизвести подробно со всеми деталями.

Иногда бывает так, что, когда ученик пересказывает содержание проработанной части текста, его напарник задаёт много вопросов, просит рассматривать разные примеры, требует более убедительного доказательства (особенно при изучении точных наук), т.е. незаметно пересказ превращается в обучение. Этим увлекаться нецелесообразно.

Пересказ предназначен для того, чтобы, с одной стороны, ученик переосмыслил и закрепил проработанное, с другой стороны, чтобы его напарник вошёл в курс дела, имел общее представление об изученной теме. Напомним, что у каждого ученика своя тема.

Выступление и обсуждение в малых группах. После того как ученик проработал некоторую тему, целесообразно, чтобы он выступил по этой теме перед малой группой. Количественный состав малой группы примерно от трёх до пяти человек. В состав малой группы могут входить ученики, которые изучают эту же тему, или те, которые начнут изучать эту тему, а также те, которые давно изучали её и хотят повторить.

Как правило, выступление в малых группах должно занимать от 5 до 10 минут. Более успешно организуются такие выступления при изучении гуманитарных предметов. При изучении, например, математики, обычно выступление в малых группах незаметно превращается в обучающую лекцию, начинается рассмотрение разных примеров, долго обсуждаются доказательства разных утверждений, тратится много времени. В итоге для высту-

пающего это оказывается неэффективной работой, а для слушателей — поверхностное освоение темы. Поэтому при изучении математики регулярные выступления в малых группах оказываются нецелесообразными.

Иногда малые группы образуются не для прослушивания выступлений, а для обсуждения определённых вопросов, представляющих интерес для членов группы.

Организация занятий на первом этапе

Первый вариант «запуска» методики Ривина. «Запуск» методики Ривина требует особой организации работы на первом этапе. Учащиеся должны делать двойную работу: и изучать новый материал, и осваивать новую методику. Обеспечить успешность такой работы можно двумя путями.

Предварительное обучение элементам методики Ривина без перехода к коллективным занятиям. Если есть условия и время, то в рамках урока можно осваивать отдельные элементы методики Ривина (через групповую и индивидуальную формы).

Первый шаг: сначала всей учебной группе (классу) демонстрируется процесс проработки какого-либо одного абзаца, объясняется суть озаглавливания и затем под руководством учителя учебная группа тренируется на нескольких абзацах прорабатывать и озаглавливать их. Здесь целесообразно показать разные типы абзаца: определение, описание, доказательство, задание и т.д., а также познакомить на примере разбираемых абзацев с элементарными логическими понятиями: признак, классификация, свойства, вид, род и т.п.

В методике Ривина надо постоянно иметь в виду и другой её аспект, обеспечивающий успешность обучения: характер общения учащихся по заданному содержанию.

Иными словами, надо учить искусству ведения диалога, в частности и в целом, продуктивному взаимодействию участников коллективных занятий. При общей работе класса, группы над каким-либо абзацем учитель должен обращать внимание на формы высказываний своих предложений, возражения и критики чужих идей, на способы согласования действий и мнений участников процесса обучения и т.д. Например: прежде чем критиковать и отвергать чью-то мысль, надо уточнить, правильно ли она понята: «Я тебя понял так... Это ты имел в виду?» Или, например, если с чем-то не согласен собеседник, то он должен не только констатировать факт несогласия, но и указать причину и дать аргументацию: «Я не согласен, потому что... и в связи с тем-то...». Часто участнику разговора трудно выразить свою мысль в словесно-логической форме, и тогда очень ценным оказывается, если напарник приходит на помощь в оформлении чужой мысли и только после её оформления переходит к критике, сомнению и оценке её правильности.

Прежде чем дать название и записать его в тетрадь или осуществить какое-либо другое действие, учащийся, обращаясь к своему напарнику, говорит: «Я предлагаю сделать то-то... «Ты согласен с этим?» «У меня появилась какая-то идея, но я не уверен в её правильности. А как ты считаешь?» «А как ты относишься к тому, чтобы мы сначала обсудили второй вопрос, а потом вернулись к первому?» и т.д.

Подобное разговорное клише очень необходимо для правильного понимания друг друга. Если у учащихся нет навыков обсуждения, навыков снятия конфликтов из-за непонимания друг друга и т.п., то продвижение в содержании резко замедляется и падает освоение учебного материала.

В целом надо сказать, что в отличие от простого обучения технике работы по методике Ривина учить пониманию другого, учить умению выразить себя, учить взаимодействию надо долго и кропотливо.

Второй шаг: обучение ведению записи в тетрадь. Образец заполнения тетрадной страницы учитель может продемонстрировать на доске:

название и номер темы, название текста и источник, расположение заглавий абзацев, место для черновых заметок, место для записи терминов и т.д. Затем учитель предлагает учащимся оформить такую же запись в своей тетради. Учащиеся, сидящие за одной партой, могут проверить друг у друга правильность оформления записи, а также сам учитель имеет возможность проконтролировать ошибки.

Третий шаг: учащиеся класса получают один абзац, разбиваются на пары и в парах его прорабатывают, озаглавливают и записывают в свои тетради его название. Затем по указанию учителя учащиеся одновременно пересаживаются в новые пары и там сравнивают названия, какие они дали абзацу. Если не совпадают названия, то объясняют, почему они озаглавили так, а не иначе. Эту работу по озаглавливанию данного абзаца под руководством учителя может завершить у доски кто-нибудь из учащихся.

Третий шаг может быть несколько усложнён за счёт введения и пересказа проработанного абзаца. Для этого весь класс делится на две группы. Все пары первой группы получают один абзац, а все пары второй группы получают другой абзац. Учащиеся совместно прорабатывают, озаглавливают и записывают заглавие в свои тетради. Затем пары меняются таким образом, чтобы каждый ученик, проработавший один абзац, попал с учеником, проработавшим другой абзац.

Четвёртый шаг: в рамках урока тренировка основного приёма методики Ривина может быть реализована на основе 6–8 вариантов, специально подготовленных текстов с 3–4 абзацами (не больше). И в течение урока учащиеся успевают поработать в 3–4 парах по своим текстам, изучая в каждой следующей паре новый абзац и пересказывая предыдущие. Выполнив задание, учащиеся, работающие над одинаковыми темами, собираются в одну группу и обсуждают свои заголовки, сравнивая их

с образцом, в котором заранее учителем подготовлены названия абзацев по данным текстам. Кроме того, учащиеся могут, вернув свои тексты учителю, написать самостоятельно изложение данной темы.

Пятый шаг: убедившись, что учащиеся достаточно успешно справляются с разбором, обсуждением и озаглавливанием абзацев, можно перейти от групповой и индивидуальной оргформы к коллективной, от урока — к занятиям по методике Ривина. Но остаётся ещё существенная задача: учить проведению дискуссий в малых группах, подготовке и выступлению с докладом перед малой группой. Специально на этом мы не будем останавливаться, т.к. достаточно много методической литературы написано по этому вопросу.

Второй, ускоренный вариант «запуска» методики Ривина реализуется за счёт привлечения учителей, учащихся, родителей, специалистов, владеющих методикой Ривина. В группе они на неделю-две включаются в работу в парах сменного состава и непосредственно каждому объясняют, что и как надо делать по методике Ривина, тут же поправляют ошибки, совершаемые новичками, при этом сами они прорабатывают какие-либо тексты из данной или близкой области знаний. В этом варианте запуска нет особой необходимости в подготовке специальных текстов. Можно сразу начинать изучение программного материала и программных текстов с одновременным освоением методики Ривина.

В первое время темпы изучения будут достаточно низкие, но через неделю-две темпы ускоряются.

Совершенствование работы в парах⁷

Обеспечение плодотворной работы, как в паре постоянного состава, так и в паре сменно-

⁷ Лебединцев В.Б. Виды учебной деятельности в парах // Школьные технологии. — 2005. — № 4. — С. 102–112.

го состава, не сводится к этической стороне умения общаться и воспитанности, например, быть терпеливым к своему собеседнику, благодарить за помощь. Нисколько не умаляя этого аспекта, сосредоточив внимание на технологических (объективных) моментах, которые носят универсальный характер независимо от тех умений, которыми обладают конкретные ученики. Технологизация работы в паре нужна для целенаправленной деятельности педагога по формированию общих умений коммуникации, навыков коллективного труда.

Можно выделить следующие виды работы в отдельно взятой паре: обсуждение чего-либо, совместное изучение нового, обучение друг друга, тренировка и проверка. Методика Ривина предполагает в основном два вида работы в парах: обсуждение и совместное изучение нового материала. Элементы консультирования, обучения, тренировки, проверки присутствуют в методике Ривина, но являются второстепенными.

Обсуждение. Обсуждать можно какую-либо тему, вопрос, выраженные как в тексте некоторого автора, так и текстах, высказываниях друг друга. Во время обсуждения позиции учащихся не отличаются.

Прочитав или услышав (например, объяснение учителя) одно и то же, каждый из напарников что-то понимает по-своему, а в чём-то их мнение совпадает. В диалоге представления каждого из партнёров по поводу предмета обсуждения расширяются, углубляются, уточняются. Совсем необязательно, чтобы в результате каждый понял в точности то же, что имел в виду автор. В чём-то совпадение будет (это обозначено на рисунке линиями), а в чём-то нет. Главное, чтобы учащийся видел разницу своих и авторских представлений, это обосновывал, оперируя своим опытом, знаниями.

Таким образом, цель обсуждения в том, чтобы понять, где и в чём все мнения

совпадают (мнения друг друга, если обсуждаются тексты и соображения самих напарников; мнения автора и каждого из напарников, если обсуждается текст третьего), а затем свои представления расширить.

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

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

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

Третий приём — *задавать вопросы*. Просьба задавать вопросы побуждает учащихся обратить внимание на области непонимания. Это достаточно сложная работа, запускающая мышление; мышление начинается с вопроса. Понятно, что задавать вопросы легче, когда есть партнёр, есть слушающий.

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

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

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

Что же является продуктом обсуждения в паре? С одной стороны, это разница между пониманием темы учащимися на входе в пару и пониманием темы на выходе из неё. С другой стороны, важны продукты, по которым можно отслеживать качество парной работы и с помощью которых его обеспечить. Мы имеем в виду материальные продукты: например, дополнительным фактором повышения качества обсуждения будет просьба к учащимся фиксировать у себя в тетради те вопросы, которые они задают друг другу.

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

Совместное изучение. В паре можно совместно изучать то, чего никто из двоих ещё не знает. Оба напарника находятся в позиции изучающих.

Предмет совместного изучения — это всегда тексты третьего. Предметом же обсуждения могут быть как тексты третьего, так и тексты друг друга.

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

Заголовок или схема — это есть материальный продукт совместного изучения. По ним можно судить, насколько глубоко освоен текст.

Существуют разные техники изучения:

- можно изучать по так называемому герменевтическому кругу: вначале формируется первичное представление о целом за счёт прочтения всего текста, а потом разбирается каждая часть. В процессе прочтения всего текста либо по его окончании выдвигается гипотеза, о чём хочет сказать автор, какой у него замысел, как структурно представлен текст, как связаны части друг с другом. Затем прорабатывается каждая часть, устанавливается место части во всём целом, по ходу уточняется структура и содержание всего текста.

- можно изучать текст по частям (по абзацам, небольшим смысловым кусочкам). На этом приёме строится работа в паре в сводном отряде по методике Ривина. Остановимся на этом приёме подробнее.

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

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

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

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

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

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

Оформим несколько существенных замечаний.

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

Заметим, что для нас заголовок — это не главная мысль. Это выражение смысла абзаца, связка между главным и второстепенным. Пункт плана — это фраза, в свернутом виде включающая все содержание абзаца («сплюснутая пружинка»). Чтобы правильно озаглавить, не рекомендуем использовать словосочетания абзаца, желательнее использовать фразы, такие как: «перечислено и схематизировано...», «вопрос о...», «обозначены разные аспекты...», «установлена связь между...», «указана причина и следствие...». Заголовок может быть в форме вопроса.

Предлагаем следующий критерий качества озаглавливания: если человек, не читавший текст, может по заголовкам реконструировать основные содержательные линии текста, то заголовки отражают существо изучаемого.

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

Учёт, контроль

Учёт. Для планирования и координации работы можно использовать простую таблицу учёта, которая выглядит следующим образом:

Фамилия учащегося	Темы					
	А 1	А 2	В 1	В 2	С 1	Д 1
Иванов		+		—	+	
Петров				—		+
Кузнецов			+	+		—
Степанов	+	—			+	
Воронов		+	+		—	

Темы, которые изучены, обозначены «+», а тема, которая изучается, обозначается «—». Например, из таблицы видно, что Кузнецов знает темы В1, В2 и изучает тему Д1.

Каждый ученик, заканчивая изучение темы, отмечает это в таблице учёта знаком «+»; беря новую тему, ставит знак «—».

При необходимости можно использовать другие обозначения для дополнительной информации. Например, если Иванов по теме С1 выступил перед малой группой или сделал доклад, то знак «+», стоящий в соответствующем квадратике, можно обвести кружком.

Контроль. Учитель может контролировать и оценивать работу ученика по-разному. Можно присутствовать в малой группе, где ученик выступает по своей теме. Можно следить за работой ученика в разных парах, работать отдельно с учеником в паре и прослушать его пересказ по плану. Можно проверить тетрадь, принять зачёт, экзамен, организовать индивидуальную контрольную работу и т.д., а также привлечь для контроля тех учеников, особенно старших, которые знают проверяемые темы. **НО**