

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте особенности технологии деловой игры в учебно-воспитательном процессе школы, вуза.
2. Дополните перечень видов деловой игры, приведенный в хрестоматийной части.
3. Разработайте кодекс участников деловой игры.
4. Каковы этапы проведения анализа и оценки деятельности участников деловой игры?
5. Разработайте инновационную технологию деловой игры в системе профессионального педагогического образования, выделив при этом принципы, особенности содержания технологии, методы, ведущий метод, методические приемы, предпочтительные формы учебной работы, последовательность ее этапов.
6. Составьте сценарий деловой игры, которая может быть организована при изучении отдельной темы курсов «Педагогика современной школы», «Педагогические системы и технологии».
7. Проведите учебное занятие (в классе, студенческой группе) с применением авторской технологии деловой игры. Осуществите анализ игровых ошибок.

Литература

1. Абрамова Г. С., Степанович В. А. Деловые игры: теория и организация. Екатеринбург, 1999.
2. Букатова В. М. Педагогические таинства дидактических игр: учеб.-метод. пособие. М., 2003.
3. Игры для интенсивного обучения / под ред. В. В. Петрусинского. М., 1991.
4. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М., 1998.
5. Казанский О. П. Игры в самих себя. М., 1995.
6. Кошман М. Г. Дидактические игры в подготовке педагогических кадров. Гомель, 1997.
7. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров. М., 1995.
8. Павлова Л. П. Профессиональные деловые игры : учеб.-метод. пособие. Могилев, 2000.
9. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. М., 1996.
10. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома. М., 1993.
11. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. М., 1991.

2.3. Учебная дискуссия

Ключевое слово

Дискуссия (лат. discussio – исследование, разбор):

- 1) обсуждение какого-либо вопроса на собрании, в печати, частной беседе;
- 2) спор.

Н. Ю. Посталюк

Диалог как форма осуществления субъект-субъектного взаимодействия в учебном процессе

(Фрагмент)

1. История вопроса

Существуют два основных типа коммуникации – диалог и монолог. В самом общем виде первый представляет собой взаимонаправленную информационную связь коммуникантов в отличие от однонаправленной связи, характеризующей монолог.

Диалог давно привлек к себе внимание исследователей и практиков. Впервые использовал его в обучении и воспитании древнегреческий мыслитель Сократ. Его знаменитые диалоги, дошедшие до нас в изложении Платона, послужили основой особого искусства и науки – майевтики, которую чаще всего трактуют как «родовспомогательные» действия в сфере разума. Если условно говорить о сократовско-платоновской педагогике, то основным ее принципом, провозглашенным в Платоновском «Меноне», следует признать самодеятельность ученика и вспомогательную роль учителя («повитуха», которая помогает родиться мысли). Сократ использовал особую систему постановки вопросов, которые незаметно приводили собеседника в противоречие со своим же первоначальным высказыванием и таким образом способствовали диалектическому постижению истины.

Известны беседы и диалоги Галилея, блестяще проанализированные В. С. Библером, который показал их коренное отличие от сократовских диалогов. Однако и в них принцип открытого или скрытого противостояния позиций является формообразующим. В условиях средневековья догматический монологизм постепенно вытеснил диалогическую форму, а позднее выродился в вопросно-ответную форму катехизиса. Указанные метаморфозы причудливо отразились в литературе и, прежде всего, в форме особого, внутренне диалогического жанра – диатрита в различных его видах: соллоквиум (беседа с самим собой), беседа с отсутствующим собеседником, эпистолии (общение посредством переписки) и т. д.

2. Социокультурная концепция диалога М. М. Бахтина

Пожалуй, самым ярким проявлением диалогического метода является полифонический роман Ф.М. Достоевского. Суть его метода, по мнению М. М. Бахтина, который в 20-е годы нашего столетия впервые обратился к диалогике Ф. М. Достоевского, в том, что идейный материал представлен в виде относительно самостоятельных и противопоставленных друг другу философских построений, защищаемых литературными героями. Исследуя художественные принципы Ф. М. Достоевского и на основе этого выходя на более высокий социокультурный уровень, М. М. Бахтин фактически вскрывает особый способ репрезентации внутреннего мира героев, который позволяет в контексте сюжета взаимодействовать этим личностным программам друг с другом, что, собственно, и есть диалог.

Следует подчеркнуть огромный вклад М. М. Бахтина в исследование диалога, поскольку он не только осмыслил диалогический метод Ф. М. Достоевского, проанализировал его литературные формы – стилизацию, пародию и т. д., но и создал социокультурную концепцию диалогических отношений, которая стала отправной точкой для всех последующих исследований. Еще одна попытка создания фундаментальной теории диалога была предпринята современным исследователем Г. Я. Бушем.

Для целей воспитания и обучения представляются принципиально важными, по крайней мере, два положения концепции М. М. Бахтина. Первое заключается в том, что существенный диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, т. е. несовпадающих смысловых позиций по поводу некоторого объекта. Не развивая эту идею подробно, отметим, что впоследствии на ее основе возникло определение диалога как такой формы субъект-субъектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются разными говорящими (внешний диалог) или одним говорящим (внутренний диалог). Соответственно, монолог можно характеризовать наличием одной смысловой позиции.

Но только наличия коммуникативной ситуации, характеризующейся присутствием коммуникантов и объекта их внимания, недостаточно для возникновения диалога. Существует содержание высказывания (по М. М. Бахтину «предмет») и отношение к нему (модальная информация). Встать в диалогическую позицию – это значит высказать не только саму предметную мысль, но и как-то к ней отнестись. Это второе важное для нас положение рассматриваемой концепции. По мысли М. М. Бахтина, условие диалога – наличие некоторых объективных суждений об объекте в единстве с оценочным личностным отношением к нему. То есть внешний диалог возникает, когда два (и больше) субъекта обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоторого объ-

екта, значимого для них обоих, и на основе этой информации вступают в отношения друг с другом.

Глубокий социально-педагогический смысл концепции М. М. Бахтина, как нам представляется, заключается в том, что он еще в 60-е годы, когда в официальной педагогике преобладала и казалась аксиоматической и незыблемой субъект-объектная парадигма, сумел на базе лингвистических и литературоведческих исследований показать, что «...чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты – с ними можно только диалогически общаться». По сути дела, этот тезис есть основа для анализа процесса воспитания как диалога двух сторон педагогического процесса.

3. Формы осуществления диалога и его педагогический потенциал

В каких же формах может осуществляться диалог? С позиций представленности коммуникантов можно выделить непосредственную дискуссию (субъекты диалога существуют одновременно и в одном пространстве) и опосредованную дискуссию (субъекты разделены во времени и пространстве). Поскольку в данном случае коммуниканты – реальны, это внешний диалог. Внутренний диалог (одна из форм общения человека с самим собой), как показал Г. М. Кучинский, бывает явным и скрытым. Однако и в том, и в другом случае в речи человека присутствуют и взаимодействуют различные смысловые позиции.

Если анализировать диалог с точки зрения соотношения взаимодействующих в нем содержаний («носителем» которых могут быть один человек или несколько участников), то выделяются диалектический диалог, полемика, а также различные промежуточные между ними формы. В связи с неразработанностью указанных понятий сегодня можно привести только самые общие подходы к дифференциации этих форм диалога. Так, рассматривая диалектический диалог, Б. А. Ерунов отмечает, что он характеризуется тремя условиями: во-первых, участники такого диалога обладают мировоззренческой и идейной общностью, во-вторых, у них разные точки зрения на проблемный предмет, и в-третьих, участники диалога, развивая собственные позиции, осуществляют это за счет мнений других (взаимообогащение, взаимоотражение позиций). Poleмика же характеризуется единственным стремлением: убедить во что бы то ни стало в своей правоте и опровергнуть «противника». Позиции сторон в данном случае непримиримы, разведены до противостояния, и диалектический синтез мнений неосуществим. Диалектический диалог и полемика в таком понимании предстают как две «полярные» формы диалога, взаимодействие смысловых позиций в которых завершается отрицанием одной из них или диалектическим снятием оппозиции в некотором третьем содержании.

Не претендуя на глубокий философский анализ проблемы, сузим рамки обсуждения до собственно педагогического аспекта. В таком ракурсе особенно значимыми становятся вопросы, связанные с соотно-

шением внутреннего диалога и творческого мышления, внутреннего и внешнего диалога, педагогических условий их стимулирования. Весьма ценным для организации педагогического процесса представляется фундаментальный вывод психологов о внутреннем диалоге как обязательном компоненте творческого мышления, о том, что внутренний диалог неразрывно связан с процессом общения человека с человеком.

На разных возрастных этапах успешно формируются в диалоге различные операции: в младшем школьном возрасте – объяснение, в подростковом и юношеском – опровержение. Такая важная функция диалога, как его способность порождать интерес, мотивацию, многократно подтверждена экспериментально в зарубежной социальной психологии, например в цикле работ К. Левина и его сотрудников.

Сокращено по источнику: Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань, 1989. С. 135–141.

М. В. Кларин

Обучение как дискуссия

(Фрагмент)

1. Руководство ходом дискуссии: использование вопросов

Можно выделить и перечислить целый ряд конкретных приемов введения в дискуссию, которые применяются в опыте зарубежной школы:

- изложение проблемы или описание конкретного случая; – ролевая игра;
- демонстрация диафильма или кинофильма;
- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал и т. д.);
- приглашение экспертов (в качестве экспертов выступают люди, достаточно хорошо и широко осведомленные 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 показывает, что использование любого из вводных приемов 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».

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 приемы, 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.

«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 наличия единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению.

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

В опыте зарубежных педагогов можно выделить ряд приемов, 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.

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

- дает время, чтобы ученики могли обдумать ответы;
- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);
- изменяет ход рассуждений ученика – расширяет мысль или меняет ее направленность (например, задает вопросы типа: «Какие еще сведения можно использовать?», «Какие еще 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 чем?», «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 пришел? 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 об-

ращенный 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 развернутой. Исследования проводились с учителями, преподававшими естествознание 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 трех 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 включенность 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, благодетельнее 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 посвящен 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 приемов работы в классе, не говоря об изучении специальных текстовых материалов (часть исследований проводилась с участием учителей-стажеров, еще 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, включенности 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 счет 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 включенность, но еще 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 фактичес-

ких сведениях необязательно сопровождать вопросами, которые могут привести к еще 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.).

Еще 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 ее 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 еще 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 свое утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределенность. 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 ее 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 (если не преследовалось) в практике работы школьных учителей. Между тем, сейчас общественная обстановка в нашей стране делает невозможным отстранение школы от актуальной проблематики. Кроме того, изучение материала, связанного с неоднозначными вопросами, не имеющими общепринятого, установившегося решения, дает 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 является дидактической целью – она связана с развитием мышления и коммуникативных умений учащихся. В этом смысле направленность обучения является скорее процессуальной, чем содержательной, 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.

2. Модели учебной дискуссии

Проблемная дискуссия с выдвижением проектов

Этот вариант дискуссии 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 развернуто в разработках педагогов, которые стремились преодолеть известную пассивность детей при фронтальной, общеклассной организации обучения. Данный подход применим тогда, когда содержание учебного материала связано с проблемами научно-прикладного и социального характера, противоречиями, требующими разрешения, проблемами, решение которых можно проработать в имитируемых, а возможно и в реально воплощаемых проектах.

Ход такой дискуссии во многом аналогичен обсуждению в обычной дискуссии, однако здесь учитель уделяет относительно меньше внимания процедурам взаимодействия, больше сосредоточиваясь на выдвижении идей, которые будут впоследствии развернуты в конкретные задания-проекты. В данном 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 загрязненности воздуха в данном 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 дает 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 десяти – пятнадцати 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 емкий, лаконичный и выразительный способ изложения.

После выступления представителей всех групп учитель просит класс продумать, какие из идей стоило бы реализовать на практике. Продумывание может быть коллективным и проходить в форме общеклассной дискуссии в течение заранее оговоренного времени (обычно около десяти – пятнадцати минут). На этом работа над данной 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 разделить 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 загрязненности, другая – установить контакт с местными органами печати и т. д.

Данный способ организации занятия ориентирован 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, впрямую или в преобразованном виде включаются сперва в обсуждение в малой группе, затем в общую дискуссию. Более замкнутые, стеснительные дети, те, кто не может проделать развернутый анализ проблемы и наметить весь путь ее решения, те, кто могут начать «пробуксовывать», затрудняться в привлечении нужных сведений, – все эти учащиеся не будут отключаться от хода обсуждения. Таким образом, подход сочетает в себе проблемную содержательную направленность и заботу о включенности каждого ученика в происходящее в классе оживленное заинтересованное обсуждение проблемы.

Направляемая (структурированная) дискуссия: учебный спор-диалог

Разработка данного 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 своеобразная модель учебного спора-диалога, созданная на предметном материале естественноведческих разделов, посвященных проблемам использования энергии и экологическим вопросам, она обладает и более общим значением для различных учебных предметов.

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.

Для уяснения специфики структурированный учебный спор-диалог можно сопоставить с такими способами учебной работы, как достижение консенсуса. Так, поиск компромиссов (достижение консенсуса)

означает свертывание 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-партнерами 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, выработка итоговой, общей точки зрения, вызывающие согласие всех сторон.

Как организуется структурированный учебный спор-диалог? Приведем в качестве иллюстрации 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. Однако одной из двух входящих в малую группу пар задается установка на такую позицию, 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 ее 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, причем задача каждой пары теперь меняется: на протяжении примерно получаса она должна подобрать аргументацию в пользу точки зрения своих оппонентов.

Наконец, в течение четвертого часа вся четверка, составляющая данную 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 неопределенность, ученик ищет новые сведения, новые данные, приходит к более глубокому осмыслению явления, стремясь понять точку зрения оппонента, его ход рассуждений.

Требуемое в методике учебного спор-диалога представление своей точки зрения помогает разносторонне осмыслить ее 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, использованием сложных мыслительных операций. По замыслу учебный спор-диалог должен длиться, пока расхождение мнений не удастся преодолеть. Он завершается выработкой общего взгляда на проблему, достижением соглашения. На все это уходит довольно много времени и сил. Однако длительная активная включенность 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 моментов. 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 подкрепленные учебными материалами (т. е. аргументируемые) расходящиеся позиции, точки зрения. Эти позиции, естественно, должны быть доступны освоению учащимися. Такого рода тематика распространена в предметном содержании, связанном с проблемами экологии, энергетики, социальной политики, общественного мнения; к ней относятся и вопросы, затрагиваемые в курсах таких предметов, как литература, естественноведческие дисциплины.

2. Подготовка учебных материалов. Для каждой из двух отраженных 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 ее пользу;

- источник данных (включая библиографию), на основе которых выдвигаются и развиваются аргументы.

3. Организация самого спора-диалога. Важнейшим требованием является 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 партнером 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 все, что кажется непонятным;
- обсуждение проблемы. Отстаивая свою позицию, приводите все имеющиеся в вашем распоряжении аргументы. Критически прислушайтесь к точке зрения ваших оппонентов, просите их привести факты, поддерживающие их точку зрения, и выдвигаемые ими контраргументы. 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. Подведите итоги лучшим аргументам 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 обсуж-

дения 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 участников 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 на это ясное основание.

Данные об использовании этой модели построения учебного процесса показывают ряд ее 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 вовлеченность, 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 все 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 И. Старр приводят следующий опросник для самооценки ведущего учебную дискуссию.

Опросник для самооценки ведущего дискуссию

1

- 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?

2

- Выделите те приемы, которые вы применяли, чтобы сделать дискуссию более эффективной.
- Выделите те приемы, которые, по вашему мнению, давали обратный эффект и снижали результативность дискуссии.

Приведенный 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 происходит формирование социально значимых умений будущих граждан.

Сокращено по источнику: Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. С. 192–209.

А. В. Духавнева

Активные методы обучения

(Фрагмент)

Дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставятся сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии тесно связаны с ее темой. Если тема обширна, содержит большой объем информации, в результате

дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения.

Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу. Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

- подготовка (информированность и компетентность) студентов по предложенной проблеме;
- семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т. д. должны быть одинаково поняты всеми студентами);
- корректность поведения участников;
- умение преподавателя проводить дискуссию.

Правильно организованная дискуссия проходит три стадии развития: ориентация, оценка и консолидация.

На первой стадии студенты адаптируются к проблеме и друг к другу, т. е. в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы. При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) ставятся следующие задачи:

1. Сформулировать проблему и цели дискуссии. Для этого надо объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение.
2. Осуществить знакомство участников (если группа в таком составе собирается впервые). Для этого можно попросить представиться каждого студента или использовать метод «интервьюирования», который заключается в том, что студенты разбиваются на пары и представляют друг друга после короткой ознакомительной (не более 5 минут), направленной беседы.
3. Создать необходимую мотивацию, т. е. изложить проблему, показать ее значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение).
4. Установить регламент дискуссии, а точнее, регламент выступлений, так как общий регламент определяется продолжительностью практического занятия.
5. Сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых – выступить должен каждый. Кроме того, необходимо: внимательно выслушивать выступающего, не перебивать, аргументированно подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать

личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию.

6. Создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов и, конечно, улыбки. Следует помнить, что основой любого активного метода обучения является бесконфликтность!
7. Добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т. п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы. Систематическое уточнение понятийного аппарата сформирует у студентов установку, привычку оперировать только хорошо понятыми терминами, не употреблять малопонятные слова, систематически пользоваться справочной литературой.

Вторая стадия – стадия оценки – обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей. На этой стадии перед преподавателем стоят следующие задачи:

1. Начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам. Преподавателю не рекомендуется брать слово первым.
2. Собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого студента. Выступая со своим мнением, студент может сразу внести свои предложения или же сначала просто выступить, а позже сформулировать свои предложения.
3. Не уходить от темы, что требует некоторой твердости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное русло.
4. Поддерживать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих студентов.
5. Оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений перед тем, как переходить к следующему витку дискуссии. Такой анализ, предварительные выводы или резюме целесообразно делать через определенные интервалы (каждые 10—15 минут), подводя при этом промежуточные итоги. Подведение промежуточных итогов очень полезно поручать студентам, предлагая им временную роль ведущего.

Третья стадия – стадия консолидации – предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом:

1. Проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги, результаты. Для этого надо сопоставить сформулированную в

начале дискуссии цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны.

2. Помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путем внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений.
3. Принять групповое решение совместно с участниками. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов.
4. В заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение.
5. Добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т. е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы.

Составной частью любой дискуссии является *процедура вопросов и ответов*. С функциональной точки зрения все вопросы можно разделить на две группы:

- уточняющие (закрытые) вопросы, направленные на выяснение истинности или ложности высказываний, грамматическим признаком которых обычно служит наличие в предложении частицы «ли», например: «Верно ли, что?», «Правильно ли я понял, что?». Ответить на такой вопрос можно только «да» или «нет»;
- выполняющие (открытые) вопросы, направленные на выяснение новых свойств или качеств интересующих нас явлений, объектов. Их грамматический признак – наличие вопросительных слов: *что, где, когда, как, почему* и т. д.

С грамматической точки зрения вопросы бывают простые и сложные, т. е. состоящие из нескольких простых. Простой вопрос содержит в себе упоминание только об одном объекте, предмете или явлении.

Если на вопросы смотреть с позиции правил проведения дискуссии, то среди них можно выделить *корректные и некорректные* как с содержательной точки зрения (некорректное использование информации), так и с коммуникативной точки зрения (например, вопросы, направленные на личность, а не на суть проблемы). Особое место занимают так называемые *провокационные или улавливающие вопросы*. Такие вопросы задаются для того, чтобы сбить с толку оппонента, посеять недоверие к его высказываниям, переключить внимание на себя или нанести критический удар.

С педагогической точки зрения вопросы могут быть *контролирующими, активизирующими внимание, активизирующими память, развивающими мышление*.

В дискуссии предпочтительнее использовать простые вопросы, так как они не несут в себе двусмысленности, на них легко дать ясный и точный ответ. Если студент задает сложные вопросы, целесообразно попросить его разделить свой вопрос на несколько простых. Ответы на вопросы могут быть: точными и неточными, верными и ошибочными,

позитивными (желание или попытка ответить) и негативными (прямой или косвенный уход от ответа), прямыми и косвенными, односложными и многосложными, краткими и развернутыми, определенными (не допускающими различного толкования) и неопределенными (допускающими различное толкование).

Для того чтобы организовать дискуссию и обмен информацией в полном смысле этого слова, преподаватель должен:

- заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по выводу дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть;
- не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы;
- не допускать превращения дискуссии в диалог двух наиболее активных студентов или преподавателя со студентом;
- обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов, а лучше – всех;
- не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать студентов, своевременно организуя их критическую оценку;
- не торопиться самому отвечать на вопросы, такие вопросы следует переадресовывать аудитории;
- следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не человек, выразивший его;
- сравнивать разные точки зрения, вовлекая студентов в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К. Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение.

Для того чтобы не погасить активность студентов, преподаватель не должен:

- превращать дискуссию в контрольный опрос студентов;
- давать оценки суждениям по ходу выступлений и раньше времени высказывать свое мнение;
- подавлять аудиторию лекторским многословием;
- занимать позицию ментора, поучающего аудиторию и знающего единственно правильные ответы на все вопросы;
- помнить, что на занятии, проводимом в активной форме, главным действующим лицом является студент: нужно ждать активности от него, а не от самого преподавателя, который выступает в роли консультанта, а не лектора, руководителя дискуссии и ее более компетентного, но равноправного участника.

Сокращено по источнику: Педагогические технологии: учеб. пособие / под общ. ред. В. С. Кукушина. Ростов н/Д., 2002. С. 111–117.

Эвристический диалог в педагогическом вузе

(Фрагмент)

Исследование, проведенное на 1—3 курсах психологического факультета Оренбургского ГПУ (РФ) и направленное на выявление степени эффективности форм и методов учебно-воспитательного процесса, позволило констатировать следующее:

- в ходе обучения происходит резкое падение интереса к научно-исследовательской деятельности. Если на 1 курсе 70% студентов проявляют желание и интерес к научной работе, то уже на следующем количество таковых сокращается вдвое;
- лишь 10% студентов имеют четко выраженный жизненный план действий, профессионально и творчески определенные долгосрочные цели;
- для большинства респондентов основанием при выборе вуза послужила не профессионально-педагогическая установка, а любовь к определенному предмету (в частности, к психологии). Исследовательский характер педагогических знаний, их реконструкция в сознании студента как части социально-педагогической матрицы для анализа жизненных явлений предъявляют особые требования к образовательным технологиям при изучении педагогических дисциплин. В качестве одной из наиболее продуктивных технологий активизации учебно-познавательной деятельности студентов с полным основанием можно назвать эвристический диалог (ЭД). Опыт проведения семинарских и практических занятий в вузе позволяет утверждать, что ЭД придает познавательному процессу особые черты, обусловленные оригинальной формой, характеризующейся элементами научного поиска и психологической раскрепощенностью участников.

В контексте образовательного процесса ЭД можно рассматривать как разновидность общения, направленного на взаимный обмен мнениями с целью удовлетворения личных образовательных интересов. При таком подходе метод ЭД можно рассматривать как способ актуализации исследуемых проблем, идей, гипотез, теорий под углом зрения эвристических процессов и механизмов научного поиска.

ЭД позволяет углубить имеющееся знание на уровне сопряжения его с множеством рядоположных или альтернативных точек зрения, интегрировать (при направляющей и корректирующей роли педагога) разнообразные связи, отношения между изучаемыми объектами в целостное знание о мире. Через ЭД реализуется такое средство познания, как метод поисковых пробных решений, ориентирующий на построение и апробирование множества возможных решений в ситуации, когда не удается найти сразу однозначный и окончательный вариант, что наиболее актуально при изучении педагогических дисциплин.

Использование данной технологии требует соблюдения определенной этапности в работе со студентами:

- мотивационный этап, подвигающий к работе с новой информацией, пробуждающий интерес к теме занятия: основная задача на этой стадии – актуализировать имеющийся у студента опыт, основанный на представлениях и знаниях по данной теме;
- информационный, предполагающий непосредственное ознакомление студента с новой информацией, способное послужить основанием для ее оценки и конструирования собственного нового знания;
- коммуникационно-рефлексивный, представляющий собой свободный обмен мнениями по изучаемой проблеме. На данном этапе у студентов возникает потребность в обмене мнениями о полученной информации и правильности избираемых действий. При этом студенты, по существу, отвечают на вопросы: Что я делал? Почему я делал именно это? Насколько это было важно и полезно не только для меня, но и для других? Что получилось в результате?

Приведем в пример одно из наиболее интересных, с нашей точки зрения, заданий, способствующих реализации ЭД на занятиях при изучении педагогических дисциплин. Оно носит название «Стена».

Каждый студент в группе получает некоторое количество карточек, на которых сформулированы образовательные цели, принципы, ценности образования («Учащиеся должны научиться писать правильно. Учащиеся необходимо стимулировать, чтобы они приводили свои собственные примеры. Учащиеся должны учиться думать самостоятельно. Я думаю, что моя задача больше задавать вопросов, нежели давать ответы. Учащиеся должны думать о нуждах других людей» и т. д.).

1. Образуется группа из 4—5 человек, которая строит собственную «стену целей и ценностей» из предложенных преподавателем «кирпичиков». При этом наиболее важные ценности устанавливаются в нижнюю часть «стены» с надстраиванием ее менее важными. Абсолютно неприемлемые ценности «выбрасываются» в нарисованную «корзину».
2. Все листы с выполненными заданиями вывешиваются на доску.
3. Ставится задача отстоять свою позицию в диалоге с авторами других «стен».

В процессе реализации метода ЭД наиболее приемлемы различные формы групповой деятельности. Так, при проведении «двухрядного круглого стола» преподаватель образует из участников две группы: внутренний и внешний круги. Участники «внутреннего круга» имеют возможность свободно обсуждать избранную проблему, участники «внешнего» – фиксируют их высказывания, готовя свои комментарии и вопросы. Преподаватель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание диалога, а лишь направляя его в рамки обсуждаемой проблемы.

В качестве иллюстрации приводим фрагменты семинарско-практического занятия по теории воспитания. Тема: «Цели и задачи воспитания» (2 курс психологического факультета). Задачи: усвоить понятия «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача», отработать алгоритм решения педагогической задачи, овладеть методикой целеполагания в воспитательной деятельности. Работа проводится в группах, в каждой из них есть выступающий, защита, оппонент и эксперт (студенты поочередно выполняют эти ролевые функции на последующих занятиях). Результаты такого коллективного научного творчества студентов являются следствием поисковой эвристической ситуации, диалога различных (порой альтернативных) позиций авторов при решении задачи. В конце занятия каждым студентом проводится рефлексивный анализ собственной деятельности: каков твой личный образовательный продукт на сегодняшнем занятии?

Завершающий аккорд занятия – обсуждение вопросов: «Что это было – окончательное (окончательно верное) решение ситуации или определенный этап наращивания ее решения?»; «Может ли быть найден однозначно правильный ответ?»; «Почему – да?»; «Почему – нет?»; «От чего это зависит?».

Кульминационный момент ЭД – возникновение проблемной ситуации. Технологический опыт проведения таких занятий показывает, что она не задается преподавателем, а рождается в процессе диалога студентов – участников. Так, в процессе обсуждения педагогических принципов у ребят однажды возник вопрос: а может ли учитель нарушать свои педагогические принципы? Если может – то во имя чего? (Вспомнили педагогическую ситуацию из фильма «Уроки французского».) Если можно нарушать принципы – то нужны ли они? Так проблемная ситуация неизменно возвращает к разговору о ценностях, смыслах и целях воспитания.

ЭД – это обязательно совместный поиск с участием педагога – в качестве не наблюдателя или даже корректора, а именно равноправного участника, которому самому все это интересно и который сам далеко не всегда знает окончательный ответ. Конечно, у педагога свой уровень восприятия проблемы и свои педагогические задачи на занятии. Но важно, чтобы и он тоже обязательно стремился к достижению собственных образовательных целей и совершенствованию своего мастерства.

Сокращено по источнику: Москвина А. Эвристический диалог в педагогическом вузе // Педагогика. 2003. № 6. С. 107–109.

Технология учебной дискуссии

(Фрагмент)

Исходные теоретические положения. К характерным чертам учебной дискуссии М. В. Кларин относит следующие.

1. Учебная дискуссия диалогична по самой своей сути – и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала.
2. Дискуссия является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.
3. Применение дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и четком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии.
4. Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников, т. е. обращении учащихся друг к другу для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.
5. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками.
6. На первых порах использования учебной дискуссии усилия педагогов сосредоточены на формировании дискуссионных процедур. Впоследствии в центре внимания педагога оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения явлений, но также сопоставление интерпретаций сложных явлений, выход за пределы непосредственно данной ситуации, поиск личностных смыслов. Чем больше учащиеся приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее становится их творческий потенциал.
7. Учебная дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Действия преподавателя и учащихся. К задачам, которые решаются в ходе дискуссии, М. В. Кларин относит: задачи конкретно содержательного плана и задачи организации взаимодействия в группе (классе), подгруппах.

В сферу задач первого рода входят: осознание детьми противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст и т. д.

В сферу задач второго рода входят: 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 важными являются 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, ее аргументация; выбор и взвешивание подходов к решению проблемы; возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т. д.

В мировом педагогическом опыте получили распространение приемы организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

- «круглый стол» – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа учащихся (обычно 3—5 человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью класса);
- «заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре – шесть учащихся, с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всему классу. Каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерасти в долгую речь;
- «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. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые «британские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте, которая начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участникам поочередно от каждой стороны;

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

Мы привели наиболее подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом – «дискуссия». Несколько особняком среди них стоит так называемая «техника аквариума». Такое название получил особый вариант организации коллективного взаимодействия, который выделяется среди форм учебной дискуссии; «техника аквариума» обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Процедура «техники аквариума» выглядит следующим образом: 1) постановка проблемы, ее представление классу исходит от преподавателя; 2) учитель делит класс на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу; 3) учитель либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет сообщать позицию группы всему классу; 4) группам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения; 5) учитель просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказаться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками; 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) обсуждение завершается его критическим разбором, в котором принимает участие весь класс.

Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле зрения всего класса находится всего пять-шесть говорящих, это сосредоточивает внимание на основных позициях. Сам способ «аквариумной» аранжировки класса заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность учащимся прочувствовать тонкости поведения центральных участников – представителей групп. Последующее обсуждение позволяет учителю выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Техника аквариума» не только усиливает включенность детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне.

Ограничения

1. Большие временные затраты на подготовку и проведение учебной дискуссии.
2. Недостаточный уровень сформированности у школьников умений ведения дискуссии.

Источник: Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учеб. пособие. М., 2002. С. 342–344.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Определите сущность диалога и монолога.
2. Обратитесь к рекомендуемым источникам [2, 3]. В чем заключается социокультурная концепция диалога М. М. Бахтина?
3. Обозначьте сильные и слабые стороны технологии учебной дискуссии.
4. Назовите факторы, оказывающие влияние на эффективность проведения учебной дискуссии.
5. К наиболее часто встречающимся недостаткам проведения дискуссии исследователи относят: монополизацию дискуссии преподавателем, степень категоричности речевых высказываний. Продолжите этот перечень.
6. Определите общее и отличительное в технологии учебной дискуссии и эвристического диалога.
7. Обратитесь к рекомендуемому источнику [6, с. 83–85]. Опишите порядок подготовки и проведения письменных дебатов и письменной дискуссии.
8. Составьте инструкцию для педагога по подготовке и проведению учебной дискуссии в классе; академической группе.
9. Подготовьтесь и проведите учебную дискуссии во время педагогической практики в школе; в студенческой группе на практических занятиях по предметам общепедагогического цикла, по специальным предметам. Проанализируйте свою работу.
10. Попробуйте разработать авторскую методику определения уровня сформированности у учащихся, студентов умения дискутировать.

Литература

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : сб. избр. тр. М., 1979.
3. Библер В. С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. М., 1977.

4. Буш Г. Я. Диагностика и творчество. Рига, 1985.
5. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. М., 1990.
6. Григальчик Е. К., Губаревич Д. И., Петрусев С. В. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. Мн., 2003.
7. Дискуссия в научно-технической пропаганде и активном обучении. М., 1990.
8. Игнатович Т. В. Содержание и формы обучения жанру дискуссии в средней школе // Актуальные проблемы коммуникативной фонетики и вопросы эффективного речевого общения : материалы Междунар. конф. 29–30 мая 1997 г. Мн., 1997. С. 129–131.
9. Карпей Ж., Ван Урс Б. Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 20–26.
10. Козловская В. А. Дискуссионная речь и полилог. Киев, 1989.
11. Опенков М. Ю. Синергия как основа диалогической концепции образования. М., 1996.
12. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. М., 1998.