

Учебная дискуссия: поиск новых форм

С.И. Поздеева

Учебная дискуссия уже заняла свое место в современной школе, как в основной, так и в начальной. К этой форме работы в первую очередь обращаются педагоги, перешедшие на позиции лично ориентированного развивающего образования, в котором **ученик признается главной действующей фигурой** учебно-воспитательного процесса, а педагогическая деятельность **становится открытой и диалогичной**. Именно дискуссия как особая форма проблемно-диалогического обучения позволяет изменить «традиционную» позицию педагога и основными ее характеристиками сделать содействие развитию личности ребенка, актуализации его личного опыта, сотрудничество, понимание, коллективную мыследеятельность.

Однако дискуссия в начальной школе пока еще так распространена, как хотелось бы, да и отношение к ней учителей весьма неоднозначно. Одни педагоги считают, что дискуссию можно использовать, когда дети будут обладать достаточной зрелостью и самостоятельностью, когда они приобретут необходимый учебный опыт в виде ЗУНов и опыт деятельности в режиме коллективного учебного диалога (умение слышать друг друга, реагировать на реплики товарищей, высказывать собственную точку зрения и понимать точку зрения другого). Эти педагоги полагают, что подобная «зрелость» приобретается какими-то иными способами (например, авторитарными).

Другие педагоги соглашались с тем, что дискуссия нужна, но в свернутом, сокращенном виде: их беспокоят дисциплинарные сложности (шум, беспорядок, выкрики детей), организационные (высказывание неожиданных версий, эмоциональная или интел-

лектуальная отчужденность части детей от предмета спора или его «потеря»), а также большие временные затраты. По мнению Е.Л. Мельниковой [1], в начальных классах чаще используются «сокращенные» методы поиска решения учебной проблемы, которые осуществляются подводящим диалогом, обеспечивающим «открытие» нового знания без выдвижения и проверки гипотез. Такой диалог представляет систему открытых вопросов (проблемных, наводящих, переломных и др.).

И, наконец, педагоги – активные сторонники дискуссии уверены в том, что данная форма работы обладает не только мощным образовательным ресурсом (развивает критическое мышление, коммуникативные навыки и навыки взаимодействия), но и учебным, так как актуализирует предметные знания и умения учащихся. Именно эти педагоги находятся в постоянном поиске новых форм дискуссии, позволяющих усилить ее учебный и образовательный ресурс. Результаты их поисков привели к появлению новой формы работы – **письменной дискуссии**, позволяющей, по оценке Г.А. Цукерман [4], нивелировать такие «издержки» устной фронтальной дискуссии, как пассивность многих детей (робких, медлительных, испытывающих учебные и коммуникативные затруднения), невозможность охватить активной работой всех учеников класса.

Письменной мы называем дискуссию, при которой каждый ребенок имеет возможность письменно высказать свою точку зрения на поставленный вопрос и после совместного обсуждения (фронтально или в группах) письменно подвести рефлексивный итог. Достоинства этой формы дискуссии состоят в том, что у детей развивается письменная научная речь, а кроме того, экономится время на уроке: учитель может, заранее ознакомившись со всеми версиями, исключить нелепые, продумать способы их группировки и обсуждения; вовлеченность детей в работу повышается за счет того, что

каждый имеет возможность обдумать и зафиксировать свое мнение.

В Школе совместной деятельности г. Томска накоплен интересный опыт проведения **разных видов письменной дискуссии**: подготовленной и неподготовленной, фронтальной и групповой, проводимой учителем или учеником. На наш взгляд, в начальной школе освоение этих форм лучше начинать с **письменной подготовленной дискуссии**, организация которой предполагает несколько этапов работы:

1. «Подумай сам и напиши».

На этом этапе учитель формулирует проблемный вопрос (можно дать несколько вариантов аргументированных ответов на него) или создает проблемную ситуацию по теме урока. Например, предлагается задание:

В предложении «Мальчику подарили мяч» надо было найти подлежащее. Это задание выполняли Маша и Миша. Маша считает, что в этом предложении говорится о мальчике, значит это слово – подлежащее. Миша же считает, что в предложении говорится о мяче, это слово отвечает на вопрос «что?», а значит, оно подлежащее. А как считаете вы?

Каждый ученик самостоятельно пишет ответ на проблемный вопрос, присоединяется (с обоснованием) к одному из вариантов ответа или высказывает свое мнение. Используется речевая формула «Я думаю...», «Я считаю...». Учитель собирает листочки, знакомится со всем спектром детских версий и готовится к фронтальной дискуссии на завтрашнем уроке.

Что это дает ребенку? По результатам анкетирования учащихся в 3-м и 4-м классах обнаружили следующие «плюсы»: «Каждый может поделиться собственным мнением»; «Никто тебя не перебивает»; «Можно написать любую версию, и никто не будет смеяться»; «Если всех выслушивать устно, то уйдет целый урок». Письменная дискуссия привлекает возможностью высказать собственную точку зрения в комфортной обстановке. Кроме того, у детей возникает заинтересован-

ность во мнении другого, что мотивирует последующее совместное обсуждение: «Мне интересно, какие мнения у всех детей? Что они там написали? Как они думают?»; «Интересно предполагать, какая версия больше подходит к данному вопросу».

2. «Вот как мы думаем».

На следующем уроке учитель напоминает проблемный вопрос (ситуацию, задание) и представляет на доске все выдвинутые версии. Не страшно, если правильного ответа никто из детей не предложил (заметим, что это бывает крайне редко): через обсуждение и отторжение неправильных версий дети все равно придут к верному решению. Например, учитель предъясвляет все версии, причем они «не причесаны», т.е. записаны детскими, а не взрослыми словами. Всего этих версий получилось пять:

1. Подлежащее – слово «мальчику», потому что именно о нем говорится в предложении.

2. Подлежащее – слово «мяч», потому что оно отвечает на вопрос «что?» и стоит в именительном падеже и действие выполнили именно с мячом.

3. В этом предложении два подлежащих: «мальчику» и «мяч», потому что говорится и о том, и о другом.

4. Подлежащее – слово «подарили», так как это главное слово в предложении.

5. Подлежащего нет, потому что неясно, кто подарил, и потому что глагол «подарили» стоит во множественном числе, а оба существительных – в единственном числе.

Представлением версий заканчивается этап запуска дискуссии, после чего наступает этап ее развертывания в устной фронтальной или групповой форме.

3. «Давайте пообсуждаем вместе».

Удобнее начинать обсуждение с тех версий, неправильность которых очевидна (версия 4, затем версия 1, после обсуждения которых отвергается и версия 3). Более пристального внимания заслуживает версия 2, которую дети при желании могут обсудить в парах или группах.

Дети (Д.): Версия 2 точно неправильная, потому что мяч не сам выполняет действие и потому что слово «подарили» стоит во множественном числе, а «мяч» – в единственном.

Учитель (У.): Итак, действие осуществляется не самим мячом: мяч себя подарить не может. Кроме того, грамматические формы двух слов не согласуются. Значит, мы убедились, что слово «мяч» не является подлежащим. А как быть с именительным падежом? (Пауза.) Ни у кого не возникло сомнений по поводу падежа? (Пауза.) Давайте определим падеж.

Д.: Вижу (кого? что?) – винительный падеж, значит «мяч» точно не подлежащее.

У.: Итак, перед нами необычное предложение: в нем только один главный член. Такие предложения называются односоставными.

Группировать детские версии можно и по-другому. Например, на уроке окружающего мира на тему «Как ориентироваться на местности» предъявленные учителем версии ответа на вопрос «Как можно выбраться из леса, если вы заблудились; как ориентироваться в лесу?» были сгруппированы следующим образом.

Ненаучные версии: громко кричать; позвонить маме; может вывести собака; привязать в начале леса веревку, обратно выбраться по ней; залезть на самое высокое дерево и посмотреть, в какую сторону идти.

Научные, но неразвернутые: по мху; по солнцу; по компасу; по деревьям; по муравьям.

Первая группа версий обсуждается фронтально в быстром темпе, вторая – в группах: дети объединяются в 5 групп, каждая из которых работает с одним ориентиром, используя материал учебника и других источников. В результате группового обсуждения на рабочих листах фиксируется рисунком или схемой определение сторон горизонта по данному ориентиру. Затем заслушиваются доклады представителей групп и подводятся итоги.

4. «Подведем итоги».

Учитель раздает детям листочки, на которых они письменно подводят итог урока. Для этого можно использовать несколько вариантов построения рефлексивных суждений, например: «Я поняла, что в предложении может не быть подлежащего, ведь кроме двусоставных есть еще и односоставные предложения»; «Это предложение односоставное: нужно было убедиться, что "мяч" – это не именительный падеж, а винительный»; «Мой выбор был неверен: в предложении глагол не может быть подлежащим».

Как сами дети определяют значимость письменной дискуссии? По их мнению, она способствует развитию мышления («развивает ум, понимание, мозги, мысли, силу в уме»); речи («развивает технику речи, построения текста, быстрое письмо, умение много писать, говорить, доказывать»); взаимодействия и коммуникации («развивает мою дружность, понимание группы, учит спорить с другими, рассуждать над другими версиями; послушать других и научиться слушать»).

Для овладения педагогами новыми формами дискуссии **в режиме повышения квалификации** можно провести педагогическую мастерскую на тему «**Виды дискуссии**». Приводим примерный ее план.

1. Погружение в тему.

Участникам предлагается продолжить одну из фраз: «Я часто использую на уроке дискуссию, потому что...»; «Я редко использую на уроке дискуссию, потому что...»; «Я не использую дискуссию, потому что...». При обсуждении фиксируются как позитивные стороны этой формы работы, так и связанные с нею сложности, например организационные, вызванные технологической неразработанностью отдельных видов дискуссии. В результате формулируется цель работы педагогической мастерской: познакомиться с технологией проведения классических и новых видов дискуссии.

2. Восстановление этапов «классической» дискуссии (устной фронтальной)

ной) на материале фрагмента урока в 1-м классе из книги Г.А. Цукерман [3]. Выделяются следующие этапы устной фронтальной дискуссии:

- 1) запуск дискуссии;
- 2) разрыв, фиксация разных версий;
- 3) обсуждение версий, достижение кульминационной точки в обсуждении;
- 4) подведение итогов.

Затем проводится совместный анализ «издержек» устной фронтальной дискуссии (работают только «сильные» ученики, а остальные остаются пассивными) и рассматривается новый вид дискуссии – письменная.

3. Видеомастерская «Письменная подготовленная дискуссия» с просмотром и анализом урока русского языка в 5-м классе на тему «Знакомство с односоставными предложениями». Анализ видеурока позволяет не только обозначить этапы работы, но и выявить:

- 1) оптимальный ход обсуждения версий (от самой неправильной, даже нелепой, к правильной);
- 2) эффективные приемы обсуждения;
- 3) спрогнозировать возможные затруднения детей и педагога.

4. Практикум: «проживание» неподготовленной письменной дискуссии.

4.1. Запуск дискуссии.

Ведущий предлагает участникам цитату из работы Д.Б. Эльконина с пропуском: «В переходе от детского сада в школу мы теряем инициативность, в переходе из младшей школы в среднюю – ..., в переходе из основной школы в старшую – целеполагание, из старшей в институт – самоопределение».

4.2. Каждый участник индивидуально записывает, что может быть на месте пропуска в данной цитате: «Я считаю, что при переходе из младшей школы в среднюю мы теряем..., потому что...».

4.3. Объединение в группы, выбор секретаря.

Каждая группа получает рабочий лист:

Индивидуальные мнения	Наше общее мнение

Порядок работы в группе: выслушивание индивидуального мнения каждого, его краткая фиксация; обсуждение высказанного; выработка общего мнения, его фиксация; подготовка группового доклада.

4.4. Групповые доклады, фиксация ведущим основных вариантов «потерь» (самостоятельность, активность, интерес к учебе, успешность) и их причин. Возможно составление кластера.

4.5. Подведение итогов. Ведущий обобщает мнения групп, сообщает, что у автора на месте пропуска было слово «мышление».

Таким образом, поиск новых форм дискуссии в образовательной практике школы, вуза и системы повышения квалификации педагогов значительно расширяет технологические возможности проблемно-диалогического обучения как детей, так и взрослых.

Литература

1. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пос. для учителя. – М., 2002.
2. Поздеева С.И. Об организации дискуссии на уроках русского языка // Школа развивающего обучения: 10-летняя практика: Сб. науч.-метод. мат. – Томск: Пеленг, 2002.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993.
4. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5.

Светлана Ивановна Поздеева – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета.