

Федеральное агентство по образованию  
Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского

Национальный проект «Образование»  
Инновационная образовательная программа ННГУ

**В.В. Марико**

**Е.Е. Михайлова**

# **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУССИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

**Методическое пособие**



**Н.Новгород  
2010**

ББК 74.04  
УДК 378.046.4

*Учебно-методические материалы подготовлены в рамках  
инновационной образовательной программы ННГУ:*

**Марико, В.В., Михайлова, Е.Е.** Использование дискуссионных форм обучения для развития коммуникативных компетенций студентов: Методическое пособие. [Текст] / В.В. Марико, Е.Е. Михайлова. – Н.Новгород, 2010. - 242 с.

Методическое пособие подготовлено на основе практики проведения спецкурсов по развитию коммуникативных компетенции, реализующихся в рамках: курсов повышения квалификации «Инновационные методы в развитии коммуникативных компетенций педагогов вузов» (для профессорско-преподавательского состава вузов), курсов дополнительной профессиональной подготовки «Риторика для эффективного общения» и основой общеобразовательной программы для студентов заочной формы обучения по специальности «Юриспруденция». В качестве инструментария для организации активного обучения, основанного на применении дискуссионных методов, используется современная педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

Пособие предоставляет возможность, как преподавателям, так и другим слушателям, прошедшим обучение в рамках спецкурса, разрабатывать программы самостоятельного развития коммуникативных компетенций (своих собственных или других людей), опираясь на систему предлагаемых занятий. Преподаватели смогут непосредственно использовать материалы пособия для проведения занятий в рамках надпредметного спецкурса по развитию коммуникативных компетенций или выстроить занятия собственного учебного курса с использованием дискуссионных форм обучения.

Пособие в первую очередь предназначено для профессорско-преподавательского состава вузов, однако с успехом может быть использовано и преподавателями образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, а также педагогами средних общеобразовательных школ.

© Марико В.В., 2010  
© Михайлова Е.Е., 2010

## СОДЕРЖАНИЕ

	стр
<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1 РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА 2 РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ</b>	<b>13</b>
<b>ГЛАВА 3 ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ</b>	<b>21</b>
<b>ГЛАВА 4 СТРУКТУРА СПЕЦКУРСА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ</b>	<b>29</b>
<b>ГЛАВА 5 МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ</b>	<b>36</b>
<b>5.1 «ВЫЗОВ»</b>	<b>36</b>
Занятие № 1 «Знакомство и Целеполагание»	36
Занятие № 2 «Фасилитированное обсуждение»	39
<b>5.2 «ОСМЫСЛЕНИЕ»</b>	<b>50</b>
Занятие № 3 «Уголки»	50
Занятие № 4 «Аргументация и логика»	56
Занятие № 5 «Перекрестная дискуссия»	61
Занятие № 6 «Взаимообучение и Взаимоопрос»	65
Занятие № 7 «Ролевое обсуждение»	71
Занятие № 8 «Зигзаг»	77
Занятие № 9 «Дебаты»	84
<b>5.3 «РАЗМЫШЛЕНИЕ»</b>	<b>90</b>
Занятие № 10 «Пяти-шаговая мастерская письма»	90
Занятие № 11 «Двурядный круглый стол. Идеал»	96
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	<b>105</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	<b>106</b>

## ***ВВЕДЕНИЕ***

Предлагаемое пособие – это попытка упорядочить разнообразные результаты использования дискуссионных форм обучения в рамках технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) и зафиксировать их развивающий эффект в отношении коммуникативных компетенций.

Первая глава пособия посвящена рассмотрению сущности таких понятий как «компетенция», «компетентность» и «компетентностный подход». Здесь обосновывается, почему коммуникативные компетенции могут быть названы базовыми по отношению к другим компетенциям, какое место они занимают в комплексе компетенций выпускников образовательных учреждений высшего профессионального образования. Структура коммуникативной компетентности и этапы ее формирования рассматриваются во второй главе. Приведены параметры успешности выстраивания коммуникативных действий в соответствии с этапами и уровнями развития коммуникативной компетентности, а также основной инструментарий отслеживания успешности в развитии определенных умений и организации этих умений в действия. В третьей главе обосновывается идея использования технологии развития критического мышления (РКМЧП) в качестве инструмента развития коммуникативных компетенций. Содержательные и процессуальные особенности в организации спецкурса по развитию коммуникативных компетенций с использованием технологии РКМЧП раскрываются в четвертой главе. Пятая глава в целом представляет собой описание методики организации каждого занятия в рамках предлагаемой структуры спецкурса по развитию коммуникативных компетенций, предполагающей использование трехстадийной базовой основы технологии РКМЧП. Кроме того, практически каждое занятие включает в себя этап «распаковки», посвященный обсуждению происходящего на занятии с точки зрения эффективности применяемых методических приемов и стратегий для организации общения, собственной мыслительной и иной деятельности, взаимодействия и взаимоотношений с другими участниками учебного процесса. В основе этих разработок лежит практика проведения спецкурсов по развитию коммуникативных компетенции, реализующихся в рамках: курсов повышения квалификации «Инновационные методы в развитии коммуникативных компетенций педагогов вузов» (для профессорско-преподавательского состава вузов), курсов дополнительной профессиональной подготовки «Риторика для эффективного общения» и основной общеобразовательной программы для студентов заочной формы обучения по специальности «Юриспруденция». В заключении даются некоторые рекомендации по использованию данного пособия самостоятельно.

Пособие преследует следующие цели: вскрыть потенциал дискуссионных форм обучения, используемых в рамках технологии РКМЧП, и показать на конкретных примерах возможности данной технологии в организации отдельных занятий и целых учебных курсов с получением развивающего эффекта (в отношении коммуникативных компетенций) для всех участников учебного процесса. Кроме того, авторы учебного пособия надеются, что материалы данного пособия могут стать достаточной базой для того, чтобы, как преподаватели, так и другие слушатели, прошедшие обучение в рамках соответствующих спецкурсов, были способны разрабатывать программы самостоятельного развития коммуникативных компетенций (своих собственных или других людей), опираясь на систему предлагаемых занятий. Преподаватели смогут непосредственно использовать материалы пособия для проведения занятий в рамках надпредметного спецкурса по развитию коммуникативных компетенций или выстроить занятия собственного учебного курса с использованием дискуссионных форм обучения.

Данное методическое пособие в первую очередь предназначено для профессорско-преподавательского состава вузов, однако с успехом может быть использовано и преподавателями образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, а также педагогами средних общеобразовательных школ.

## ГЛАВА 1

### ***РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ***

Переход к информационному обществу качественно изменил требования к структуре и характеру профессиональной деятельности современного работника, занятого в постоянно обновляющихся сферах жизнедеятельности: он должен уметь проектировать, принимать решения, выполнять творческую работу и осваивать новые знания и умения в течение всей своей трудовой жизни. Следовательно, современное образование должно быть ориентировано на раскрытие педагогом возможностей и способностей учащихся, развитие их личностных качеств, направленных на творческое решение различных по характеру задач, т.е. развитие компетенций и формирование компетентностей и в разных сферах их жизнедеятельности.

В последние десятилетия и особенно после публикации текста «Стратегия модернизации содержания общего образования» [2001] и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [2002] происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «*компетенция*», «*компетентность*» обучающихся. Соответственно, разрабатывается *компетентностный подход* в образовании. В сфере высшего профессионального образования в настоящее время это отражается во введении ФГОС третьего поколения, где требования к результатам освоения образовательных программ формулированы в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (как способностей действовать), конкретизированных в соответствии с направлением и уровнем подготовки (специалист, бакалавр, магистр) [<http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v.htm>].

Терминологические проблемы, связанные с введением в обиход вышеупомянутых понятий («компетенция», «компетентность», «компетентностный подход»), так или иначе, со временем будут разрешены. Суть же состоит в постановке таких целей образования, чтобы они ориентировали на повышение уровня образованности выпускников, соответствующего современным социальным ожиданиям в сфере образования и заключающемся: в *расширении круга* проблем, к решению которых подготовлены выпускники; в подготовке к решению проблем в *различных сферах деятельности* (трудовой, социально-политической, культурно-досуговой, образовательной, семейно-бытовой и др.); в подготовке к решению *различных видов* проблем (коммуникативных, информационных, организационных и др.); в *повышении сложности* проблем, к решению которых подготовлены выпускники, в том числе обусловленной новизной проблем; в *расширении возможностей*

*выбора* эффективных способов решения проблем [Лебедев 2004: 8]. Решение любых видов проблем напрямую относится к способности (не на уровне потенциальной возможности, а на уровне реального практического умения) действовать в ситуации неопределенности. С позиций компетентностного подхода, существенным в таких ситуациях является нахождение личности в трех взаимосвязанных между собой состояниях: 1. выбора; 2. преодоления противоречия; 3. достижения компромисса.

Анализ зарубежных и отечественных исследований в области компетентностного подхода в образовании, проведенный Марико В.В. в 2009 году, позволил уточнить содержание компетентностного подхода как элемента личностно-ориентированной парадигмы образования во взаимосвязи с деятельностным подходом, что выражается в следующих обобщениях:

а) компетентностный подход по своей сути не противоречит традиционному (знаниевому) подходу, поскольку не отвергает необходимости формирования знаний, умений и навыков, но требует также их развития до уровня организации в деятельность, т.е. направлен на реализацию развивающих целей в процессе обучения и предполагает становление компетентности через специально организованный процесс развития умений;

б) чтобы достичь развития умений (как освоенных человеком способов выполнения действия, обеспечиваемых совокупностью приобретённых знаний) до компетенций и компетентности, в конечном счете, необходимо предусмотреть строгую последовательность этапов: 1. развитие умений на элементарном уровне; 2. организация умений в действия, на основе внешних целей; 3. организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (что соответствует становлению *компетенции*); 4. организация действий в деятельность, на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (принимая меру включенности субъекта в деятельность за *компетентность*);

в) в качестве *базовых компетенций*, необходимых для выполнения любых видов деятельности, в том числе и педагогической, и учебной, можно выделить *когнитивную*, *коммуникативную* и *рефлексивную*, поскольку способность действовать в ситуации неопределенности требует соотнесения своих поступков со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с нормами и ценностями социума (через коммуникативные умения и действия), с личностными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия) [Марико 2009].

Основанием для выделения базовых компетенций является такое понимание термина *«компетентность»*, как способность действовать в ситуации неопределённости. Практические действия в ситуации неопределенности требуют от индивидуума соотнесения своих поступков со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с

нормами и ценностями социума (через коммуникативные умения и действия), со своими личностными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия). Описанная способность не является специфической для какого-либо вида деятельности: ею должны обладать не только школьники, но и педагоги, и представители любой другой профессии. Именно в этом смысле умения и действия, обеспечивающие ее реализацию, можно назвать *базовыми*. Таблица 1 отражает содержание направленности базовых компетенций в соответствии с состояниями, описывающими ситуацию неопределенности, их внутренние взаимосвязи и специфику через требования, предъявляемые к действиям в ситуации неопределенности.

Таблица 1

**Отражение базовых компетенций в состояниях ситуации неопределенности** [Марико 2009: 37]

Базовые компетенции	Состояния ситуации неопределенности			Требование соотнесения поступков
	Выбор	Противоречие	Компромисс	
<i>Когнитивная</i>	пути понимания	между знанием и не знанием	между возможно- и реально-достижимым уровнями освоения учебного знания	со своими собственными возможностями
<i>Коммуникативная</i>	партнера команды роли	между разными точками зрения	сближение альтернативных точек зрения	с ценностями и нормами социума
<i>Рефлексивная</i>	знания, на которое опереться	между способами достижения понимания	изменение своей позиции	со своими собственными ценностями и нормами

Справедливости ради, следует отметить, что в структуре ключевых компетенций отечественного образования коммуникативные компетенции также выделяются в отдельный блок наряду с прочими (ценностно-смысловые компетенции, общекультурные компетенции, учебно-познавательные компетенции, информационные компетенции, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования) [Хуторской 2005], поскольку коммуникация как обмен информацией, выражения мыслей, идей, знаний является причиной и основой формирования новых понятий, знаний, сознания и культуры человека. Более того, они, в большей или меньшей степени, находят отражение во всех блоках компетенций, прописанных во ФГОС третьего поколения, в частности, таких направлений подготовки как «Юриспруденция» и «Педагогическое образование» [<http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v.htm>]. В Таблице 2 приведены примеры отражения коммуникативных компетенций в данных документах.



**Отражение коммуникативных компетенций в требованиях к результату освоения основных образовательных программ, предъявляемых ФГОС ВПО третьего поколения**

Блок компетенций	Направления подготовки			
	Педагогическое образование		Юриспруденция	
	бакалавр	магистр	бакалавр	магистр <sup>1</sup>
<b>Общекультурные компетенции</b>	<p>«владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации.. (ОК-1)»;</p> <p>«...и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3)»;</p> <p>«способен логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6)»;</p> <p>«готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7)»;</p> <p>«готов использовать основные средства получения, хранения, переработки информации... (ОК-8)»;</p> <p>«готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий... (ОК-14)»;</p> <p>«способен использовать навыки публичной речи, дискуссии и полемики (ОК-16)».</p>	<p>Должен обладать: «способностью принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре (ОК-4)»;</p> <p>«способностью выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности (ОК-5)»;</p> <p>«способностью к саморазвитию и самосовершенствованию на основе рефлексии своей деятельности (ОК-7)»;</p> <p>«способностью выделять существенные связи и отношения, проводить сравнительный анализ данных (ОК-11)».</p>	<p>«владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации.. (ОК-3)»;</p> <p>«способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4)»;</p> <p>«обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5)»;</p> <p>«владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации... (ОК-11)».</p>	<p>«способен совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК- 1)»;</p> <p>«способен свободно пользоваться русским и иностранным языками, как средством делового общения (ОК -3)»</p>

<sup>1</sup> Проект ФГОС (по состоянию на 31.12.2010 г. - не утвержден)

Блок компетенций	Направления подготовки			
	Педагогическое образование		Юриспруденция	
	бакалавр	магистр	бакалавр	магистр
<b>Обще-профессиональные компетенции</b>	«владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3)»; «способен к созданию и редактированию текстов профессионального и социально-значимого содержания (ОПК-6)».	«...владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации (ОПК-2)»; «уметь организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-4)».		
<b>Профессиональные компетенции</b>	«способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4)»; «готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5)»; «готов организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6)»; «способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9)».	Должен обладать: «способностью конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПКПП-4)»; «способностью организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей раннего и дошкольного возраста (предметную, игровую, продуктивную) (ПКОД-4)»; «способностью к конструктивному взаимодействию с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей (ПКОД-10)»;	«способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13)»; «способен толковать различные правовые акты (ПК-15)»; «способен управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-18)».	«способен квалифицированно толковать правовые акты (ПК-6)»; «способен воспринимать, анализировать и реализовывать управленческие инновации в профессиональной деятельности (ПК-9)»; «способен преподавать юридические дисциплины на высоком теоретическом и методическом уровне (ПК-11)»; «способен управлять самостоятельной работой (ПК-12)»;

Блок компетенций	Направления подготовки			
	Педагогическое образование		Юриспруденция	
	бакалавр	магистр	бакалавр	магистр
Профессиональные компетенции		<p>«способностью представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов... (ПКНИ-8)»;</p> <p>«способностью обеспечивать трансляцию передового профессионального опыта в коллективе (ПКНМ-1)»;</p> <p>«способностью применять и пополнять имеющиеся знания в процессе структурирования материалов, обеспечивающих образовательный процесс (ПКНМ-3)»;</p> <p>«готовностью осуществлять эффективное профессиональное взаимодействие, способствующее решению широкого круга задач психолого-педагогического и социального сопровождения (ПКНМ-4)»;</p> <p>«готовностью к содержательному взаимодействию с педагогическими кадрами по вопросам обучения и воспитания (ПКНМ-6)»;</p> <p>«уметь организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов) (ПКНМ-8)»;</p> <p>«способностью превращать результаты анализа и экспертизы профессиональной деятельности в учебно-методические рекомендации (ПКНМ-10)».</p>		

Следует отметить, что в отличие от знаний, умений и навыков, имеющих линейную структуру, *компетенции имеют нелинейный характер*, обусловленный требованием действовать в ситуации неопределенности, когда отдельные части компетенции могут быть расположены на разных иерархических ступенях и взаимообусловлено влиять друг на друга.

И совсем не случайно в вопросах моделирования самих компетенций, инструментов их развития и отслеживания результатов этого развития мы активно обращаемся к опыту тех стран, в которых в последние десятилетия уже произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей. Так конструирование общей компетенции специалиста Дж. Равен осуществил, исходя из нелинейной структуры самой модели, включающей собственно образовательную компетенцию как одну из своих подсистем [Равен 2002]. Аналогичным образом поступили разработчики программ Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo) [<http://www.deseco.admin.ch>], Trend International Mathematics and Science Study (TIMSS) [<http://nces.ed.gov/timss>], Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) [<http://nces.ed.gov/Surveys/PIRLS>] и тестов Program for International Student Assessment (PISA) [<http://www.pisa.oecd.org>]. Авторы этих программ предложили такое моделирование компетенции, когда отдельные ее части расположены на разных иерархических ступенях и латентным образом влияют друг на друга.

Это означает, что, направляя усилия на развитие компетенций, например в сфере коммуникаций, мы способствуем развитию и двух других базовых компетенций когнитивной и рефлексивной, что в свою очередь положительно сказывается на развитии коммуникативной компетенции. Можно сказать, что наилучший эффект может быть достигнут при комплексном развитии всех трех базовых компетенций.

Однако, Кан-Калик В.А. и Никандров Н.Д. [Кан-Калик, Никандров 1990], определяя коммуникативную компетентность как составную часть человеческого бытия, присутствующую во всех видах человеческой деятельности, подчеркивают, что проблема состоит в том, что не все люди представляют себе, каким образом могут быть реализованы те или иные коммуникативные акты. Из этого следует, что для того, чтобы совершать эти коммуникативные акты, необходимо обладать определенными навыками и умениями. Соответственно в процессе обучения должна быть *заранее определена целевая установка* на формирование коммуникативной компетентности личности, а значит должны быть определены методы и средства её формирования или развития. Хуторской А.В. также отмечает, что для освоения коммуникативных компетенций «в учебном процессе фиксируется

необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними» [Хуторской 2002].

Именно этим вопросам и будут посвящены следующие главы настоящего методического пособия.

#### Список литературы к Главе 1

1. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.deseco.admin.ch> - (Официальный сайт программы)
2. *Program for International Student Assessment (PISA)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pisa.oecd.org> – (Официальный сайт программы)
3. *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* [<http://nces.ed.gov/Surveys/PIRLS>] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nces.ed.gov/Surveys/PIRLS> - (Официальный сайт программы)
4. *Trend International Mathematics and Science Study (TIMSS)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nces.ed.gov/timss> - (Официальный сайт программы).
5. *Государственные образовательные стандарты профессионального образования: разработка стандартов 3 поколения* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v.htm> - (Российское образование: Федеральный портал).
6. *Кан-Калик, В.А., Никандров, Н.Д.* Педагогическое творчество [Текст] // В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
7. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года* [Текст] // Модернизация российского образования: документы и материалы / Ред. Э.Д. Днепров. – М.: ГУВШЭ, 2002. – 282 с. (С.263-282).
8. *Лебедев, О.Е.* Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С.3-12.
9. *Марико, В.В.* Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / В.В. Марико. – Нижний Новгород, 2009. – 212 с.
10. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж, Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
11. *Стратегия модернизации содержания общего образования* [Текст] / Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. - 102 с.
12. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
13. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).

## ГЛАВА 2

### ***РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ***

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях в общем как ***коммуникативность*** [Андреева 1980; Добрович 1987; Кузьмина 1990; Маркова 1993]. Для того чтобы обладать коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями. Опираясь на концепцию общения, выстроенную Андреевой Г.М., можно выделить ***комплекс коммуникативных умений***, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению: 1) межличностной коммуникации (включает в себя использование и невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации и т.д.); 2) межличностного взаимодействия (способность к установлению обратной связи, к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды); 3) межличностного восприятия (характеризуется умением воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовывать его). Владение этими умениями в комплексе обеспечивает коммуникативное общение.

Владение перечисленными умениями, способность устанавливать контакт с другими людьми и поддерживать его, рядом исследователей [Жуков, Петровский, Растянников 1991] была определена как ***компетентность в сфере коммуникаций***. Добрович А.Б. рассматривает такую компетентность как постоянную готовность к контакту. Это объясняется ученым с позиций сознания, мышления. Человек мыслит и это означает, что он живет в режиме диалога, при этом человек обязан постоянно учитывать изменчивую ситуацию в соответствии со своими интуитивными ожиданиями, а также с ожиданиями своего партнера, т.е. мыслить рефлексивно. Это лишний раз доказывает нам, что все элементы базовых компетенций развиваются совокупно и взаимозависимо: развитие коммуникативных и рефлексивных компетенций обуславливают развитие когнитивных, так же, как и развитие когнитивных компетенций дает возможность для формирования коммуникативных и рефлексивных компетенций на более высоком уровне.

***Процесс образования***, представляющий собой единство педагогических воздействий и собственной активности обучающихся, можно рассматривать как ***особую форму коммуникации***. Основными структурными элементами коммуникации являются: отправитель (коммуникатор, адресант); получатель (адресат, реципиент); общение (контакт, связь); код (язык, шифр); контекст; сообщение (информация). Все они влияют на характер, направленность и результативность коммуникативного процесса (социально-психологические особенности отправителя сообщения, реципиента, содержание и струк-

турированность информации, особенности социального контекста и предмета сообщения и др.). Только оптимальное функционирование всех названных элементов образовательного коммуникативного процесса обеспечивает его высокий педагогический эффект.

Опираясь на материалы, выработанным OCR (Экзаменационная Комиссия Оксфорда/Кембриджа) [Ключевые компетенции 2000], а также разработки Лысенко С. по проблемам оценивания дискуссионных методов обучения [Лысенко 2006], нами были разработаны этапы развития коммуникативной компетенции и соответствующие им параметры успешности педагогов в данной сфере [Марико 2006, 2009] (Таблица 3).

Таблица 3

**Параметры успешности выстраивания коммуникаций, отражающие этапы развития коммуникативной компетенции [Марико 2009: 110-111]**

<b>Этапы развития компетенции</b>		<b>Параметры успешности выстраивания коммуникаций</b>
<b>I. Обсуждение (вопросы, мнения)</b>		Слушает и отвечает на вопросы участников. Задает вопросы, проявляющие собственный интерес, а также для уточнения информации. Развивает идеи, стимулирует участников через наводящие вопросы, способствующие развитию темы. Задает вопросы и использует ответы для развития темы. Отслеживает и рефлексировывает свое выступление в обсуждении, также как и выступления других участников, улавливая их логику. Может сделать обобщение и заключение обсуждения, принимая во внимание гендерные и культурные различия участников.
<b>II. Аргументация</b>		Формулирует позицию, может показать связь между фактами и обсуждаемым тезисом, предоставляет аргументы в ее поддержку. Формулирует ценности, лежащие в основе позиции. В качестве доказательств использует умозаключения, факты, аналогии, мнения экспертов. Отличает аргументы от контраргументов. Каждый аргумент объясняет с точки зрения выбранной ценности. Сравнивает свои аргументы с аргументами оппонентов и делает заключение об их убедительности. Выявляет сильные и слабые стороны своих аргументов и аргументов своих оппонентов. Интерпретирует доказательства оппонентов в свою пользу.
<b>Презентация</b>	<b>III. Дискуссия</b>	Умеет вести не только диалог, но и полилог. В дискуссии общается не только с оппонентами, но и с аудиторией, поддерживая с ней визуальный контакт и смену громкости голоса. Убедителен в своей аргументации, может использовать аргументацию оппонентов для поддержания своей позиции. Принимает участие в разных формах дискуссии, вплоть до дебатов разных уровней. Может определить цели дискуссии и оценить эффективность их достижения. Может скорректировать результат дискуссии.
	<b>IV. Выступление</b>	Может подготовить презентацию. Выступление строит по структуре: Вступление, Основная часть, Заключение. Обращается к записям только за ссылками и фактами. Соблюдает временной регламент выступления. Использует различную интонацию и невербальные послания для акцентирования важных мест, а также иные оригинальные приемы привлечения внимания. Корректен по отношению к аудитории и к оппонентам.

Этапы развития компетенции		Параметры успешности выстраивания коммуникаций
Презентация	V. Письменный текст	Знаком с различными формами представления письменной информации. В рамках одной формы может использовать разные стили для разных целей. Может выбирать подходящие формы и стили представления информации, которые будут соответствовать цели представления информации. Организует письменное изложение в деятельность по написанию текстов: определяет цели написания, осуществляет выбор соответствующих целям форм и стилей, обсуждает и правит полученные тексты в соответствии с обратной связью участников обсуждения.

Данные этапы в свою очередь определяют уровни развития действий в сфере коммуникаций, способствующих развитию коммуникативных компетенций и коммуникативной компетентности в целом (Таблица 4).

Таблица 4

#### Уровни развития действий в сфере коммуникаций

Уровень развития	Области применения				
	Обсуждение (вопросы, мнения)	Аргументация	Презентация		
			Дискуссия	Выступление	Письменный текст
Уровень 1	Слушает и отвечает на некоторые вопросы участников	Затрудняется в определении позиции, не может показать связь между фактами и обсуждаемым тезисом	Принимает участие в дискуссии «один на один». В основном проявляет заинтересованность вовлеченностью в сам процесс. Не всегда критикует идеи, позволяет выпады против оппонентов.	Не может выступить публично. Больше 50% времени читает с листа	Затрудняется в письменном изложении.
Уровень 2	Задает вопросы, проявляющие собственный интерес, а также для уточнения информации	Формулирует позицию и предоставляет не более двух аргументов в ее поддержку. В качестве доказательств использует простейшие умозаключения	Принимает участие в простых групповых дискуссиях с привлечением элементов аргументации в поддержку собственной позиции. Нарушает временной регламент более чем на 10%.	Может изучить тему, подготовить заметки и отобрать иллюстрации. Читает более 35% времени. Использует слова-паразиты и жаргонизмы. Критикует идеи, допуская некорректные выражения.	Знаком с различными формами представления письменной информации.



Уровень развития	Области применения				
	Обсуждение (вопросы, мнения)	Аргументация	Презентация		
			Дискуссия	Выступление	Письменный текст
<b>Уровень 3</b>	Развивает идеи, стимулирует участников через наводящие вопросы, способствующие развитию темы	Формулирует ценности, лежащие в основе позиции. В поддержку позиции может выдвинуть не менее трех аргументов. В качестве доказательств чаще использует факты и примеры.	В дискуссии общается не только с оппонентами, но и с аудиторией, поддерживая с ней визуальный контакт и смену громкости голоса.	Может подготовить презентацию. Выступление строит по структуре: Вступление, основная часть, Заключение. Обращается к записям только за ссылками и фактами.	В рамках одной формы может использовать разные стили для разных целей
<b>Уровень 4</b>	Отслеживает и рефлексировать свое выступление в обсуждении, также как и выступления других участников, улавливая их логику. Задаёт вопросы, использует ответы для развития темы	Формулирует позицию и поддерживает ее более чем тремя аргументами. Использует в качестве доказательств факты, аналогии, мнения экспертов. Отличает аргументы от контраргументов. Каждый аргумент объясняет с точки зрения выбранной ценности. Соотносит свои аргументы с аргументами оппонентов и делает заключение об их убедительности	Принимает участие в сложных формах дискуссии. Убедителен в своей аргументации, может использовать аргументацию оппонентов для поддержания своей позиции.	Соблюдает структуру выступления. Использует различную интонацию и невербальные послания для акцентирования важных мест. Корректен. Возможно нарушение временного регламента до 5% от общего времени.	Может выбирать подходящие формы и стили представления информации, которые будут соответствовать цели представления информации.
<b>Уровень 5</b>	Может сделать обобщение и заключение обсуждения, принимая во внимание гендерные и культурные различия участников.	Все, что характерно для предыдущего уровня. Кроме этого выявляет сильные и слабые стороны своих аргументов и аргументов своих оппонентов. Интерпретирует доказательства оппонентов в свою пользу.	Принимает участие во всех формах дискуссии вплоть до дебатов разных уровней. Может определить цели дискуссии и оценить эффективность их достижения. Может скорректировать результат дискуссии.	Использует оригинальные приемы привлечения внимания. Соблюдает структуру выступления и временной регламент. Корректен по отношению к аудитории и к оппонентам	Организует письменное изложение в деятельности по написанию текстов: определяет цели написания, осуществляет выбор соответствующих целей форм и стилей, обсуждает и правит полученные тексты в соответствии с обратной связью участников обсуждения

Следующая таблица отражает то, каким инструментарием можно пользоваться для отслеживания способности реализовать коммуникативные умения, соответствующие определенному уровню, на практике (Таблица 5).

Таблица 5

**Инструмент отслеживания развития коммуникативных умений и действий**

Уровень развития	Области применения				
	Обсуждение (вопросы, мнения)	Аргументация	Презентация		
			Дискуссия	Выступление	Письменный текст
<b>Уровень 1</b>	<p>Записи педагога, который наблюдает за обсуждением (например, «Фасилитированное обсуждение») и отмечает, на сколько выполняются требования уровня, либо аудио/видео запись обсуждения или дискуссии «один-на-один».</p> <p>Заметки, выделенные фрагменты текста или ответы на вопросы относительно прочтенных рабочих материалов.</p> <p>«Перевод» письменной информации в графическую форму, используя предложенные графические организаторы. Объяснение выбора того или иного графического организатора.</p> <p>Записи о том, каким образом была использована предлагаемая информация, например, во время обсуждений или письменных заданий.</p>			<p>Записи педагога, который наблюдает за тем, как представитель группы презентует результаты групповой работы и отмечает, на сколько выполняются требования уровня.</p>	<p>Два различных документа в виде письма, короткого отчета или эссе, содержащих как минимум одно изображение (таблица, эскиз, набросок).</p>
<b>Уровень 2</b>	<p>Записи педагога, который наблюдает за обсуждением и отмечает, на сколько выполняются требования уровня, либо аудио/видео запись обсуждения или дискуссии.</p> <p>Заметки по поводу обсуждаемой темы с перечнем самостоятельно сформулированных вопросов разных уровней.</p>	<p>Простая аргументация аргументации (тезис – довод – факты - заключение), оформленная письменно, содержащая не менее двух аргументов.</p>	<p>Записи педагога, который наблюдает за участием в дискуссии (например, «Уголки») и отмечает, на сколько выполняются требования уровня.</p>	<p>Записи педагога, который наблюдает за выступлением, либо аудио/видео запись.</p> <p>Записи, использованные для подготовки и проведения выступления.</p> <p>Копия использованного при выступлении изображения.</p>	<p>Два различных документа в виде отчета или эссе, содержащих изображения (графические организаторы), деловое письмо или записка.</p>

Уровень развития	Области применения				
	Обсуждение (вопросы, мнения)	Аргументация	Презентация		
			Дискуссия	Выступление	Письменный текст
<b>Уровень 3</b>	<p>Записи педагога, который наблюдает за каждым обсуждением и отмечает, на сколько выполняются требования раздела, либо аудио/видео запись обсуждения или дискуссии.</p> <p>Заметки по поводу обсуждаемого тезиса с перечнем аргументов «за» и «против, сделанные по ходу дискуссии.</p> <p>Заметки по поводу процесса обсуждения, содержащие замечания и предложения.</p>	<p>Развернутая аргументация (тезис – довод - доказательство – контраргумент – заключение), оформленная письменно, содержащая не менее трех аргументов.</p> <p>Заметки, содержащие выводы по поводу убедительности собственных аргументов и аргументов противников.</p>	<p>Записи педагога, который наблюдает за участием в дискуссии (например, «Перекрестная дискуссия») и отмечает, на сколько выполняются требования уровня.</p>	<p>Записи педагога, который наблюдает за выступлением, либо аудио/видео запись дискуссии.</p> <p>Записи, использованные для подготовки и проведения выступления. Копия использованного при выступлении изображения.</p> <p>Наличие раздаточных материалов при выступлении.</p>	<p>Два различных документа в виде отчета или эссе, содержащих изображения (графические организаторы), деловое письмо или записка.</p> <p>Один из них должен представлять собой продукт совместной работы, а другой – содержать развернутую аргументацию.</p>
<b>Уровень 4</b>	<p>Записи педагога, который наблюдает за обсуждением и отмечает, на сколько выполняются требования раздела, либо аудио/видео запись обсуждения или дискуссии.</p> <p>Заметки по поводу процесса обсуждения, содержащие замечания и предложения.</p>	<p>Цепочка аргументации (тезис – довод - доказательства – контраргумент – заключение), оформленная письменно, содержащая основание для развертывания.</p> <p>Заметки по поводу обсуждаемого тезиса с перечнем аргументов «за» и «против», сделанные по ходу дискуссии.</p> <p>Заметки, содержащие выводы по поводу убедительности аргументов обеих сторон.</p>	<p>Записи педагога, который наблюдает за участием в дискуссии (например, «Ролевое обсуждение») и отмечает, на сколько выполняются требования уровня.</p>	<p>Записи педагога, который наблюдает за выступлением в соответствии с определенной ролью, либо аудио/видео запись дискуссии.</p> <p>Записи, использованные для подготовки и проведения выступления. Копия использованного при выступлении изображения.</p> <p>Наличие раздаточных материалов при выступлении.</p>	<p>Два различных документа в виде отчета или эссе, содержащих изображения (графические организаторы), деловое письмо или записка.</p> <p>Один из них должен содержать развернутую аргументацию, включающую оценку ее убедительности.</p>

Уровень развития	Области применения				
	Обсуждение (вопросы, мнения)	Аргументация	Презентация		
			Дискуссия	Выступление	Письменный текст
<b>Уровень 5</b>	Записи педагога, который наблюдает за обсуждением (например, «Двурядный круглый стол») и отмечает, насколько выполняются требования раздела, либо аудио/видео запись обсуждения. Заметки по поводу процесса обсуждения, содержащие замечания и предложения.	Цепочка аргументации (тезис – довод - доказательства – контраргумент – заключение), оформленная письменно, содержащая основание для развертывания. Заметки по поводу обсуждаемого тезиса с перечнем аргументов «за» и «против, сделанные по ходу дискуссии. Заметки, содержащие выводы по поводу убедительности собственных аргументов и аргументов противников.	Записи педагога, который наблюдает за участием в дискуссии (например, «Дебаты») и отмечает, насколько выполняются требования уровня.	Записи педагога, который наблюдает за выступлением в соответствии с определенной ролью, либо аудио/видео запись дискуссии. Записи, использованные для подготовки и проведения выступления. Копия использованного при выступлении изображения. Наличие раздаточных материалов при выступлении.	Два различных документа в виде отчета о процессе написания (например, «Пяти-шаговая мастерская письма») и конечного продукта в виде рефлексивного письма о своих успехах в области развития коммуникативных компетенций.

Приведенные выше таблицы дают нам понять, что для получения развивающего эффекта, нам необходимо последовательно - в четком соответствии с этапами развития коммуникативных умений и действий – использовать методические приемы и стратегии, способствующие их становлению или развитию (в первую очередь, дискуссионные). Кроме того, все эти приемы и стратегии являясь с одной стороны средством для развития коммуникативных компетенций, с другой стороны, позволяют отслеживать эффективность учебных занятий в рамках предлагаемых спецкурсов.

Следующий раздел пособия будет посвящен средствам и методам, а также стратегии организации спецкурсов по развитию коммуникативных компетенций.

## Список литературы к Главе 2

1. *Андреева, Г.М.* Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М., «Просвещение», 1980. – 56 с.
2. *Добрович, А.Б.* Воспитатель о психологии и психогигиене общения [Текст] / А.Б. Добрович. – М., «Просвещение», 1987. – 205 с.
3. *Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А., Растянников, П.В.* Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю.М. Жуков и др. – Киров, 1991. – 142с.
4. *Ключевые компетенции 2000.* Программа. Уровни 1, 2, 3, 4, 5. // OCR RECOGNISING ACHIEVEMENT. - Oxford Cambridge and RSA Examinations, KEY SKILLS L87 0005. 2000. – 122 с.
5. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 90 с.
6. *Лысенко, С.* От участия в дискуссии к ее оцениванию [Текст] / С. Лысенко // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2006. – Т.7, №1. – С.40-46.
7. *Марико, В.В.* Развитие коммуникативной компетентности педагога в процессе педагогического общения [Текст] / В.В. Марико // Коммуникативистика: социокультурные проблемы современности: Материалы II всероссийской научно-практической конференции, 17 марта 2006 г. – Н.Новгород, 2006. – С.13-16.
8. *Марико, В.В.* Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / В.В. Марико. – Нижний Новгород, 2009. – 212 с.
9. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя: Кн. Для учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

## ГЛАВА 3

### ***ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ***

Итак, для того, чтобы развитие каждой из базовых компетенций (в том числе и коммуникативных) состоялось, необходимо последовательно - этап за этапом - осваивать необходимые, присущие определенному этапу умения и формировать на их основе операции и действия, которые могут затем организовываться в деятельность. Это означает, что педагогу необходимо последовательно, в четко определенной системе использовать специальные методические приемы и стратегии.

В федеральных государственных стандартах третьего поколения сформулированы требования не только к результатам освоения образовательных программ, но и условиям достижения этих результатов. Так п.7.3. ФГОС ВПО практически всех направлений и уровней подготовки высшего профессионального образования гласит: «Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий, результатов студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских конференций)...» [ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) магистр) 2010: 23].

Однако, опираясь на исследования В.В. Мариико [Мариико 2009], мы можем сделать вывод: реализация компетентностного подхода на практике предполагает вовлечение учащихся в выполнение сложных культуросообразных видов деятельности. Это означает привлечение в организацию учебного и воспитательного процесса педагогических технологий, способствующих не просто вовлечению обучающихся в процесс освоения определенных операций или действий (чего можно достичь при помощи отдельных частных методик и методических приемов), но и предоставляющих возможность организовать эти действия в определенный вид деятельности.

По мнению Э.Ф. Зеера, важное место в реализации компетентностного подхода должно принадлежать развивающим технологиям образования [Зеер 2004; Зеер, Сыманюк 2005]. К таковым он относит - «когнитивно-ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.; деятельностно-ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидак-

тические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.; личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.» [Зеер 2005: 27-40]. Главное здесь - это «проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов)» [Ибрагимов 2007].

В настоящее время активно востребованы следующие педагогические технологии: коллективные способы обучения [Дьяченко 1991; Архипова 1995], игровые [Хейзинга 1992; Кавтарадзе 1998; Левитес 1998], проведения учебных дискуссий [Кларин 1994, 1995], программированного обучения [Беспалько 1995], модульного обучения [Юцявичене 1988; Третьяков, Сенновский 1997], проблемного обучения [Махмутов 1977], проблемно-модульного обучения [Чошанов 1997], проектного обучения [Хилл 1973, Килпатрик 1925], развивающего обучения [Давыдов 1996, Эльконин 1995, Занков 1990], обучения в глобальных информационных сетях [Гузев 2001], «французских мастерских» [Белова 1994] и ряд других.

Перечисленные выше педагогические технологии действительно помогают выработке разнообразных умений и способствуют организации их в действия. Чаще всего они используются с целью развития когнитивных умений и действий. Другие действия и умения осваиваются опосредованно. К примеру, в проектном обучении осваиваются многие практические действия по использованию знаний в реальной жизни; в технологии проведения учебных дискуссий – осваиваются действия общения, отстаивания и аргументирования собственной точки зрения на то или иное событие или явление; игровые технологии обучают действиям в ситуации неопределенности; технология «французских мастерских» - предоставляет возможность для предъявления и внедрения в окружающее сообщество творческих и прикладных продуктов собственной деятельности.

Проведенный анализ имеющихся исследований по использованию отдельных технологий и методов, как для развития определенных видов компетенций, так и для формирования целостного комплекса ключевых компетенций, позволил нам сделать следующий вывод: все эти исследования основаны на интеграции разных методов и технологий для решения поставленных задач (развития ключевых компетенций или формирования компетентности), однако авторы не акцентируют внимания на том, что все эти средства должны использоваться в определенной системе или последовательности. На наш взгляд, для обнаружения от их внедрения развивающего эффекта совершенно необходим определенный *порядок их использования, система* [Марико 2009].

И в этом смысле – смысле упорядочивания не понятий (как это предусматривается в каждой учебной дисциплине), *а действий* – выгодно отличается технология развития критического мышления. Полное название данной технологии – «технология развития критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП). Именно чтение и письмо являются базовыми учебными действиями, на основе которых можно организовать любую учебную и практическую деятельность.

Новую технологию обучения, предложенную и разработанную в середине 90-х годов Консорциумом Демократической педагогики, учеными и преподавателями Колледжа Хобарта и Уильяма Смита, Университета Северной Айовы США, можно в определенной степени считать обобщающей или интеграционной. В целом она опирается на личностную ориентацию педагогического процесса, т.е. в ней реализуется личностно-ориентированный подход. С 1996 года технология РКМЧП, распространяясь в рамках образовательного проекта совместно Институтом «Открытое общество», Международной Читательской Ассоциацией и Консорциумом Гуманной Педагогики, прошла апробацию в школах Америки, Восточной и Центральной Европы, Средней и Юго-Восточной Азии, Африки и СНГ. Опыт реализации технологии в России, начиная с 1997 года, в настоящее время отражен в многочисленных диссертационных исследованиях и публикациях наших соотечественников. С опытом практического применения технологии и публикациями международных коллег можно познакомиться на официальном сайте Международного консорциума развития критического мышления (RWCT IC) [<http://rwctic.org>], а также на сайтах проектов, реализуемых под эгидой RWCT IC (например, Create-Motivate-Learn project (CreMoLe) [<http://www.cremole.eu/>]), и сайтах членов консорциума (например, Critical Thinking Community of Practitioners (CTCP) [<http://www.criticalthinkingblog.org>]).

Последователями и непосредственными разработчиками технологии РКМЧП являются Воган Дж. и Эстес Т. [Vaughan & Estes 1986], Огл Д. [Ogle 1986], Коллинз С. и Мангьери Дж. [Collins & Mengieri 1992], Стил Дж.Л. и Мередит К.С., Темпл Ч.А., Уолтер С. [Стил, Мередит, Темпл, Уолтер 1997, Мередит, Стил, Темпл 1998], Клустер Д. [Klooster 2002], а также Кроуфорд А., Сол В., Мэтьюз С. и МаКинстер Дж. [Темпл, Кроуфорд, Сол, Мэтьюз, МаКинстер 2004].

Целью технологии РКМЧП является формирование навыков критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс через специфическую организацию учебного процесса, опирающуюся на три основные стадии и систему специальных методических приемов для каждой стадии, последовательно реализующих, стоящие на каждой стадии задачи.



Обобщенно структура технологии РКМЧП может быть представлена следующим образом (Таблица 6).

Таблица 6

**Обобщенная структура базовой модели технологии РКМЧП**

Стадия	Задачи данной стадии	Действия обучающихся	Структура познавательной деятельности
<p><b>I. Вызов</b> Информация, полученная на этой стадии от студентов, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально - в парах - в группах - на аудиторию.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• овладение навыками общения</li> <li>• активное участие каждого обучаемого в вызове того, что они уже знают (или думают, что знают) по данной теме;</li> <li>• активизация каждого обучаемого;</li> <li>• вызов интереса теме и определение цели ее рассмотрения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• анализируют собственные знания по заданной теме</li> <li>• систематизирует информацию до ее изучения</li> <li>• демонстрируют первичные знания (себе и партнеру) посредством устной и письменной речи</li> <li>• задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Потребность</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• осознание</li> </ul> </li> <li>• <b>Мотив</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование</li> </ul> </li> <li>• <b>Цель</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• выбор способов реализации мотива;</li> <li>• планирование деятельности;</li> <li>• перечень действий.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>II. Осмысление (Реализация смысла)</b> Происходит непосредственный контакт с новой информацией (текст, лекция, фильм, материал учебника), работа ведется индивидуально.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поддержание интереса, активности и инерции движения, созданного во время стадии «Вызов»;</li> <li>• поддержание усилий обучаемых по отслеживанию и описанию собственного понимания;</li> <li>• создание условий для активного восприятия новой информации и ее систематизации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вступают в непосредственный контакт с информацией (читают, слушают, смотрят, делают опыты),</li> <li>• используя предлагаемые учителем активные методы чтения,</li> <li>• делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Содержание</b></li> <li>• <b>Средства</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• выполнение действий</li> <li>• частные цели</li> <li>• операции</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>III. Размышление (Рефлексия)</b> Происходит творческая переработка, анализ, интерпретация, оценка изученной информации, работа ведется на аудиторию - в группах - в парах - индивидуально.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• возвращение к предыдущим представлениям</li> <li>• активная перестройка представлений с включением новых понятий (внесение изменений или дополнений)</li> <li>• закрепление полученных знаний и формирование долговременного знания</li> <li>• создание нового смысла (присвоение знаний), «который соотносится с моими представлениями» через творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• соотносят «старую» информацию с «новой»</li> <li>• стараются выразить мысли своими словами (присваивает информацию)</li> <li>• свободно аргументируют, обмениваются своими идеями с другими учащимися (знакомятся с различными представлениями)</li> <li>• анализируют собственные мыслительные операции</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Результат</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• реализация мотива</li> <li>• удовлетворение потребности</li> </ul> </li> </ul>

Эти три стадии («Вызов» - «Осмысление» - «Размышление») и являются технологической основой РКМЧП или ее базовой моделью, позволяющей учащимся самостоятельно определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, что они узнали. На методическом уровне технология представляет собой систему приемов и стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебных действий независимо от конкретного содержания. Базовая модель задает не только определенную логику построения учебного занятия (темы, курса), но и последовательность, и способы сочетания конкретных методических приемов. Сложность самих приемов и способов их сочетания возрастает в зависимости от уровня «зрелости» учебной группы в плане когнитивного, коммуникативного и рефлексивного развития.

Именно системное использование **базовой модели** - а не отдельных приемов и стратегий технологии (которые в отдельности лишь активизируют познавательную деятельность) - способствует развитию всех компонентов критического мышления (когнитивного, коммуникативного и рефлексивного), обеспечивая тем самым развитие базовых компетенций (когнитивной, коммуникативной и рефлексивной). Однако на каждой из стадий доминируют вполне определенные процессы, позволяющие организовать обучение в полном соответствии с организационной структурой познавательной деятельности от осознания потребности и формирования мотива деятельности до получения результата, удовлетворяющего эту потребность в большей или меньшей степени.

На первой стадии – **«ВЫЗОВ»** - учащиеся *самостоятельно* актуализируют имеющиеся знания и смыслы в рамках заданной учебной темы и *самостоятельно* определяют направления в изучении этой темы. При этом от учителя требуется именно организация процесса воссоздания имеющихся знаний и смыслов в связи с изучаемым материалом и создание ситуации, способствующей пробуждению познавательной активности в связи с изучаемой темой. Этого можно достичь путем вовлечения учащихся в действия по созданию образов и ассоциаций, формулировке гипотез и предположений, систематизации имеющихся представлений или же путем формулировки вопросов разных уровней. Обсуждение результатов выполненных действий в парах, группах или на аудиторию приводит к созданию ситуации неопределенности, связанной с необходимостью поиска компромисса между разными представлениями или поиска нового знания. Таким образом, все предпринимаемые на данной стадии действия должны привести к осознанию потребности («Что это значит для меня лично?») и формированию мотива учебной деятельности («Зачем мне это нужно?»)

Вторая стадия – **«ОСМЫСЛЕНИЕ»** – направлена на реализацию смыслов, полученных на первой стадии, и *самостоятельное* сопоставление изучаемого материала с уже

известными данными или представлениями. Если задачи первой стадии были успешно выполнены, и учащийся самостоятельно сформулировал свою личную цель по изучению нового материала, то все его действия на второй стадии подчиняются реализации этой цели. При этом от педагога требуется организация активной работы учащегося с новой информацией посредством предложения специфических способов, помогающих ученику отслеживать свое собственное понимание, или создание для ученика ситуации выбора адекватного поставленной цели способа ее достижения. Уже на этом этапе у учеников возникает закономерное желание сравнить свое собственное понимание или полученные результаты с пониманием или результатами другого учащегося.

Возможность соотнести разные личностные смыслы, возникающие на основании изучения нового материала, а также обсудить эффективность использованных средств предоставляет третья стадия технологии – «РАЗМЫШЛЕНИЕ» (или «рефлексия») – направленная на «встраивание» нового материала в систему прежних представлений учащегося. От педагога при этом требуется создание условий для того, чтобы учащийся смог самостоятельно систематизировать новый материал и определить направления для дальнейшего изучения предлагаемой темы. Для этого можно предложить использовать специальные приемы. Например, графические организаторы (кластер, кольца Венна, концептуальная таблица и т.п.). Для выражения личного отношения к изученному материалу существуют также различные формы письменных работ. На этой стадии опять обязательным условием является чередование индивидуальной, групповой и аудиторной работы. Следует особо отметить, что стадия «размышления» в данной технологии никогда не ставит жирной точки в изучении определенного объема материала, наоборот, она должна способствовать созданию новой ситуации неопределенности, требующей поиска новых смыслов и способов их достижения.

Таким образом, системное – а не поэлементное – использование в образовательном процессе технологии РКМЧП может способствовать реализации компетентностного подхода, поскольку ее базовая трехстадийная модель полностью соответствует организационной структуре деятельности и последовательная реализация на практике задач каждой стадии обеспечивает формирование отдельных умений (как когнитивных и рефлексивных, так и коммуникативных – через последовательную смену форм работы) или организацию уже имеющихся умений в действия по преодолению состояний ситуации неопределенности (выбора, противоречия, компромисса).

Следующая глава пособия посвящена организации спецкурса по развитию коммуникативных компетенций на основе технологии развития критического мышления.

### Список литературы к Главе 3

1. *Collins, C., & Mengieri, J.N.* Teaching Thinking: An Agenda for the 21st Century [Text] / C. Collins, & J.N. Mengieri. - Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 1992.
2. *Create-Motivate-Learn* project (CreMoLe) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cremole.eu> - (Официальный сайт проекта).
3. *Critical Thinking Community of Practitioners (CTCP)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.criticalthinkingblog.org> - (Официальный сайт сообщества).
4. *Klooster, D.J.* Crafting a Pedagogy for Change: Reading on Critical Thinking For Teachers [Text] / D.J. Klooster; Edited by D.J. Klooster, & A. Preece. – International Reading Association, 2002. – 267 p.
5. *Ogle, D.M.* KWL: A teaching model that develops active reading of expository text [Text] / D.M Ogle // *The Reading Teacher*. - 1986. - Vol.39. – P.564-570.
6. *Reading and Writing for Critical Thinking International Consortium (RWCT IC)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rwctic.org> – (Официальный сайт международного консорциума РКМЧП).
7. *Vaughan, J.L., & Estes, T.H.* Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades [Text] / J.L.Vaughan, & T.H. Estes. – Newton. MA: Allan and Bacon. – 1986.
8. *Архипова, В.В.* Коллективная организационная форма учебного процесса [Текст] / В.В. Архипова. – СПб.: АОЗТ «Интерес», Изд-во «Дорваль», Изд-во «Эксклюзив», 1995. – 135 с.
9. *Белова, Н.И.* Я знание построю в мастерской. – СПб., 1994. – 54 с.
10. *Беспалько, В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Издательство института проф. образования, 1995. – 336 с.
11. *Гузев, В.В.* Теория и практика интегральной образовательной технологии [Текст] / В.В. Гузев. - М.: Народное образование, 2001. - 224 с.
12. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
13. *Дьяченко, В.К.* Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы [Текст] / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 142 с.
14. *Занков, Л.В.* Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
15. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] /Э.Ф. Зеер. - Уральское Отделение Российской Академии Образования, 2004. – режим доступа : <http://www.uoiga.ru>
16. *Зеер, Э., Сыманюк, Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // *Высшее образование в России*. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
17. *Зеер, Э.Ф.* Компетентностный подход к образованию (в системе проф. образования) [Текст] / Э.Ф. Зеер // *Образование и Наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования: журнал теоретических и прикладных исследований*. - 2005. - № 3(33). - С.27-40.
18. *Ибрагимов, Г.И.* Компетентностный подход в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Г.И. Ибрагимов // *Educational Technology & Society*. - 2007. - 10(3). – Режим доступа : [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10\\_i3/html/3\\_Ibragimov.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/3_Ibragimov.htm)
19. *Кавтарадзе, Д.Н.* Обучение и игра. Введение в активные методы обучения [Текст] / Д.Н. Кавтарадзе. – М.: Московский психолого-социальный институт: Изд. «Флинта». – 1998. - 198 с.
20. *Килпатрик, В.Х.* Метод проектов [Текст] / В.Х. Килпатрик; Пер. с англ. - Л.: Изд-во «Брокгауз-Ефрон», 1925. - 43 с.
21. *Кларин, М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М.В. Кларин. – Рига: НПП «Эксперимент», 1995. – 138 с.

22. *Кларин, М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
23. *Левитес, Д.Г.* Практика обучения: современные образовательные технологии [Текст] / Д.Г. Левитес; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социологический институт. - М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 1998. – 288 с.
24. *Марико, В.В.* Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / В.В. Марико. – Нижний Новгород, 2009. – 212 с.
25. *Махмутов, М.И.* Организация проблемного обучения в школе : Кн. Для учителей [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 233 с.
26. *Мереди́т, К.С., Стил, Дж. Л. и Темпл, Ч.* Воспитание вдумчивых читателей. Пос. VIII // Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Развития Критического мышления» [Текст] / К.С. Мереди́т и др. – М.: Изд-во «ИОО». – 1998. – 64 с.
27. *Мереди́т, К.С., Стил, Дж. Л. и Темпл, Ч.* Планирование урока и оценка успеваемости. Пос. VI // Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Развития Критического мышления» [Текст] / К.С. Мереди́т и др. – М.: Изд-во «ИОО». – 1997. – 49 с.
28. *Мереди́т, К.С., Стил, Дж. Л., Темпл, Ч.* Критическое мышление: углубленная методика. Пос. IV // Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления» [Текст] / К.С. Мереди́т и др. – М.: Изд-во «ИОО». – 1997. – 55 с.
29. *Стил Дж. Л., Мереди́т К. С. и Темпл Ч.* Семинар по развитию письменной речи: от самовыражения к письменным аргументам. Руководство 7. //Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». - М.: Изд-во «ИОО». – 1998. – 57 с.
30. *Стил Дж.Л., Мереди́т К., Темпл Ч., Скотт У.* Популяризация критического мышления. Пос. II.//Обучение чтению и письму в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления».– М.: Изд-во «ИОО». - 1997. - 90 с.
31. *Стил Дж.Л., Мереди́т К.С. и Темпл Ч.* Обучение сообща. Пос. V.//Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». – М.: Изд-во «ИОО». – 1997. – 87 с.
32. *Стил Дж.Л., Мереди́т К.С., Темпл Ч., Уолтер С.* Основы критического мышления: междисциплинарная программа. Пос.1.//Обучение чтению и письму в рамках проекта «Критическое мышление».– М.: Изд-во «ИОО». – 1997. – 88 с.
33. *Темпл, Ч., Стил, Дж., Мереди́т, К.* Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета. Пос. Ш [Текст] / Ч. Темпл и др.; подгот. в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». – М.: Изд-во «ИОО», 1997. – 86 с.
34. *Третьяков, П.И., Сенновский, И.Б.* Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография [Текст] / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова. - М.: Новая школа, 1997. - 352 с.
35. *ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) магистр)* [Электронный ресурс]. - Режим доступа : [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/prm376-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm376-1.pdf) (Российское образование: Федеральный портал).
36. *Хейзинга, Й.* Человек играющий [Текст] / Й. Хейзинга. - М., 1992.
37. *Хилл, П.* Наука и искусство проектирования: методы проектирования, научное обоснование решений [Текст] / П. Хилл. - М., 1973. – 264 с.
38. *Чошанов, М.А.* Гибкая психология проблемно-модульного обучения [Текст] / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1997. – 152 с.
39. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 554 с.
40. *Юцавичене, П.* Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. Юцавичене. - Каунас, 1988. - 356 с.

## ГЛАВА 4

### **СТРУКТУРА СПЕЦКУРСА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Технология развития критического мышления (РКМЧП), благодаря двум лежащим в ее основе последовательностям: базовая методическая модель «Вызов-Осмысление-Размышление» и последовательность в смене форм работы «индивидуальная – групповая – коллективная», помогает организовать учебный процесс в соответствии со структурой деятельности. Деятельностная основа данной педагогической технологии упорядочивает и организует, прежде всего, учебную деятельность, а в ней и все ее составляющие подструктуры: мыслительную, коммуникативную, рефлексивную и различные практикоориентированные.

Реальная практика в освоении данной технологии (см. список литературы в конце данной главы) помогла вскрыть разные масштабы ее использования – в рамках одного занятия, темы, курса, индивидуального развития. При работе в технологии развития критического мышления организация каждого занятия в обязательном порядке предусматривает проведение трех вышеописанных стадий. Эти же три стадии должны быть реализованы и при проектировании тем и спецкурсов в целом.

Все методические приемы и стратегии, которыми оперирует данная технология, необходимо использовать в определенной последовательности, поскольку именно последовательное введение их в учебный процесс позволит обеспечить развивающий эффект в освоении усложняющихся коммуникативных действий, а, следовательно, и получить развивающий эффект в отношении базовых компетенций (в частности, коммуникативных). Эта позиция согласуется с исследованиями Д.Н. Кавтарадзе о необходимости последовательного внедрения в учебный процесс интерактивных методов обучения, соответствующих следующим ступеням развития интерактивных умений и действий: Сенсорное восприятие – Навыки общения – Диалог-дискуссия – Ролевая игра – Имитационная игра – Практика [Кавтарадзе, 1998].

В случае удовлетворения данным условиям, педагог в процессе обучения на курсах повышения квалификации имеет возможность овладеть технологией, позволяющей на деле осуществлять переход от режима воспроизводства типа достижения образованности в форме трансляции готового знания – к формированию мышления и деятельности; от режима развития содержания образования в форме смены учебного материала – к смене базовых практик работы со студентами. В данном случае технология развития критического мышления, с одной стороны, становится инструментом, овладев которым педагог способен формировать коммуникативную компетентность учащихся, а с другой стороны, она

является инструментом, позволяющим в процессе педагогического общения в ходе курсовой подготовки оценить уровень коммуникативной компетентности педагога и способствовать его повышению.

Возможны несколько вариантов организации спецкурса с использованием трехстадийной структуры. Предлагаем обобщенный вариант, который был апробирован при реализации спецкурса «Практика доказывания» (для студентов заочной формы обучения по специальности «Юриспруденция»), спецкурса в рамках курсов повышения квалификации «Инновационные методы в развитии коммуникативных компетенций педагогов вузов» (для профессорско-преподавательского состава вузов) и спецкурса в рамках курсов дополнительной профессиональной подготовки «Риторика для эффективного общения» (Таблица 7).

Таблица 7

### Структура спецкурса по развитию коммуникативных компетенций (КК)

№ п/п	Краткое содержание занятия. Используемые методы и стратегии	Отрабатываемые умения и действия	Этап развития КК / стадия РКМЧП
1 занятие (4 часа)	Знакомство участников. Совместное целеполагание на прохождение спецкурса. <hr/> «Чужие мокасины» Графические организаторы. Мозговой штурм. Формирование листа целеполагания.	Слушать. Отвечать на вопросы. Согласовывать свое мнение с мнением других участников группы. Участвовать в диалоге. Ранжировать. Переводить информацию в графическую форму. Представлять результаты работы группы. Выдерживать временной регламент работы в группе.	Этап I / «Вызов»
2 занятие (4 часа)	Типология вопросов. Условия поддержания диалога и полилога.  Структура занятия (для педагогов). <hr/> «Красный крокодил» Фасилитированное обсуждение «Чтение с остановками». «Правило одной радиостанции».	Слушать. Отвечать на вопросы. Формулировать безоценочные высказывания. Согласовывать свое мнение с мнением других участников группы. Участвовать в полилоге. Систематизировать и обобщать. Переводить информацию в графическую форму. Представлять результаты работы группы. Выдерживать временной регламент работы в группе. Формулировать вопросы разных типов (самостоятельная работа).	

№ п/п	Краткое содержание занятия. Используемые методы и стратегии	Отрабатываемые умения и действия	Этап развития КК / стадия РКМЧП
3 занятие (4 часа)	<p>Участие в дискуссии по вопросам нравственности. Роли при групповой работе. Способы обобщения информации. Отработка простой аргументации (тезис – довод – факты - заключение). Структура занятия (для педагогов).</p> <hr/> <p>Дискуссия «Уголки». Роли: «дежурный», «генератор», «оформитель», «презентатор», «эксперт». Аргументированное эссе.</p>	<p>Слушать. Выступать от лица группы. Аргументировать устно и письменно. Отвечать на вопросы. Задавать уточняющие вопросы. Находить несоответствие в аргументации. Согласовывать свое мнение с мнением других участников группы. Находить общее во взглядах на проблему. Конструктивно разрешать споры. Действовать согласно заданной роли. Систематизировать и обобщать. Переводить информацию в графическую форму, наиболее подходящую содержанию. Выдерживать временной регламент работы в группе</p>	Этап 1 / «Осмысление»
4 занятие (4 часа)	<p>Основные элементы развернутой аргументации (тезис – довод - доказательства – контраргумент – (основание) - заключение)</p> <p>Структура занятия (для педагогов).</p> <hr/> <p>Мини-урок «Аргументация и логика». Цепочка развернутой аргументации.</p>	<p>Аргументировать устно и письменно. Различать основные элементы аргументированной речи. Отличать аргумент от контраргумента. Пояснять, какие ценности лежать в основе приводимой аргументации. Делать заключение об убедительности отдельных аргументов и логичности цепочки аргументации в целом. Выступать от лица группы. Формулировать безоценочные высказывания. Согласовывать свое мнение с мнением других участников группы. Систематизировать и обобщать. Выдерживать временной регламент работы в группе и выступления.</p>	Этап 2 / «Осмысление»
5 занятие (4 часа)	<p>Участие в дискуссии относительно «простых» проблем современности (либо в дискуссии по вопросам образования (для педагогов)). Отработка цепочки аргументации.</p> <p>Структура занятия (для педагогов).</p> <hr/> <p>«Перекрестная дискуссия» Роли: «за», «против», «эксперт».</p>	<p>Формировать кейс утверждения, как утверждения, так и отрицания относительно выдвигаемого тезиса. Пояснять, какие ценности лежать в основе приводимой аргументации. Ранжировать аргументы по степени значимости. Контраргументировать. Согласовывать свое мнение с мнением других участников группы. Слушать. Выступать от лица группы. Формулировать безоценочные высказывания. Выдерживать временной регламент работы в группе и при выступлении. Делать заключение об убедительности отдельных аргументов и логичности аргументации сторон в целом.</p>	Этап 3 / «Осмысление»



№ п/п	Краткое содержание занятия. Используемые методы и стратегии	Отрабатываемые умения и действия	Этап развития КК /стадия РКМЧП
6 занятие (4 часа)	<p>Распознавание и противостояние уловкам в дискуссиях. Допустимые и недопустимые уловки. Структура занятия (для педагогов). «Взаимообучение». «Взаимоопрос». Символическое изображение информации. «РАФТ».</p>	<p>Согласовывать свое мнение с мнением других участников группы. Формулировать вопросы разных типов. Отвечать на вопросы. Систематизировать и обобщать. Переводить информацию в символическую форму. Представлять результаты работы группы. Выдерживать временной регламент работы в группе и при выступлении. Создавать структурированный текст.</p>	Этап 3 / «Осмысление»
7 занятие (4 часа)	<p>Участие в дискуссии относительно правовых вопросов, предусматривающей выступление с развернутой аргументацией позиции, задаваемой ролью.  Структура занятия (для педагогов).  Дискуссия «Роловое обсуждение». Роли: «защитник», «обвинитель», «присяжные». «Письмо по кругу»</p>	<p>Слушать. Использовать допустимые уловки. Распознавать уловки. Противостоять уловкам. Развернуто аргументировать согласно заданной роли, учитывая ценности, лежащие в основе приводимой аргументации. Выступать от лица группы. Контраргументировать. Систематизировать и обобщать. Находить компромисс. Делать заключение об убедительности отдельных аргументов и логичности цепочки аргументации в целом, указывать на погрешности в аргументации и контраргументации. Предлагать пути исправления этих погрешностей. Формулировать безоценочные высказывания. Согласовывать свое мнение с мнением других участников группы. Выдерживать временной регламент работы в группе и выступления.</p>	Этап 4 / «Осмысление»
8 занятие (4 часа)	<p>Критерии оценки аргументации  «Зигзаг» «Зигзаг-2»</p>	<p>Структурировать материал. Формулировать критерии оценки аргументации. Оценивать силу собственной аргументации. Выделять главное и второстепенное в материале. Выстраивать логику рассуждений. Выбирать из большого спектра доводов наиболее весомые. Проектировать публичное выступление. Формулировать основную мысль («послание») выступления. Согласовывать своё мнение с мнением других участников группы. Представлять результаты работы группы. Систематизировать и обобщать.</p>	

№ п/п	Краткое содержание занятия. Используемые методы и стратегии	Отрабатываемые умения и действия	Этап развития КК / стадия РКМЧП
9 занятие (4 часа)	<p>Участие в дискуссии относительно «сложных» проблем современности (либо в дискуссии по вопросам образования (для педагогов)).</p> <p>Структура занятия (для педагогов).</p> <hr/> <p>«Дебаты».</p> <p>Роли: «спикер утверждающей стороны», «спикер отрицающей стороны», «судья».</p>	<p>Формировать кейс утверждения.</p> <p>Формировать кейс отрицания.</p> <p>Ранжировать аргументы по степени значимости.</p> <p>Слушать.</p> <p>Развернуто аргументировать согласно заданной роли, учитывая ценности, лежащие в основе приводимой аргументации.</p> <p>Использовать допустимые уловки.</p> <p>Распознавать уловки.</p> <p>Противостоять уловкам.</p> <p>Выступать от лица утверждающей или отрицающей стороны, обращаться за помощью к членам команды, но ответственность за выступление полностью брать на себя.</p> <p>Контраргументировать.</p> <p>Систематизировать и обобщать.</p> <p>Находить компромисс.</p> <p>Делать заключение об убедительности отдельных аргументов и логичности цепочки аргументации в целом, указывать на погрешности в аргументации и контраргументации.</p> <p>Предлагать пути исправления этих погрешностей.</p> <p>Формулировать безоценочные высказывания.</p> <p>Реагировать на слова оппонента, а не на его личность.</p> <p>Согласовывать свое мнение с мнением других участников группы.</p> <p>Выдерживать жесткий временной регламент работы в группе и выступления.</p> <p>Вести судейский протокол.</p> <p>Вести протокол аргументации сторон.</p> <p>Размышлять о стратегии поведения спикеров сторон.</p>	Этап 4 / «Осмысление»
10 занятие (4 часа)	<p>Организация деятельности по созданию письменных текстов.</p> <p>Типы текстов.</p> <p>Способы организации всех пяти шагов по созданию текста, в зависимости от типа текста.</p> <hr/> <p>«Пяти-шаговая мастерская письма». «Кубик».</p> <p>«Кресло автора».</p>	<p>Создавать объемные личностные рефлексивные тексты, опираясь на механизм пяти-шаговой мастерской письма».</p> <p>Слушать и принимать.</p> <p>Формулировать безоценочные высказывания.</p> <p>Отмечать удачные моменты.</p> <p>Оказать необходимую помощь в затруднительных формулировках.</p> <p>Указать на недостатки в логике или структуре изложения.</p>	Этап 5 / «Размышление»

№ п/п	Краткое содержание занятия. Используемые методы и стратегии	Отрабатываемые умения и действия	Этап развития КК /стадия РКМЧП
11 занятие (4 часа)	Рефлексия деятельности в рамках спецкурса. <hr/> Обсуждение «Двурядный круглый стол». «Лист целеполагания» «Мозаика проблем» «Идеал» «Шесть шляп мышления».	Слушать и принимать. Формулировать безоценочные высказывания. Размышлять о содержании и способах деятельности в ходе спецкурса. Делать вывод об их эффективности для развития собственных коммуникативных навыков.	Этап 5 / «Размышление»

Как мы видим, в целом спецкурс может занимать 44 часа аудиторного времени. Минимальное количество часов, которое должно быть отведено на подобные спецкурсы, составляет 12 аудиторных часов. При этом в обязательном порядке возрастает доля самостоятельной работы. В качестве минимально необходимых для проведения в аудитории данном случае мы выделяем следующие занятия: 1, 3, 4, 5, 7 и 11 (по 2 часа на каждое).

Трех-стадийная базовая основа технологии развития критического мышления задает общую стратегию организации программы спецкурса: «ВЫЗОВ» (1 и 2 занятия) – «Осмысление» (с 3 по 9 занятия) – «Размышление» (10 и 11 занятия).

Следующая глава пособия будет посвящена описанию методики организации каждого занятия в рамках предлагаемой структуры спецкурса по развитию коммуникативных компетенций слушателей подобных курсов, предполагающую также использование трех-стадийной базовой основы.

#### Список литературы к Главе 4

1. Groudzinskaya, E., Mariko, V. Effective Leadership and Management: A Training Course and Its Lessons [Text] / E. Groudzinskaya, V. Mariko // Thinking Classroom. – 2006. - Volume 7, №4. – P. 11-19.
2. Zair-Bek, S, Mariko, V., Shvets, I. Working with Adults [Text] / S. Zair-Bek, V. Mariko, I. Shvets // Thinking Classroom. - 2006. - Volume 7, №1. – P.11-19.
3. Гладкова, А.Н., Марико, В.В. Проект «Чтение и письмо для развития критического мышления» в Нижегородской области [Текст] / А.Н. Гладкова, В.В. Марико // Педагогическое обозрение. - 2002. - №1. – С.57-67.
4. Гладкова, А.Н., Марико, В.В., Учуватова, Т.В. Реализация проекта РКМЧП на Нижегородской площадке [Текст] / А.Н. Гладкова, В.В. Марико, Т.В. Учуватова // Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века (материалы конференции). - Н.Новгород, Изд-во «АРАБЕСК», 2001. - С.181-195.
5. Грудзинская, Е.Ю. Педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в подготовке специалистов [Текст] / Е.Ю. Грудзинская // Вестник

- Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Инновации в образовании. Выпуск 1(6). - Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2005. - С. 181-188.
6. *Грудзинская, Е.Ю., Алексеева, Е.В., Швец, И.М., Мариико, В.В.* Система курсовой подготовки председателей районных методических объединений учителей естественнонаучных дисциплин [Текст] / Е.Ю. Грудзинская, Е.В. Алексеева, И.М. Швец, В.В. Мариико // Педагогическое обозрение. - 2005. - №4. - С.78-86.
  7. *Грудзинская, Е.Ю., Мариико, В.В.* Активные методы обучения в высшей школе: Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» [Электронный ресурс] / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Мариико. – Н.Новгород: ННГУ, ЦДПО, 2007. – 182 с. – Режим доступа : [http://www.unn.ru/pages/aids\\_journals/2007/88.pdf](http://www.unn.ru/pages/aids_journals/2007/88.pdf)
  8. *Грудзинская, Е.Ю., Мариико, В.В.* Мастерская активного обучения: Методическое пособие. Часть 1. [Текст] / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Мариико. - Н.Новгород: «Перспектива», 2006. – 79 с.
  9. *Грудзинская, Е.Ю., Мариико, В.В.* Мастерская активного обучения: Методическое пособие. Часть 2. Приложения. [Текст] / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Мариико. - Н.Новгород: «Перспектива», 2006. – 113 с.
  10. *Грудзинская, Е.Ю., Мариико, В.В.* Уроки курса «Эффективное лидерство и руководство» [Текст] / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Мариико // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2006. - т. 7, № 4. - С.11-19.
  11. *Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И.* Критическое мышление: технология развития [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
  12. *Заир-Бек, С.И., Загашев, И.О., Мариико, В.В.* Проект «Развитие критического мышления для высшего образования» в России [Текст] / С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, В.В. Мариико // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. - №6. - С.11-21.
  13. *Заир-Бек, С.И., Мариико, В.В., Швец, И.М.* Работа со взрослыми: вверх по горизонтали [Текст] / С.И. Заир-Бек, В.В. Мариико, И.М. Швец // Перемена: международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. - 2006. - т. 7, № 1. - С.11-19.
  14. *Кавтарадзе, Д.Н.* Интерактивные методы: обучение пониманию [Текст] / Д.Н. Кавтарадзе // Биология в школе.- 1998.- №3. - С.30-35.
  15. *Мариико, В.В.* Повышение квалификации учителей: содержание, методика или взаимодействие? [Текст] / В.В. Мариико // Педагогическое обозрение. - 2002. - №4.– С.115-122.
  16. *Швец, И.М., Грудзинская, Е.Ю., Мариико, В.В.* Возможности активных методов обучения в повышении методического уровня преподавателей высшего и среднего профессионального образования [Текст] / И.М. Швец, Е.Ю.Грудзинская, В.В. Мариико // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. - №3. – С.17-23.
  17. *Швец, И.М., Курьякова, Е. Ю.* Преемственность в развитии учебно-познавательной деятельности при обучении в школе и ВУЗе [Текст] / И.М. Швец, Е.Ю. Курьякова // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. - 2007. - №3. – С.21-28.
  18. *Швец, И.М., Мариико, В.В.* Технология развитие критического мышления в системе повышения квалификации педагогов [Текст] / И.М. Швец, В.В. Мариико // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Инновации в образовании. - 2005. - Выпуск 1(6). - С.189-201.

## ГЛАВА 5

### **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

#### **5. «ВЫЗОВ»**

В целом, с точки зрения структурных компонентов коммуникативной деятельности, прорабатываемой в рамках спецкурса, данный блок занятий можно назвать *мотивационно-целевым*. Основная задача педагога на данном этапе сделать все необходимое для возникновения устойчивого интереса участников к совместному общению (сплочение группы), к содержанию обучения и к способам организации взаимодействия в рамках спецкурса. Одним из инструментов, помогающим не только заинтересовать и поддерживать этот интерес на протяжении всего спецкурса, но и перевести его из разряда неосознанного, ситуативного в осознанный, целенаправленный, устойчивый, а также дающим материал для гибкого планирования (внесения корректив в содержательное или деятельностное наполнение занятий), является «Лист целеполагания», составляемый самими слушателями.

#### **Занятие № 1 «Знакомство и совместное целеполагание»**

##### **Знакомство**

Нам с вами предстоит совместная работа в течение нескольких дней, поэтому, не смотря на то, что многие из нас могут быть друг с другом уже немного знакомы, и тем более, если совсем не знакомы, необходимо узнать друг о друге и о нас чуть-чуть побольше, в том числе и в личностном плане.

1. Найдите себе пару – человека, с которым Вы сегодня хотели бы поработать.
2. Соберитесь в группы по 4 человека.
3. Присмотритесь внимательно к своей паре. Представьте себе, что этот человек завтра приезжает к Вам в гости, но Вы не можете встретить его и хотите попросить об этом своего мужа (подругу, друга, коллегу...). Для этого Вам необходимо описать, кого надо встретить, да так, чтобы встречающий не ошибся и узнал по Вашему описанию.
4. Напишите записку с описанием Вашей пары.
5. Соберите «записки» получившиеся в вашей группе, перемешайте их и выберите того, кто будет их зачитывать
6. Последовательно прочтите все записки, попутно догадайтесь, о ком из группы может идти речь.

7. Отдайте автору записку, пусть он на ней подпишет те рекомендации, которые ему дадут в группе, относительно описания его пары.
8. Побеседуйте в своей паре. Отметьте, с чем Вы согласны, а что хотели бы изменить в том описании, которое получилось. Обязательно запишите дополнительные сведения или пояснения (о месте работы, об увлечениях, о семье Вашего собеседника – насколько это уместно). Помогите друг другу оформить бейджи.
9. Используя прием «*Чужие мокасины*», познакомьте всех со своим собеседником, расскажите о нем (не более 3 минут каждый).

Данный прием заключается в следующем: перед аудиторией ставится стул, на который садится тот, о ком пойдет речь. «Рассказчик» становится позади «сидящего» и рассказывает о нем всем участникам занятия, положив руки на плечи. Аудитория имеет возможность задавать интересующие вопросы. Затем «рассказчик» и «сидящий» меняются местами. Процедура повторяется для всех имеющихся пар, включая пары с ведущими данное занятие. (На каждую пару в среднем должно приходиться не более 7-10 минут рабочего времени).

**Примечание:** В том случае, когда общее число участников превышает 14 человек, проведение знакомства в такой форме является нецелесообразным с точки зрения временных затрат и преследуемых целей. Можно использовать процедуры, описанные в пособии «Активные методы обучения в высшей школе»<sup>2</sup>, опирающиеся на работу в группах.

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры, бейджи, листы А4 и А3.

**Количество аудиторных часов:** 2

### **Совместное целеполагание**

Безусловно, все вы знакомы, если уж не с расписанием занятий нашего спецкурса, то, по крайней мере, с его названием, поэтому в общих чертах представляете, на что могут быть направлены наши совместные усилия. Однако то, чем нам сейчас предстоит заняться, очень важно для продуктивности всей нашей работы, поскольку все мы, вне зависимости от того, много или мало знаем о предмете изучения, имеем свои личные цели, страсти и потребности, которые необходимо соотнести с целями других участников и ведущих. Параллельно мы будем продолжать знакомиться друг с другом, но только теперь уже в рамках предметного разговора. Работаем в уже созданных группах.

---

<sup>2</sup> Грудзинская, Е.Ю., Марико, В.В. Активные методы обучения в высшей школе: Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» [Электронный ресурс] / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Марико. – Н.Новгород: ННГУ, ЦДПО, 2007. – С.13-14 – Режим доступа : [http://www.unn.ru/pages/aids\\_journals/2007/88.pdf](http://www.unn.ru/pages/aids_journals/2007/88.pdf)

1. Каждый индивидуально возьмите чистый лист бумаги А4, сложите его пополам и в течение 5 минут в левой части от сгиба листа составьте, пожалуйста, пронумерованный список того, чего Вы рассчитываете достигнуть в ходе нашего спецкурса.
2. В течение следующих 5 минут (также строго индивидуально) постарайтесь пояснить (попунктно), что Вам может обеспечить каждое из этих «достижений» в профессиональной деятельности или личной жизни.
3. Со своей стороны мы обещаем, что наш спецкурс будет максимально направлен как содержательно, так и деятельностно на развитие умений выстаивать коммуникации, то есть на развитие коммуникативных компетенций. Посмотрите, пожалуйста, таблицу, отражающую параметры успешности выстраивания коммуникаций (*Таблица 3, стр.15 данного пособия*), и отметьте те умения и действия, которые для Вас наиболее актуальны и/или вызывают затруднения. Если Вы не занесли их в свой список «достижений» ранее, сделайте это, если чувствуете потребность. На работу отводится не более 5 минут.
4. Настало время работы в группе: обменяйтесь информацией, выделите наиболее актуальные и общие для всех вас аспекты (10 минут).
5. Оформите мнение вашей группы, используя один из предложенных графических организаторов (*см. приложение к Занятию № 1*). Кроме выделенных в группе аспектов, выбранный вами организатор должен отражать название и состав вашей группы (15 минут)
6. Представьте всей аудитории результаты деятельности вашей группы. Поясните, почему именно эти аспекты оказываются для вашей группы и Вас лично наиболее актуальными? Почему вами был выбран именно этот графический организатор (на все группы - 20 минут).

**Примечание:** Оформленные результаты деятельности групп вывешиваются на доске. На основе ожидаемых достижений, отраженных в них, ведущими спецкурса формируется «*Лист целеполагания*», который предъявляется слушателям на следующем занятии (*см. приложение к Занятию № 1*). Необходимо поставить участников спецкурса в известность, что все некоторые материалы, получаемые ими в ходе работы на занятиях, будут использоваться на протяжении нескольких занятий и всего спецкурса. Поэтому следует завести папочку, куда будут складываться рабочие материалы, и приносить ее с собой на каждое занятие.

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи, листы А4 и А3, флипчарт, листы для флипчарта, магниты, гвоздики, рабочие таблицы и варианты графических организаторов (на каждого участника).

**Количество аудиторных часов:** 2

## Занятие № 2 «Фасилитированное обсуждение»

Занятие спроектировано на основе стратегии «**Чтение с остановками**»<sup>3</sup>, суть которой заключается в чтении материала, делая остановки для организации обсуждения посредством формулирования вопросов разного уровня. Данная стратегия способствует максимальному включению каждого в процесс обсуждения предлагаемого материала. Если количество участников не превышает 16 человек, стулья участников расставляются полукругом, так чтобы педагог, сидя ко всем лицом, словно замыкал всех в единое кольцо (см. схему).

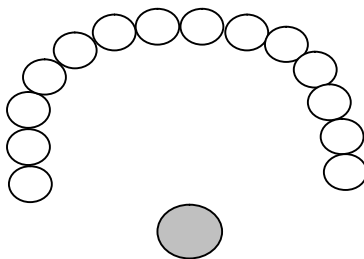


Рисунок 1. Схема расположения участников обсуждения

Вводится правило «**Одной радиостанции**»: в одно и то же время «работает только одна радиостанция», все остальные «принимают». То есть, как только один человек начал говорить, все остальные замолкают. Только после того, как человек, высказав свое мнение, замолчал, имеют право «включаться» другие участники обсуждения. Трехкратное нарушение этого правила наказывается лишением голоса до конца обсуждения. Педагог может использовать это условие для того, чтобы «нейтрализовать» слишком активных учащихся, которые порой чрезмерно «узурпируют» внимание на уроках. Для этого педагог может даже полностью вывести «активиста» из общего круга, дав ему отдельное задание, обязательно поясняя причину своих действий

С целью снятия «зажимов» против высказывания любых своих мыслей и мнений, а также с целью еще раз напомнить имена участников, проводится **разминка «Красный крокодил»**. Эта разминка строится по принципу приема «**Снежный ком**»: Ведущий берет в руку красный фломастер и произносит: «Меня зовут Валерия и для меня это – красный крокодил», после чего передает фломастер по часовой или против часовой стрелки. При

<sup>3</sup> Стил Дж., Мереди К., Темпл Ч., Скотт У. Популяризация критического мышления: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». Пос.П. – М.: Изд-во «ИОО», 1997.



этом каждый последующий участник, получающий фломастер, должен повторить все сказанное до него и стараться подобрать нетривиальное название фломастеру: «Для Валерии это – красный крокодил, а для Ивана – черный ноутбук. Меня зовут Дарья и для меня это замороженная крабовая палочка». Таким образом, задача каждого последующего усложняется, а ведущий в самом конце еще раз должен сказать последовательно, все, что было сказано в кругу, и не перепутать имена.

## **Ход занятия**

### **Стадия ВЫЗОВА**

1. Сегодня мы с вами познакомимся с небольшим рассказом, который называется «Роза Парацельса» (запись на доске).

*Кто такой Парацельс?*

*Почему Роза стоит рядом с именем Парацельса?*

*О чем может идти речь в рассказе с таким названием?*

Выслушиваются и поощряются все высказывания. Ведущий не имеет права высказывать свою точку зрения, только суммировать и переадресовывать, изменять угол зрения. Очень важно при организации такого обсуждения придерживаться правил задавания вопросов (см. приложение к Занятию № 2, Текст 1)

2. Этот рассказ написал аргентинский писатель **Хорхе Луис Борхес**, родившийся в 1899 году в Буэнос-Айресе. Его полное имя - Хорхе Франсиско Исидоро Луис Борхес Асеведо (Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo), однако по аргентинской традиции, он никогда им не пользовался. Большую часть детства Хорхе провёл в домашней обстановке. Мать Борхеса, Леонор Суарес, происходила из знатной уругвайской семьи. В 8 лет Борхес перевёл сказку О. Уайльда. Перевод тут же напечатали в журнале «Сур». Сам Борхес так описал своё вступление в литературу: *«С самого моего детства, когда отца поразила слепота, у нас в семье молча подразумевалось, что мне надлежит осуществить в литературе то, чего обстоятельства не дали совершить моему отцу. Это считалось само собой разумеющимся (а подобное убеждение намного сильнее, чем просто высказанные пожелания). Ожидалось, что я буду писателем. Начал я писать в шесть или семь лет».*

В 1914 году семья поехала на каникулы в Европу. Однако из-за Первой мировой войны возвращение в Аргентину отложилось. В 1918 году Хорхе переехал в Испанию, где присоединился к ультраистам - авангардной группе поэтов. В 1919 г. семья переехала в Испанию. 31 декабря 1919 г. в журнале «Греция» появилось первое стихотворение Хорхе Луиса. Вернувшись в Аргентину в 1921 году, Борхес воплотил ультраизм в нерифмован-

ных стихах о Буэнос-Айресе. Уже в ранних произведениях он блистал эрудицией, знанием языков и философии, мастерски владел словом. Со временем Борхес отошёл от поэзии и стал писать «фантазийную» прозу. Граждане СССР познакомились с творчеством Борхеса благодаря журналу «Иностранная литература»<sup>4</sup>.

***Изменились ли ваши представления о том, чему будет посвящен рассказ, после того, как вы узнали имя автора?***

***В чем выражаются эти изменения?***

3. В рассказе «Роза Парацельса» есть такие слова, которые сам автор пишет с большой буквы: Ученик, Учитель, Камень, Роза, Путь, Дорога. В группе попробуйте написать с использованием всех этих слов совсем небольшой рассказ, всего из нескольких предложений. На работу отводится 15 минут.

4. Представление «рассказов» на аудиторию.

## **Стадия ОСМЫСЛЕНИЯ**

Итак, мы начинаем чтение рассказа самого автора.

Я очень вас прошу – слушайте внимательно, я буду читать его для вас вслух, делая остановки, для того чтобы задать вам некоторые вопросы, а когда наступит время продолжать - буду продолжать чтение до следующей остановки и т.д..

### ***Роза Парацельса***<sup>5</sup>

*Хорхе Л. Борхес*

В лаборатории, расположенной в двух подвальных комнатах, Парацельс молил своего Бога, Бога вообще, Бога все равно какого, чтобы тот послал ему ученика.

---

#### **1 ОСТАНОВКА**

***1. Какое у вас складывается отношение к Парацельсу?***

***2. Зачем ему нужен ученик?***

---

Смеркалось. Тусклый огонь камина отбрасывал смутные тени. Сил, чтобы подняться и зажечь железный светильник, не было. Парацельса сморила усталость, и он забыл о своей мольбе. Ночь уже стерла очертания запыленных колб и сосуда для перегонки, когда в дверь постучали.

Полусонный хозяин встал, поднялся по высокой винтовой лестнице и отворил одну из створок. В дом вошел незнакомец. Он тоже был очень усталым. Парацельс указал ему на скамью; вошедший сел и стал ждать. Некоторое время они молчали.

<sup>4</sup> Материал из Википедии - свободной энциклопедии [[http:// wikipedia.org/wiki](http://wikipedia.org/wiki)]

<sup>5</sup> Борхес, Х.Л. Сборник рассказов [Электронный ресурс]. – Код доступа : <http://lib.ru/BORHES/kniga.txt>

---

## **2 ОСТАНОВКА**

- 1. Кто пришел к Парацельсу?**
  - 2. Какие у вас возникают ассоциации?**
  - 3. Что может произойти дальше?**
- 

Первым заговорил учитель.

- Мне знаком и восточный, и западный тип лица, - не без гордости сказал он. - Но твой мне неизвестен. Кто ты и чего ждешь от меня?

- Мое имя не имеет значения, - ответил вошедший. - Три дня и три ночи я был в пути, прежде чем достиг твоего дома. Я хочу быть твоим учеником. Я взял с собой все, что у меня есть.

---

## **3 ОСТАНОВКА**

- 1. Что он принес?**
  - 2. Откуда этот пришелец?**
  - 3. Кто он?**
  - 4. Зачем пришел?**
  - 5. Возьмет ли его Парацельс в ученики?**
- 

Он снял торбу и вытряхнул ее над столом. Монеты были золотые, и их было очень много. Он сделал это правой рукой.

Парацельс отошел, чтобы зажечь светильник. Вернувшись, он увидел, что в левой руке вошедшего была роза. Роза его взволновала.

---

## **4 ОСТАНОВКА**

- 1. Почему Роза взволновала Парацельса?**
  - 2. Почему вошедший вытряхнул торбу над столом одной рукой?**
  - 3. С какой целью автор не называет вошедшего по имени?**
  - 4. Какова будет реакция Парацельса на увиденное?**
- 

Он сел поудобнее, скрестил кончики пальцев и произнес:

- Ты надеешься, что я могу создать камень, способный превращать в золото все природные элементы, и предлагаешь мне золото. Но я ищу не золото, и если тебя интересует золото, ты никогда не будешь моим учеником.

- Золото меня не интересует, - ответил вошедший. - Эти монеты - всего лишь доказательство моей готовности работать. Я хочу, чтобы ты обучил меня Науке. Я хочу рядом с тобой пройти путь, ведущий к Камню.

---

## **5 ОСТАНОВКА**

- 1. Какой науке он пришел учиться?**
  - 2. Как он этому готов учиться?**
  - 3. Действительно ли его не интересует золото?**
  - 4. Что ему ответит Парацельс?**
- 

Парацельс медленно промолвил:

- Путь - это и есть Камень. Место, откуда идешь, - это и есть Камень. Если ты не понимаешь этих слов, то ты ничего пока не понимаешь. Каждый шаг является целью.

Вошедший смотрел на него с недоверием. Он отчетливо произнес:

- Значит, цель все-таки есть?

Парацельс засмеялся.

- Мои хулители, столь же многочисленные, сколь и недалекие, уверяют, что нет, и называют меня лжецом. У меня на этот счет иное мнение, однако, допускаю, что я и в самом деле обольщаю себя иллюзиями. Мне известно лишь, что есть Дорога.

---

## **6 ОСТАНОВКА**

- 1. О чем пытается сказать Парацельс?**
  - 2. Что такое Дорога?**
  - 3. Что такое Камень?**
  - 4. Что такое Путь?**
  - 5. Как соотносятся эти понятия?**
  - 6. Как поступит вошедший?**
- 

Наступила тишина, затем вошедший сказал:

- Я готов пройти ее вместе с тобой; если понадобится - положить на это годы. Позволь мне одолеть пустыню. Позволь мне хотя бы издали увидеть обетованную землю, если даже мне не суждено на нее ступить. Но прежде чем отправиться в путь, дай мне одно доказательство своего мастерства.

- Когда? - с тревогой произнес Парацельс.

- Немедленно, - с неожиданной решимостью ответил ученик.

Вначале они говорили на латыни, теперь по-немецки.

Юноша поднял перед собой розу.

- Говорят, что ты можешь, вооружившись своей наукой, сжечь розу и затем возродить ее из пепла. Позволь мне быть свидетелем этого чуда. Вот о чем я тебя прошу, и я отдам тебе мою жизнь без остатка.

---

## **7 ОСТАНОВКА**

- 1. Чего потребовал вошедший от Парацельса?**
  - 2. Зачем он этого потребовал?**
  - 3. Как изменилось ваше отношение к Парацельсу?**
  - 4. Как изменилось ваше отношение к вошедшему?**
  - 5. Почему они с одного языка перешли на другой?**
  - 6. Возьмет ли Парацельс вошедшего в ученики?**
- 

- Ты слишком доверчив, - сказал учитель. - Я не нуждаюсь в доверчивости. Мне нужна вера.

Вошедший стоял на своем.

- Именно потому, что я недоверчив, я и хочу увидеть воочию исчезновение и возвращение розы к жизни.

Парацельс взял ее и, разговаривая, играл ею.

- Ты доверчив, - повторил он. - Ты утверждаешь, что я могу уничтожить ее?

- Каждый может ее уничтожить, - сказал ученик.

- Ты заблуждаешься. Неужели ты думаешь, что возможен возврат к небытию? Неужели ты думаешь, что Адам в Раю мог уничтожить хотя бы один цветок, хотя бы одну былинку?

- Мы не в Раю, - настойчиво повторил юноша, - здесь, под луной, все смертно.

Парацельс встал.

- А где же мы тогда? Неужели ты думаешь, что Всевышний мог создать что-то, помимо Рая? Понимаешь ли ты, что Грехопадение - это неспособность осознать, что мы в Раю?

- Роза может сгореть, - упорствовал ученик.

- Однако в камине останется огонь, - сказал Парацельс.

- Стоит тебе бросить эту розу в пламя, как ты убедишься, что она исчезнет, а пепел будет настоящим.

- Я повторяю, что роза бессмертна и что только облик ее меняется. Одного моего слова хватило бы, чтобы ты ее вновь увидел.

- Одного слова? - с недоверием сказал ученик. - Сосуд для перегонки стоит без дела, а колбы покрыты слоем пыли. Как же ты вернул бы ее к жизни?

Парацельс взглянул на него с сожалением.

---

## **8 ОСТАНОВКА**

- 1. Как вы понимаете фразу: «Грехопадение – это неспособность осознать, что мы в Раю»?**

- 2. Почему их точки зрения не совпадают?**
  - 3. Возможно ли в дальнейшем взаимопонимание между ними?**
  - 4. Почему Парацельс взглянул на вошедшего с сожалением?**
  - 5. Чем пользуется Парацельс в настоящее время, вместо сосуда для перегонки и колб?**
- 

- Сосуд для перегонки стоит без дела, - повторил он, - и колбы покрыты слоем пыли. Чем я только не пользовался на моем долгом веку; сейчас я обхожусь без них.

- Чем же ты пользуешься сейчас? - с напускным смирением спросил вошедший.

- Тем же, чем пользовался Всевышний, создавший небеса, и землю, и невидимый Рай, в котором мы обитаем и который сокрыт от нас первородным грехом. Я имею в виду Слово, познать которое помогает нам Каббала.

Ученик сказал с полным безразличием:

- Я прошу, чтобы ты продемонстрировал мне исчезновение и появление розы. К чему ты при этом прибежешь - к сосуду для перегонки или к Слову, - для меня не имеет значения.

Парацельс задумался. Затем он сказал:

- Если бы я это сделал, ты мог бы сказать, что все увиденное - всего лишь обман зрения. Чудо не принесет тебе искомой веры. Поэтому положи розу.

Юноша смотрел на него с недоверием. Тогда учитель, повысив голос, сказал:

---

## **9 ОСТАНОВКА**

- 1. Как изменилось отношение вошедшего к Парацельсу?**
  - 2. Что Парацельс скажет вошедшему?**
  - 3. Как на это прореагирует гость?**
- 

- А кто дал тебе право входить в дом учителя и требовать чуда? Чем ты заслужил подобную милость?

Вошедший, охваченный волнением, произнес:

- Я признаю свое нынешнее ничтожество. Я заклинаю тебя во имя долгих лет моего будущего послушничества у тебя позволить мне лицезреть пепел, а затем розу. Я ни о чем больше не попрошу тебя. Увиденное собственными глазами и будет для меня доказательством.

Резким движением он схватил алую розу, оставленную Парацельсом на попире, и швырнул ее в огонь. Цвет истаял, и осталась горсточка пепла. Некоторое время он ждал слов и чуда.

---

## **10 ОСТАНОВКА**

- 1. Что ощущает в данный момент гость?**
  - 2. Что ощущает Парацельс в данный момент?**
  - 3. Будет ли чудо вообще?**
  - 4. Как бы вы поступили на месте Парацельса?**
- 

Парацельс был невозмутим. Он сказал с неожиданной прямоотой:

- Все врачи и аптекари Базеля считают меня шарлатаном. Как видно, они правы. Вот пепел, который был розой и который ею больше не будет.

Юноше стало стыдно. Парацельс был лгуном или же фантазером, а он, воровавшись к нему, требовал, чтобы тот признал бессилие всей своей колдовской науки.

Он преклонил колени и сказал:

- Я совершил проступок. Мне не хватило веры, без которой для Господа нет благочестия. Так пусть же глаза мои видят пепел. Я вернусь, когда дух мой окрепнет, стану твоим учеником, и в конце пути я увижу розу.

Он говорил с неподдельным чувством, однако это чувство было вызвано состраданием к старому учителю, столь почитаемому, столь пострадавшему, столь необыкновенному и поэтому-то столь ничтожному. Как смеет он, Иоганн Гризебах, срывать своей нечестивой рукой маску, которая прикрывает пустоту?

Оставленные золотые монеты были бы милостыней. Уходя, он взял их. Парацельс проводил его до лестницы и сказал ему, что в этом доме он всегда будет желанным гостем. Оба прекрасно понимали, что встретиться им больше не придется.

---

## **11 ОСТАНОВКА**

- 1. Почему юноше стало стыдно?**
  - 2. Зачем именно теперь автор называет вошедшего по имени?**
  - 3. Верите ли вы в то, что Иоганн Гризебах еще вернется?**
  - 4. Как вы можете объяснить смысл фразы «...столь почитаемому и поэтому-то столь ничтожному»?**
  - 5. Почему Парацельс, моливший Бога об ученике, отверг его, когда тот пришел?**
  - 6. Что бы вы чувствовали на месте Парацельса?**
  - 7. Что бы вы чувствовали на месте Иоганна Гризебаха?**
  - 8. Насколько ваши предположения о сюжете рассказа оказались верными?**
  - 9. Чем же закончится этот рассказ?**
- 

Парацельс остался один. Прежде чем погасить светильник и удобно расположиться в кресле, он встряхнул щепотку пепла в горсти, тихо произнес Слово. И возникла роза.

## Стадия РАЗМЫШЛЕНИЯ

1. *Какие ассоциации вызвал у вас этот рассказ?*
2. *Парацельс действительно не вымышленное лицо. Познакомьтесь с имеющимися о нем сведениями (см. приложение к Занятию № 2).*
3. *Скажите, то что вы узнали о Парацельсе помогает вам понять некоторые трудные места данного рассказа?*
4. *Насколько ваши варианты рассказов были близки/далеки от варианта самого Борхеса?*
5. *Какие слова из текста вы еще бы выделили, как ключевые?*
6. *Какая из предложенных цитат, на ваш взгляд, наиболее созвучна основной идее рассказа?*

*Встань у реки, смотри, как течет река.  
Ее не поймать ни в сеть, ни рукой.  
Она безымянна, ведь имя есть лишь у ее берегов -  
Забудь свое имя и стань рекой.  
Встань у травы, смотри, как растет трава;  
Она не знает слова «любовь».  
Однако любовь травы не меньше твоей любви -  
Забудь все слова и стань травой.  
И так он поет, но это не нужно им.  
А что им нужно, не знает никто.  
Но он окно, в котором прекрасен мир -  
И кто здесь мир, и кто здесь окно?  
Так встань у реки, смотри, как течет река.  
Ее не поймать ни в сеть, ни рукой.  
Она безымянна, ведь имя есть лишь у ее берегов -  
Прими свое имя и стань рекой.*

фрагмент песни Б. Гребенщикова

*Однажды увиденное не может быть возвращено в хаос никогда*  
«Другие берега» В. Набоков

*Верить – значит отказываться понимать*  
П. Бурже

*Учитель и ученик растут вместе: обучение наполовину учение*  
Ли Цзы

*Сущность всякой веры состоит с том, что она придает жизни такой смысл, который не уничтожается смертью*  
Л. Толстой

*Слова – это непрерывные усилия*  
Ж. Ренар



## ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ

### **Типология вопросов, условия поддержания дискуссии.**

Работают две группы, которые выполняют отдельные задания (в случае, курсов повышения квалификации для педагогов – формируется третья группа).

Подготовка в течение 30 минут.

Доклады групп и реакция на доклады со стороны других групп и со стороны тренеров – 20 (30) минут.

**1 группа:** Анализируют условия поддержания дискуссии. Опорный материал – текст «Условия поддержания дискуссии» (см. приложение к Занятию № 2. текст 4).

#### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Удалось ли организовать активное обсуждение?
2. Были ли моменты угасания интереса и с чем они могли быть связаны?
3. Какими приемами, поддерживающими обсуждение, пользовался ведущий?
4. Были ли те, кто не был вовлечен в обсуждение текста?
5. Что дал вам текст об условиях поддержания дискуссии с точки зрения практического применения описываемых принципов?

#### ***Конечный продукт работы группы:***

«Памятка ведущему фасилитированное обсуждение»

**2 группа:** Анализируют типы вопросов, задаваемые ведущим на остановках. Опорный материал – текст «Опоры для вопросов и заданий в таксономии Б.Блюма» (см. приложение к Занятию № 2. Текст 5) и распечатка рассказа с вопросами.

#### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Все ли типы вопросов применялись учителем в ходе обсуждения?
2. В каких количественных соотношениях, на ваш взгляд, должны быть использованы все типы задаваемых вопросов?
3. Не было ли нарушения этого соотношения на занятии и как это повлияло/могло повлиять на результативность обсуждения?

#### ***Конечный продукт работы группы:***

Схематическое изображение типологии вопросов.

**3 группа (педагоги):** Анализируют ход занятия с точки зрения реализации стадий и методических приемов технологии развития критического мышления на них. Опорный

материал – «Обобщенная структура базовой модели технологии РКМЧП» (Таблица 6, стр.25 данного пособия), и распечатка рассказа с вопросами.

**Вопросы для обсуждения:**

4. Чем такая организация учебного процесса отличается от работы в традиционном формате?
5. Как базовая трех-стадийная основа технологии отражается в структуре данного занятия?

**Конечный продукт работы группы:**

Схема занятия с использованием аббревиатуры В-О-Р.

**Вопросы для общего обсуждения:**

- 1) Каковы общие впечатления от занятия?
- 2) Трудно ли было выполнять задания в группах?
- 3) Не было ли скучно тем, кто не участвовал в непосредственном обсуждении текста?
- 4) Зачем нам знать, что вопросы бывают разных типов?
- 5) Зачем нам уметь формулировать вопросы разных типов?
- 6) Есть ли мысли об использовании такой формы организации обсуждения на собственной практике?
- 7) Обратите внимание на таблицу «Уровни в развитии действий в области коммуникаций» (Таблица 6, стр.16-17 данного пособия). Умения и действий каких уровней нам удалось потренировать на протяжении двух прошедших занятий?

**Примечание:** Оформленные результаты деятельности групп вывешиваются на доске. Необходимо заготовить комплекты используемых текстов по количеству всех участников спецкурса, а не только для членов рабочих подгрупп.

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи с именами (обязательно), листы А4 и А3, флипчарт, листы для флипчарта, магниты, гвоздики.

**Количество аудиторных часов:** 4

**Домашнее задание:**

- 1) Сформулировать по одному вопросу каждого типа к изученному тексту (для студентов).
- 2) Разбить изученный текст на остановки в других местах. Обосновать. Сформулировать вопросы, которые вы задали бы на каждой из этих остановок (для педагогов).

## 5.2 «ОСМЫСЛЕНИЕ»

С точки зрения структурных компонентов любой деятельности, в том числе и коммуникативной, данный блок занятий можно назвать *операционально-исполнительским*. Основная задача педагога на данном этапе сделать все необходимое для поддержания интереса участников к совместному общению, к содержанию обучения и к способам организации взаимодействия в рамках спецкурса, но уже не просто на основе занимательности, а на основе организации деятельности участников. Именно на этом этапе используются разнообразные дискуссионные и групповые формы обучения, выстроенные в соответствии с усложнением коммуникативных действий и способствующие их развитию и отработке: «Уголки» - «Перекрестная дискуссия» - «Ролевое обсуждение» - «Дебаты». Занятия: «Аргументация и логика», «Взаимообучение и Взаимоопрос», «Зигзаг» - задают знаниевую (понятийную) базу для развития коммуникативных умений и выстраивания их в действия. Любая дискуссия, как форма деловой игры, должна пройти три этапа: подготовка к дискуссии, дискуссия, анализ дискуссии. Первый этап, если мы работаем в рамках технологии РКМЧП, охватывает стадию Вызова и стадию Осмысления, а второй и третий – стадию Размышления. В качестве первого этапа может выступать изучение какой-либо темы, носящей дискуссионный характер, в заключение изучения которой и проводится дискуссия. Однако она может состояться и на актуальную, достаточно знакомую слушателям по опыту профессиональной деятельности тему.

### Занятие № 3 «Уголки»

«Уголки» – это совместная обучающая деятельность, которая нацелена на организацию обсуждения и использует при этом естественные процессы, происходящие в группе, для выработки аргументов. Эта стратегия может быть использована для организации дискуссии на любые темы, вызывающие разноречивые мнения и провоцирующие столкновение нескольких точек зрения. Естественно, что какой бы ни была эта тема, при подаче материала должна проводиться деятельность, направленная на организацию всех трех стадий базовой основы РКМЧП. Правила заключаются в буквальном отстаивании определенной точки зрения и привлечения как можно более действенных аргументов для ее защиты. Кроме того в рамках «Уголков» поощряется внимательное отношение к тому, что говорят другие. Предусматривается возможность сменить свое мнение под воздействием информации, полученной от участников других групп, и более убедительных аргументов, а также иных идей и мыслей.

Для работы в этой стратегии в ходе спецкурса можно совместно с группой обсудить, какие наиболее волнующие вопросы волнуют в настоящее время нашу страну или их самих, и

предложить подискутировать на одну из этих тем. Это необходимо сделать на предыдущем занятии, так как для проведения дискуссии на выбранную тему необходимо будет самостоятельно подготовиться (поискать мнения и фактические материалы). Однако педагог может подготовить материалы для проведения дискуссии на ту тему, которая необходима с точки зрения раскрытия нюансов исследуемых проблем или деталей раскрываемого содержания.

И хотя разработчики технологии РКМЧП утверждают, что «организовать «Уголки» достаточно просто»<sup>6</sup>, сложности, как обычно, скрываются в деталях. В первую очередь в деталях организации самого процесса обсуждения. Мы предлагаем вам познакомиться со стратегией «Уголки» в модификации И.О. Загашева<sup>7</sup> по обсуждению вопросов осуществления нравственного выбора, проведенного нами для студентов, обучающихся по специальности «юриспруденция».

## **Ход занятия**

### **Стадия ВЫЗОВА (1)**

#### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Скажите, пожалуйста, что нам необходимо знать или уметь, для того чтобы быть убедительным? (2 минуты на самостоятельное обдумывание ответа, после чего ответы записываем на доске (так, чтобы они остались до конца занятия) или на листе флипчарта). Кое-что из названного вами нам сегодня удастся потренировать, поскольку организационно наше занятие будет представлять собой дискуссию.
2. Будете ли вы выступать в поддержку заведомо виновного человека? Какой бы тяжести ни была его вина? Что влияет на ваше решение? (Все мнения принимаются, делается вывод, что решение зависит от ценностных установок). Именно поэтому с содержательной точки зрения наше занятие будет посвящено механизмам осуществления нравственного выбора, что вам, как будущим или уже состоявшимся юристам, должно быть небезынтересно с практической точки зрения.
3. Что такое нравственный выбор?
4. От чего зависит осуществление нравственного выбора?
5. Что заставляет человека поступать нравственно или безнравственно?
6. С какими людьми будет связана ваша профессия (в частности, юриста)?

---

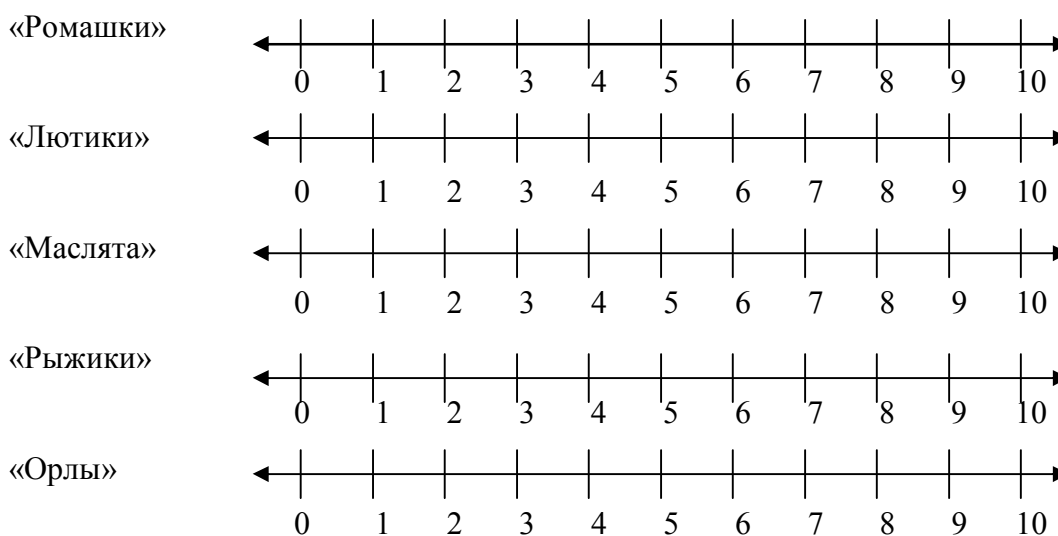
<sup>6</sup> *Стил Дж.Л., Мередит К.С. и Темпл Ч.* Обучение сообщ. Пос. V.//Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». – М.: Изд-во «ИОО». – 1997. – С. 35.

<sup>7</sup> В основе данного занятия лежит видео-урок И.О. Загашева.

7. Формируются группы по 5-7 человек.
8. Используя графические организаторы (см. приложение к Занятию №1 и Приложение к Занятию №3), зафиксировать, какие факторы могут влиять на осуществление человеком нравственного выбора. На данную работу отводится 15 минут.
9. Представление результатов работы группы, оформленных на листах А3, на всю аудиторию.
10. Сейчас мы с вами, на основе имеющегося у каждого из нас жизненного опыта, выстроили свои «теории» о том, какие факторы могут влиять на принятие человеком нравственного выбора. Теперь нам предстоит проверить нашу «теорию» практикой. И для начала, я предлагаю прослушать одну очень поучительную историю, которая могла бы происходить с каждым из нас, а, может быть, и происходила на самом деле... (см. приложение к Занятию № 3, Текст 1). Ваша задача слушать очень внимательно, чтобы как можно более точно запомнить все детали происходящего.

### Стадия ОСМЫСЛЕНИЯ (1)

1. Устный рассказ педагога (все слушают, записывают по необходимости).
2. Как много героев в этом рассказе? Перечислите их по именам (в предлагаемом рассказе их пять: Григорий, Эльвира, Денис, Вадим, Антон).
3. Дайте, пожалуйста, названия вашим группам (на доске рисуется столько прямых линий, сколько рабочих групп).



4. Вам предстоит расположить всех героев от самого плохого (0) до самого хорошего (10). Вам необходимо обсудить все позиции: пока каждый в группе не бу-

дет согласен с позицией на «оценочной школе» какого-либо из героев рассказа, вы не имеете права его туда «ставить».

5. Но, прежде чем вы приступите к обсуждению, распределите между собой роли: «организатор» (организует работу, в том числе следит за временем), «оформитель» (оформляет результаты работы группы), «презентатор» (докладывает результаты работы группы), «аналитик» (наблюдает за работой группы и делает выводы) «генератор» (ищет иные подходы к решению задачи), «связной» (ищет общее между разными точками зрения), «критик» (ищет недостатки, критикует), «уточнитель» (уточняет термины, понятия, задает уточняющие вопросы) и т.д. (количество ролей зависит от количества членов группы, первые три - обязательные).
6. **«Аналитики»** выводятся в отдельную группу, поскольку их основная задача - отследить процесс осуществления нравственного выбора в рабочих группах, как развивается аргументация, общие и различные моменты в работе групп, микроклимат в группах. Они не судьи, а коллеги, стремящиеся понять точки зрения разных всех групп и проанализировать их. Для наблюдения за группами, они имеют право на время присоединяться к работе любой группы, время от времени делая необходимые записи.
7. Окончательный вывод представители групп отражают на «оценочных шкалах», нарисованных на доске.
8. Методом голосования определяются те герои, относительно нравственности которых существуют наибольшие разногласия (это могут быть Григорий и Эльвира, Григорий и Антон или Антон и Эльвира).

### **Стадия РАЗМЫШЛЕНИЯ (1)**

1. Каждая группа готовит выступления по защите своей позиции: формулируют тезис, приводят доводы, подкрепляют их доказательствами и делают заключение (10-15 минут).
2. За 5 минут до окончания подготовки групп **«аналитики»** собираются в общую рабочую группу и обмениваются наблюдениями. Затем отслеживают выступления групп.
3. «Презентаторы» докладывают точку зрения группы. Выступление каждой из групп строится по плану:
  - а. Выступает представитель первой группы (3-5 минут)

- б. Участники других групп, аналитики и ведущий задают **только уточняющие** вопросы («Правильно ли я вас понял...?»).
4. Представители групп (не обязательно «презентаторы», а по желанию) берут заключительное слово (прием «**Оставьте за мной последнее слово**»: выступление не комментируется, не оценивается и не обсуждается).
  5. Предоставляется слово «аналитикам», которые делают обобщающие выводы по результатам работы групп (о положительных моментах и о том, что требует коррекции), относительно выступления (что в речи звучало наиболее убедительным и что сделало бы ее более убедительной) и о том, какие факторы и как влияли на принятие решения (осуществление нравственного выбора) членами группы при расстановке героев рассказа на оценочной шкале (это может быть оформлено на листе А3).

### **Стадия ВЫЗОВА (2)**

То, что «аналитики» скажут по поводу факторов повлиявших на осуществление нравственного выбора членами групп, становится для следующего фрагмента работы.

### **Стадия ОСМЫСЛЕНИЯ (2)**

1. Мы с вами проделали путь, который проходят все исследователи: создание «гипотезы» на основе обобщенного опыта, проверка ее практикой, корректировка и окончательная формулировка «теории».
2. Те выводы, которые предлагают нам «аналитики», поддерживаются теорией морального развития Лоуренса Колберга (*см. приложение к Занятию № 3, Текст 2*).
3. Краткое изложение теории:

Л. Колберг в серии исследований показал, что моральные суждения человека проходят в своем развитии несколько стадий, порядок прохождения которых никак нельзя изменить:

I. До-конвенциональная стадия (решения принимаются неосмысленно, не всегда на высоком уровне нравственности);

II. Конвенциональная стадия (для принятия верного – нравственного – решения необходимо время, примеры, опыт и т.п.);

III. Пост-конвенциональная (автоматически поступают высоконравственно)

Для нас (как педагогов или юристов-практиков) важен вывод Л. Колберга, связанный с тем, что люди находящиеся на разных стадиях развития нравственности никогда не

смогут друг другу что-то доказать. Однако мы имеем возможность способствовать переходу с одного уровня на другой, в частности «втягивая» их в разговоры, обсуждения и дискуссии на нравственные темы.

### **Стадия РАЗМЫШЛЕНИЯ (2)**

1. Аналитики возвращаются в свои «родные» группы
2. В группах создаются окончательных схем, отражающие механизм осуществления нравственного выбора (можно полностью переработать свою первоначальную схему, взяв другой графический организатор). На эту работу отводится не менее 20 минут.
3. Презентация схем с пояснениями, какие изменения по сравнению с первоначальной «гипотезой» были произведены, и с обоснованием выбора другого графического организатора.
4. Ведущий также делится своим мнением, делает необходимые уточнения и подводит итоги занятия.

### **ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ**

1. **Вопросы для общего обсуждения:**
  - а. Какое воздействие на Вас оказала такого рода деятельность?
  - б. Было ли Вам комфортно работать в ваших группах?
  - в. Испытывали ли вы трудности при выполнении ролей?
  - г. Какое значение имеет требование ведущего задавать только уточняющие вопросы?
  - д. Каковы ограничения в использовании стратегии «Уголки» вы видите?
  - е. На какие основные достоинства этой стратегии вы могли бы указать?
  - ж. Какие требования к поведению ведущего предъявляет использование данной стратегии (в практике преподавания, в частности)?
2. Обратите внимание на таблицу «Уровни в развитии действий в области коммуникаций» (Таблица 6, стр.16-17 данного пособия). Умения и действия каких уровней нам удалось потренировать на протяжении этого занятия?

**Примечание:** Оформленные результаты деятельности групп в обязательном порядке вывешиваются на доске. Необходимо заготовить комплекты используемых текстов по количеству всех участников спецкурса, а не только для членов рабочих подгрупп. Следует учитывать, что не всегда слушатели могут выделить точки зрения, по которым в дальней-



шем происходит дискуссия, это может сделать и сам ведущий. Согласно опыту И.О. Загашева, работа с использованием данной стратегии предполагает работу в группе от 18 до 28 человек<sup>8</sup>. В процессе работы групп ведущий выполняет роль консультанта-наблюдателя, если так можно выразиться, по форме, а не по содержанию. И даже если он симпатизирует какой-то точке зрения, ему необходимо сохранять нейтралитет, стараться быть несколько отстраненным и непредвзятым. В то же время необходимо очень строго следить за тем, чтобы в группах все точки зрения учитывались, чтобы четко выполнялись задания, чтобы соблюдался временной регламент.

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи с именами, листы А4 и А3, магниты или гвоздики.

**Количество аудиторных часов:** 4

#### **Домашнее задание:**

- 1) Внимательно изучить текст Г.В. Слепухиной «Проблема нравственного развития личности в отечественной и зарубежной психологии» (*см. приложение к Занятию №3, Текст 3*). Написать эссе по поводу приложимости описываемых в данном тексте теорий к собственной практической деятельности (1-2 стр).
- 2) Подобрать тему и материал для организации «Уголков» в рамках преподаваемого учебного курса (только для педагогов).

## **Занятие № 4 «Аргументация и логика»**

Одним из наиболее веских критериев развитости коммуникативных компетенций является умение убеждать: формулировать утверждение, приводить веские аргументы в защиту выдвигаемого утверждения, предвосхищать контраргументации собственной точки зрения и делать заключение.

Прежде чем приступить к использованию регламентированных форматов дискуссий, таких как «Перекрестная дискуссия», «Ролевое обсуждение» и тем более «Дебаты», необходимо провести специальное занятие, посвященное выстраиванию доказательной аргументации, опорой для него может служить текст Дж. Прайора и Д. Клустера «Что такое аргументация?» (*см. приложение к Занятию №4, Текст 1*).

---

<sup>8</sup> Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – С. 256.

## Ход занятия

### Сообщение преподавателя:

*«Требование современной риторики предполагает не только умение красиво говорить, но и быть при этом убедительным. Сегодня мы поговорим об элементах убедительной, т.е. аргументированной речи. Предпримем все усилия для отработки алгоритма аргументации, который нам потребуется в дальнейших дискуссиях».*

### Стадия ВЫЗОВА (1)

1. Вспомните свою речь, когда приходилось кому-то что-то доказывать, запишите на листке основные элементы этой речи (индивидуально).
2. Поделитесь своими представлениями в группе по вопросу о том, из каких элементов может состоять аргументированная (письменная или устная) речь.
3. Собираем мнения от групп, записываем на доске или листе флипчарта.

### Стадия ОСМЫСЛЕНИЯ (1)

1. Преподаватель делает вывод, что из перечисленного можно выделить обязательные компоненты, которые американский педагог Дэвид Клустер, занимающийся разработкой интеллектуальных тренингов для развития критического мышления, предлагает выстроить в следующую логическую цепочку
2. **Мини-урок по аргументации:** логическая цепочка зарисовывается на доске и поясняется с использованием предыдущих записей (мнений групп). Каждый слушатель получает опорный материал в виде таблицы (Таблица 5.2.1).
3. Приведем возможный пример использования данной цепочки для выстраивания аргументации:

Утверждение: В России должна существовать такая мера наказания как смертная казнь.


Довод: Потому что есть люди, которые неисправимы.

Доказательство: После тюремного заключения маньяки повторяют свои преступления (приводятся конкретные примеры).

Контраргумент: Во многих странах отсутствие смертной казни считается признаком гуманизма. Но разве гуманно то, что убийцы лишают жизни неповинных людей, сами при этом не получая адекватного наказания?

Заключение: Так что, в России без «электрического стула» в настоящее время обойтись трудно.

## Элементы аргументированной речи

Элементы аргументированной речи <sup>9</sup>	Индикаторы <sup>10</sup>	Примечания
1. ТЕЗИС / УТВЕРЖДЕНИЕ	Основная идея, утверждение – отвечает на вопрос: «истинно это или ложно»	Формулируется самостоятельно
2. ДОВОД	Начинается со слов: <i>Потому что; так как; поскольку; если; при условии, что; как показывает; по причине; как можно заключить из; во-первых...во-вторых...; ввиду того что; это следует из...</i>	Формулируется самостоятельно
3. ДОКАЗАТЕЛЬСТВО	<i>Источники, статистика, заключения экспертов и т. д.</i>	Формулируется Самостоятельно. К каждому из доводов необходимо подобрать своё доказательство (из источника) 
4. КОНТРАРГУМЕНТ	Начинается со слов: <i>Нам могут возразить, существует и другая точка зрения</i>	Может быть адресован к: ТЕЗИСУ, ДОВОДУ, ДОКАЗАТЕЛЬСТВУ. Должен быть опровергнут или минимизирован. Согласиться можно только в случае, если он не перевешивает все прочие аргументы.
4. ВЫВОД / ЗАКЛЮЧЕНИЕ	Начинается со слов: <i>Поэтому мы продолжаем утверждать; значит; так что; таким образом; следовательно; тогда; соответственно; в результате; указывает на то, что; отсюда следует, что; можно заключить, что; подводя итог; по этим причинам; ясно, что...</i>	Возврат к тезису

<sup>9</sup> см. подробно: Мастерская активного обучения: Методическое пособие. Часть 1. /Авторы-составители Е.Ю.Грудзинская и В.В. Марико. – Н.Новгород, 2006. – С. 35.

<sup>10</sup> см. подробно: Халперн Д. Психология критического мышления – СПб.: Издательство «Питер, 2000. – С. 214 – 215.

### **Стадия РАЗМЫШЛЕНИЯ (1)**

Предлагаем потренироваться в выстраивании аргументации на материалах статьи (см. приложение к Занятию № 4, Текст 2).

1. Прочитать статью (индивидуально) – 20 минут
2. Постараться найти в материале статьи все элементы аргументированной речи (от утверждения до заключения) – 20 минут
3. Объединившись в группы, поделиться результатами самостоятельной деятельности и выстроить (письменно) одну наиболее полную цепочку аргументации - 30 минут

### **Стадия ВЫЗОВА (2)**

**Вопрос для обсуждения:**

Как вы думаете, любые ли доводы и доказательства одинаково «работают» в процессе убеждения оппонентов?

### **Стадия ОСМЫСЛЕНИЯ (2)**

1. Ознакомиться с текстом «Классификация аргументов» (см. приложение к Занятию № 4, Текст 3).
2. Определить в цепочке аргументации, созданной группой, сильные и слабые аргументы.

### **Стадия РАЗМЫШЛЕНИЯ (1)**

1. Продемонстрировать продукт своей деятельности другим группам.
2. Обсуждение полученных цепочек аргументации (с точки зрения полноты, логичности и непротиворечивости элементов аргументации, отмечаем различные по силе доводы)

### **ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ**

**Вопросы для общего обсуждения:**

1. С какими основными трудностями в ходе данного занятия вы столкнулись?
2. Что полезного вы получили на занятии?
3. Где можно применять предлагаемый алгоритм выстраивания аргументированной речи?

**Примечание:** В процессе работы групп ведущий выполняет роль консультанта по содержанию, поскольку слушатели зачастую сильно затрудняются в формулировании всех элементов аргументации, и помогает координировать свои действия при работе в группе. Его задача стимулировать обсуждение конечных результатов работы групп, поскольку зачастую слушатели также очень сильно в этом затрудняются.

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи с именами, листы А4 и А3, магниты или гвоздики, флипчарт и бумага для флипчарта.

**Количество аудиторных часов:** 4

**Домашнее задание:**

1. Составить самостоятельно цепочку аргументации, используя разные по силе аргументы (не менее трех).

---

**Пример аргументации по указанному использованному тексту с использованием одного сильного аргумента:**

**Утверждение:** Гений и злодейство – вещи совместимые (допустимые).

**Довод:** Так как гений, во имя достижения своих целей (во имя творческого замысла) может совершить ЗЛО.

**Доказательство:** Ярким тому примером может послужить произведение А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери», которое неоправданно придало имени Сальери известность как убийцы Моцарта. Поэт создал «собственную версию мифа», основываясь на непроверенных источниках из газет, нимало не заботясь о том, что именно благодаря его произведению имя Сальери останется оклеветано в веках.

**Контраргумент:** Нам могут возразить, что А.С. Пушкин не претендовал на историческую справедливость и не преследовал цели оклеветать композитора. Но даже если действия его не имели злого умысла, их итог оказался негативным. Но факт остается фактом: миф, созданный гением А.С. Пушкина, зафиксировался в умах людей многих поколений как истинная правда, вследствие чего доброе имя Сальери было оклеветано.

**Заключение:** Поэтому мы продолжаем утверждать, что результатом деятельности гения может стать ЗЛО. Получается, что гений и злодейство две вещи вполне даже совместные.

- 
2. Подобрать тему, в рамках которой вы могли бы провести мини-урок по аргументации (только для педагогов).

## Занятие № 5 «Перекрестная дискуссия»

«Перекрестная дискуссия», описанная Донной Олверманн<sup>11</sup>, является регламентированной, поскольку проводится по четкому алгоритму и с жестким следованием временному регламенту. Основной характеристикой данного формата является также то, что она предполагает наличие двух противоположных точек зрения относительно одного и того же утверждения. В рамках спецкурса по развитию коммуникативных компетенций мы предлагаем обсудим тему, связанную с введением цензуры на Российском телевидении.

### Ход занятия

#### Сообщение преподавателя:

*«На прошлом занятии вы познакомились с основными принципами аргументации и контраргументации. На сегодняшнем занятии мы продолжаем тренировать эти навыки. И предполагаем провести дискуссию, посвященную вопросам введения цензуры на российском телевидении. Но для этого нам необходимо подготовиться».*

### Стадия ВЫЗОВА

#### Вопрос для общего обсуждения:

Как вы считаете, нужна ли цензура на нашем телевидении?

### Стадия ОСМЫСЛЕНИЯ

1. Каждый индивидуально читает текст «Цензура. Про и контра» (см. приложение к Занятию № 5, Текст 1). На это отводится не более 20 минут.
2. Индивидуальное заполнение таблицы «Аргумент-Контраргумент» (см. приложение к Занятию № 5, Таблица). В таблице должно быть отражено не менее чем по 3 аргумента «за» и «против» (10 минут).

### Стадия РАЗМЫШЛЕНИЯ

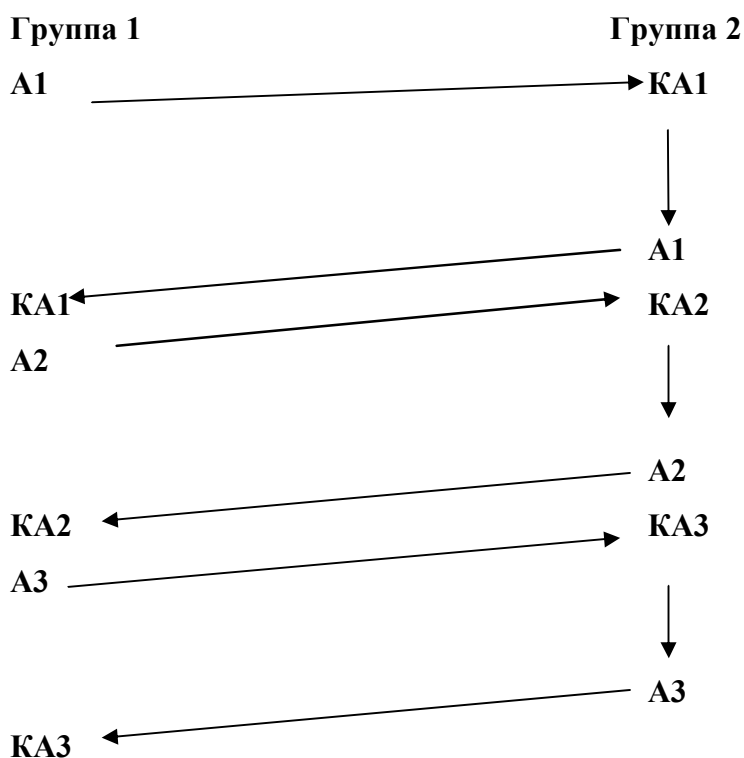
1. Разбивка на рабочие группы (их должно быть четное количество).
2. Обменяйтесь результатами индивидуальной работы с членами рабочей группы. Если есть необходимость, дополните свои записи в таблице (10 минут).
3. Уточняем рабочий тезис для предстоящей дискуссии: **«Цензура не российском телевидении необходима!»**. Данный тезис должен позволять нам ответить на

---

<sup>11</sup> Allvermann D. The discussion Web: A Graphic Aid For Learning Across the Curriculum//The Reading Teacher. №45. October, 1991. – P.92-99.

него как утвердительно (да, действительно, абсолютно необходима), так и отрицательно (да, что вы, конечно - нет).

4. В группах методом мозгового штурма набрасываем кейсы «Утверждения» и «Отрицания»: только доводы (10 минут).
5. Методом жеребьевки определяем, какие из групп будут защищать данную точку зрения, а какие будут опровергать это утверждение. Происходит объединение первоначальных групп.
6. За определенное время (5-10 минут) группы должны скомпоновать аргументы (доводы + доказательства) в пользу своей позиции и проранжировать их по воздействию.
7. Из состава обеих групп выдвигаются представители, формирующие группу экспертов, задача которых - отслеживать, насколько соблюдались правила проведения дискуссии той и другой стороной, и оценивать убедительность их аргументации, следить за регламентом. Желательно, чтобы количество экспертов было нечетным, максимальное количество – 7 человек.
8. Объясняется алгоритм ведения дискуссии:



Где А – аргумент; К - контраргумент

9. Уточняются правила ведения дискуссии:
  - а. Вежливое и корректное обращение к оппонентам (использование таких оборотов как «уважаемые оппоненты...», «позвольте не согласиться...» и т.д.;

- б. Прежде чем ответить контраргументом на аргумент, необходимо уточнить правильность понимания аргумента (использовать оборот «если мы вас правильно поняли, вы полагаете...»);
- в. Не допускается выступление от группы одних и тех же слушателей, все должны высказываться поочередно;
- г. Ни один человек в группе не имеет права выступать от лица группы, не согласовав свое мнение со всеми членами группы;
- д. Соблюдение временного регламента: 1 минута на выступление с аргументом, 1 минута на выступление с контраргументом, 2 минуты на обсуждение в группе.

#### 10. Непосредственно дискуссия:

- а. Выступает группа «За».
- б. Группа «против» выслушивает аргумент группы «за» и берет необходимое время (не более 2 минут), чтобы подготовить контраргумент к данному высказыванию, а затем приводит свой аргумент в защиту своей позиции «против».
- в. Группа «за» берет необходимое время на подготовку контраргумента. Выдвигает его, а затем приводит следующий аргумент в защиту своей позиции.
- г. И так далее, следуя алгоритму перекрестной дискуссии.

Наш опыт проведения дискуссий показывает, что достаточно трех циклов для того, чтобы все участники с пользой для себя поучаствовали в обсуждении проблемы, а эксперты оценили качество дискуссии. Однако желательно, чтобы группы использовали все подготовленные аргументы.

#### 11. Обсуждение дискуссии:

- а. Дается время на обработку экспертами своих записей, подведение итогов, распределение ответственности в ходе «завершающего слова» (5 минут)
- б. Выступление экспертов. Может выступить один эксперт с обобщающими или каждый эксперт делает заключение в соответствии со своим блоком: анализ аргументации сторон, правил поведения, слаженности работы или выделения отдельных участников.
- в. Выступление ведущего (если попросит группа) с краткой характеристикой всех элементов прошедшей дискуссии.



## ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ

### 1. Вопросы для общего обсуждения:

- а. Какое воздействие на Вас оказала такого рода деятельность?
- б. Было ли Вам комфортно работать в ваших группах?
- в. Как повлияла на Ваше восприятие проблемы введения цензуры индивидуальная работа с текстом и последующая дискуссия?
- г. Каковы плюсы и минусы такого формата проведения дискуссии?
- д. Какое значение имеет требование тренера четкому следованию «правилам ведения дискуссии»?

### 2. Обратите внимание на таблицу «Уровни в развитии действий в области коммуникаций» (Таблица 6, стр. 16-17 данного пособия). Умения и действия каких уровней нам удалось потренировать на протяжении двух последних занятий?

**Примечание:** Ведущий выполняет роль консультанта по форме организации дискуссии, лишь изредка включаясь в аспекты содержания (что допустимо только на подготовительном этапе). Его главная задача – как бы ни хотелось пойти на поводу участников общаться в свободной форме – выдержать формат «перекрестной дискуссии». Кроме того, в его задачу входит проинструктировать группу «экспертов», помочь им распределить между собой «зоны ответственности», направлять их размышление (на первых порах) при подведении итогов. Ведущий также должен очень жестко отслеживать все деятельностные и содержательные элементы проходящей дискуссии, чтобы аргументировано выразить свои впечатления от прошедшей дискуссии в «последнем слове» (не надейтесь, что вас об этом не попросят!).

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи с именами, листы А4 и А3.

**Количество аудиторных часов:** 4

### Домашнее задание:

1. Выписать из самостоятельно подобранных или предлагаемых текстов (см. приложение к Занятию № 5, Текст 2 и Текст 3) сильные и слабые аргументы и пояснить своё мнение. Оформить таблицу.

сильные аргументы	пояснения	слабые аргументы

2. Найти место для проведения «Перекрестной дискуссии» в рамках программ тех спецкурсов или предметных курсов, которые вы преподаете (только для педагогов).

## Занятие № 6 «Взаимообучение и Взаимоопрос»

Для того чтобы наши воспитанники (студенты) становились гражданами, способными внести осмысленный вклад в разрешение ключевых для общества вопросов, в процессе обучения должна быть создана учебная среда, способствующая процессу мышления, поощряющая осмысленные дискуссии, обмен идеями и мнениями, рассмотрение разных точек зрения и философских концепций на одно и то же явление или проблему. Один из исследователей эффектов «среды для размышлений» А.Л. Коста еще в 1992 году утверждал: «При совместном генерировании и обсуждении идей люди выходят на уровень мышления, значительно превосходящий возможности отдельных индивидуумов. Прилюдно и в личных беседах они рассматривают проблемы под различными углами зрения, соглашаются или спорят, отслеживают разногласия, разрешают их и взвешивают альтернативы»<sup>12</sup>. Одним из способов создания такой среды является введение в ежедневную учебную практику стратегий «обучения сообща». Обучение сообща происходит, когда слушатели работают вместе - либо парами, либо небольшими группами – над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе единого мнения, выдвинуть новые идеи. Можно отметить, что многие из приемов и форм работы, уже предложенных в этом пособии, и есть методы «обучения сообща». Однако Дж. Ричардсон полагает, что учебная среда для обучения сообща имеет определенные общие характеристики, отличающие ее от иных методов обучения: положительная взаимозависимость (слушатели понимают, что нуждаются друг в друге для выполнения группового задания); индивидуальная отчетность (оценки должны получать, как группа в целом, так и отдельные учащиеся); гетерогенный состав и распределение по группам; немонапольное руководство (взаимодействие должно быть поощряющим); непосредственное обучение социальным навыкам (так же целенаправленно и тщательно, как и академическим); наблюдение и вмешательство педагога (педагоги ведут учет достижений всех членов группы и устанавливают обратную связь с группами и аудиторией в целом, сообщая о результатах совместной работы, предлагают задания для стимулирования всех характеристик среды); эффективная групповая работа<sup>13</sup>.

На примере разработки следующего занятия мы хотим показать, как организуется обучение сообща с использованием таких стратегий как «Взаимообучение (Чтение и суммирование прочитанного в парах)» и «Взаимоопрос».

<sup>12</sup> *Costa, A.L.* An environmental for thinking. In C. Collins & J.N. Mangieri (Eds.), *Teaching thinking: an agenda for the 21<sup>st</sup> century*. - Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 1992. – pp.177

<sup>13</sup> *Richardson, J.* Leading the way to the cooperative school // *School team innovator*. – December 1996 / January 1997. – pp.2-6

## Взаимообучение

Для реализации этой части занятия используется стратегия «Чтение и суммирование прочитанного в парах», разработанная Д. Дансеро и описанная Дж. Стил, к. Мереди- том и Ч. Темплом в пособии по развитию критического мышления<sup>14</sup>. Следует отметить, что парное чтение особенно эффективно при больших и сложных текстах, перегруженных фактическим материалом.

### Сообщение преподавателя:

*«Наше сегодняшнее занятие посвящено изучению основных ошибок логики, позво- лительных и непозволительных «уловок», рассмотрению полемических приёмов и условий для их применения. Для того чтобы быть способным противостоять «уловкам» в споре, нам необходимо научиться распознавать их».*

### Ход занятия

#### Стадия ВЫЗОВА

1. Всегда ли в споре используются только логические аргументы, которые мы от- тачиваем на наших занятиях?

*Ожидаемый ответ:*

Нет. Переходят на эмоции.

Звучат психологические аргументы.

2. Как вы полагаете, это допустимо или нет?
3. В группы по 4 человека раздаются списки приёмов (*см. приложение к Занятию № 6, Текст 1*). Необходимо проклассифицировать все имеющиеся приемы на «допустимые» и «недопустимые».
4. Собираем мнения от групп и оформляем в виде таблицы на доске или флипчар- те, вписывая только порядковый номер приема в соответствующую графу. Гра- фа с вопросительным знаком предназначена для приемов, по поводу которых не удалось прийти к единообразному мнению.

«допустимые»	?	«недопустимые»

<sup>14</sup> Стил Дж.Л., Мереди К.С. и Темпл Ч. Обучение сообща. Пос. V.//Подготовлено в рамках проекта «Чте- ние и письмо для Критического мышления». – М.: Изд-во «ИОО». – 1997. – С. 31-34.

## Стадия ОСМЫСЛЕНИЯ

1. Слушатели рассаживаются по парам (могут найти в аудитории лучшее, по их мнению, место для совместной работы).
2. Вновь образовавшимся парам объясняется, что они сейчас будут изучать большой текстовый материал, но не совсем обычным способом. К концу занятия все будут должны знать содержание текста целиком, однако сейчас необходимо будет сосредоточиться на одной лишь его части.
3. Пары рассчитываются на 1, 2, 3, 4. Весь материал разбит на 4 больших части, каждая пара получает только часть материала под соответствующим номером (см. приложение к Занятию № 6, Текст 2).
4. Каждый член пары будет выступать в двух разных ролях. По мере чтения текста им придется меняться этими ролями:
  - а. **Докладчик:** внимательно читает текст, готовится суммировать прочитанное. После того, как пара прочитает свою часть докладчик должен «доложить» прочитанное партнеру своими словами.
  - б. **Ответчик:** также читают раздел текста и внимательно слушают докладчика. После окончания рассказа, задает любые вопросы для прояснения смысла прочитанного. Это могут быть вопросы, помогающие вспомнить пропущенный при рассказе момент (А как насчет?.. А помнишь?.. Было ли там сказано что-нибудь насчет?..)
5. Каждая пара, просмотрев полученную часть текста, должна договориться по какому «куску» своей части текста и кто из них будет докладчиком, а по какому и кто – ответчиком.
6. Подчеркиваем, что каждая пара после изучения своей части текста должна отчитаться о проделанной работе перед всей группой, поэтому необходимо изучить все достаточно тщательно.
7. Работа в парах с выполнением ролей может длиться достаточно долго. Необходимо дать возможность участникам выполнить задание до конца. Планируем затратить на это не менее 20 минут.

## Стадия РАЗМЫШЛЕНИЯ

Отчет о проделанной работе предлагается сделать в виде доклада с использованием рисунка, отражающего «образы» изученных уловок, поскольку визуализация материала очень важна для выразительности речи: нужно мысленно рисовать «картину» того, о чём говоришь.

1. Подготовка презентации в парах.
2. Презентация материала на всю аудиторию в порядке очереди, начиная с первой части материала. Выйти должны оба члена пары, даже если говорить будет только один из них. Выступление приветствуется аплодисментами.
3. В процессе выступления пар ведущий провоцирует обращение к таблице приемов, созданной на первом этапе занятия. Фиксация правильных вариантов ответов.

### **Взаимоопрос**

Когда учащимся требуется помощь при вычленении наиболее важной информации из объемных текстов, можно порекомендовать *взаимоопрос*. Эта стратегия очень хороша для работы с целой аудиторией, когда требуется проникновение в суть полученной информации. Мы предлагаем использовать для этой цели методику, основанную на разработках Энтони Манзо<sup>15</sup> и Вакка<sup>16</sup>.

#### **Сообщение преподавателя:**

*«Мы еще раз углубиться в суть изучаемого материала, проверить уровень его понимания нами, и попутно потренировать умения задавать вопросы разных типов. Ведь умение задавать вопросы способствует и умению отвечать на них, так как позволяет понимать, чего от вас ожидают при ответе. Для этого мы предлагаем использовать стратегию «Взаимоопрос».*

### **Ход занятия**

#### **Стадия ВЫЗОВА**

1. Аудитория делится на смешанные группы (от каждой пары – по «эксперту», однако во вновь образовавшихся группах не должно быть более 5 человек).
2. Формат взаимопроса предполагает ответы на вопросы, сформулированные самими участниками, а не ведущими. Вспомним, что вопросы бывают разных типов (материал Занятия № 2). Сегодня мы предлагаем воспользоваться приемом «Ромашка Блума», описанным И.О. Загашевым<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Manzo, A. The ReQuest Procedure // Journal of reading/ -1969. – 31 (11). – P.123-126.

<sup>16</sup> Vacca, R. & Vacca, J. Content Area Reading (Fifth Edition). - New York: Harper-Collins, 1996. – 206 p.

<sup>17</sup> Загашев, И. Умение задавать вопросы [Текст] / Загашев И.О. // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2004. – весна, № 4. – С.12

3. В группы раздается текст с описанием приема (см. приложение к Занятию № 6, Текст 3) или ведущий зарисовывает «Ромашку Блума» на доске и дает необходимые пояснения.
4. Обычно вопросы задаются относительно какого-либо блока информации. Поэтому предлагается проделать следующую предварительную работу по выделению категорий информации:
  - а. если вся аудитория может разделиться на 2 группы, то выделяются 2 категории информации из текста: 1) позволительные приёмы и уловки в споре и 2) непозволительные уловки.
  - б. если групп получается больше, то категории выделяются совместными усилиями так, чтобы количество выделенных категории соответствовало количеству рабочих групп.
5. На доске оформляется сводная таблица. Приведен возможный вариант:

<b>Тип вопроса</b>	<b>Позволительные приемы и уловки</b>	<b>Непозволительные приемы и уловки</b>
Простой		
Уточняющий		
Интерпретирующий		
творческий		
Практический		
Оценочный		

6. Каждая группа выбирает блок информации и составляет по этому блоку информации шесть вопросов разных типов (в соответствии с «Ромашкой Блума»). (Необходимое условие: составляя вопрос, составители должны знать или предполагать ответ на него.). На работу отводится 20 минут.
7. Группы задают друг другу вопросы, следуя алгоритму:
  - а. одна группа называет блок информации и тип вопроса, на который они хотели бы ответить;
  - б. группа, составлявшая этот вопрос, задает его, слушает ответ, выражая свое удовлетворение или неудовлетворение;
  - в. другие группы в это время готовятся также ответить на этот вопрос или выступить с дополнениями;
  - г. когда вопрос закрыт, в таблице на доске в соответствующей графе ставится крестик;

- д. затем та группа, которая задавала вопрос, имеет право выбрать, на какой тип вопроса и из какого блока информации она хотела бы ответить;
- е. далее цикл повторяется до тех пор, пока все вопросы, подготовленные всеми группами не будут заданы.

Описанный алгоритм предназначен для работы более чем двух групп, если группы только две – они поочередно задают друг другу выбираемые вопросы.

На работу отводится не менее 20-30 минут.

8. В заключении можно обсудить вопрос: «Почему же используются уловки и что делать, если их применяют против Вас?»

*Ожидаемый ответ:*

Уловки демонстрируют слабость аргументации противника.

Надо понимать какую он использует уловку и зачем, чтобы при необходимости указать ему на это.

## **ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ**

***Вопросы для общего обсуждения:***

1. Доказывать и убеждать – это одно и то же?

*Ожидаемый ответ:*

Это разные процессы, хотя и тесно связанные друг с другом. *Доказывать* означает устанавливать истинность тезиса. *Убеждать* – это создавать впечатление, вселять уверенность, что истинность тезиса доказана, делать слушателей единомышленниками, соучастниками своих замыслов и действий. Можно доказать какое-то положение, но не убедить в его истинности окружающих и, наоборот, убедить, но не доказать. Однако полемисту следует иметь в виду, что в большинстве случаев основа убедительной речи – её доказательность.

2. Каковы ваши ощущения от исполнения ролей Докладчика и Ответчика?
3. Каковы основные преимущества такого вида работы с точки зрения работы с информацией и с точки зрения организации взаимодействия?
4. Какие моменты в работе на занятии вызвали у вас наибольшие затруднения? С чем это может быть связано?
5. Какова роль педагога при такого рода организации учебного процесса?

**Примечание:** Ведущему необходимо очень тщательно разьяснять все этапы работы, чтобы недопонимание того, что требуется делать, не мешало исследованию информации и не способствовало возникновению разногласий при работе в парах. Возможно, ведущим есть смысл демонстрировать на своем примере отдельные фрагменты работы в парах и группах. Рабочий текст должен быть поделен на логически завершенные фрагменты, желательно равноценные по объему и трудности воспроизведения и понимания. Имейте в виду, что письменное задание к этому занятию педагогу необходимо выполнить наряду со всеми и первым прочитать его на следующем занятии.

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи с именами, листы А4 и А3, магниты или гвоздики, флипчарт и бумага для флипчарта.

**Количество аудиторных часов:** 4

#### **Домашнее задание:**

1. Написать письменную работу в формате **РАФТ** (*описание стратегии - см. в приложении к занятию № 6, Текст 4*) с использованием какой-либо «уловки» (**ОБЯЗАТЕЛЬНО**, так как они понадобятся нам на следующем занятии!).
2. Соотнесите предложенную на занятии стратегию взаимообучения с базовой схемой РКМЧП (только для педагогов).

### **Занятие № 7 «Ролевое обсуждение»**

«Ролевое обсуждение» - формат дискуссии, который в отличие от уже использованной «Перекрестной дискуссии», позволяет не только регламентировать процесс обмена мнениями, вычлняя отдельные аргументы и контраргументы, но выстраивать целостное аргументированное выступление, формулировать развернутую контраргументацию, формировать отношение к чужой точке зрения, стимулирует поиск путей сближения различных точек зрения. На стадии подготовки к дискуссии мы предлагаем использовать «Двухчастный дневник», описанный Э. Бертофф<sup>18</sup>, поскольку именно ведение дневников дает возможность читателям увязать содержание текста со своим личным опытом и особенно полезным является при организации самостоятельной работы.

#### **Сообщение преподавателя:**

*«Сегодня мы будем продолжать тренировку навыков аргументации и контраргументации посредством дискуссии «Ролевое обсуждение», участие в которой в том числе*

---

<sup>18</sup> Berthoff, Ann. The Making of Meaning: Metaphors, Models, and Maxims for Writing Teachers. – Portsmouth, NH; Boynton/Cook, 1981. – 218 p.



*позволит нам продолжить развитие умений ясно и логично излагать свои мысли, задавать вопросы, отвечать на вопросы, оттачивать умения слушать и слышать, выстраивать отношение к чужой точке зрения. Однако начнем мы его с обсуждения письменных работ, которые были выполнены дома».*

### **Ход занятия**

1. Вся аудитория разбивается на рабочие группы по 5 человек.
  2. Знакомимся с «произведениями» друг друга, работая в группе. Работа строится по алгоритму:
    - а) автор читает текст
    - б) слушатели должны определить:  
роль, аудиторию и использованные в тексте «уловки»
    - в) выбираем наиболее интересный текст, который потом зачитывается на всю аудиторию
  3. Первым зачитывает свой текст педагог. Аудитория реагирует в формате ППС (похвали, предложи, спроси) и определяют «уловки», указывая цель их использования.
  4. Зачитываются работы, выбранные от групп. Это может делать не обязательно автор, а любой член группы. Необходимо пояснить причины выбора.
- На работу с домашним заданием необходимо отвести как минимум 20 минут.

### **Стадия ВЫЗОВА**

1. Сейчас вам предстоит познакомиться с небольшим текстом (*см. приложение к Занятию 7, Текст 1*), читая который вы будете заполнять «Двухчастный дневник». Для этого вам необходимо, проведя вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. По левую сторону от нее записывают, какая часть текста произвела на вас наибольшее впечатление. Быть может, она вызвала какие-то воспоминания или **ассоциации** с эпизодами из вашей собственной жизни. Или просто озадачила? Или вызвала резкий протест? Или натолкнула на определенные мысли? С правой стороны они должны дать комментарий: Что заставило вас записать именно эту цитату? Какие **мысли** она у вас вызвала? Какой **вопрос** возник в связи с ней? Кроме того, мы просим вас отследить используемые в тексте **уловки**, записать их слева, а справа записать – целью, с которой она была использована? Итак, читая текст, вам предстоит последовательно заполнять «Двухчастный дневник».

2. Называется текст «Злоумышленник».
  - а. Кто такой «злоумышленник»?
  - б. Как вы думаете, почему он так называется?
  - в. О чем пойдет в нем речь?
  - г. Кто в тексте, и по каким причинам может быть назван злоумышленником?
  - д. Как вы думаете, какие роли, в связи с таким названием, вам сегодня придется выполнять при организации обсуждения?

### Стадия ОСМЫСЛЕНИЯ

1. Чтение текста с заполнением дневника – индивидуально в течение 20 минут.

Цитаты из текста	Комментарии
<i>Ассоциации</i>	
<i>Вопросы</i>	
<i>Уловки</i>	

### Стадия РАЗМЫШЛЕНИЯ

1. Обмен впечатлениями о прочитанном и обсуждение дневников в группе
2. Только самые яркие впечатления (как положительные, так и отрицательные), самые важные вопросы и найденные уловки обсуждаются на аудиторию.
3. При помощи заранее подготовленных бумажек, на которых написаны роли, происходит жеребьевка, и образуются три группы: «**Защитники**» (**З**), «**Обвинители**» (**О**), «**Присяжные**» (**П**).
4. Каждая группа готовит кейс утверждения в соответствии со своей ролью: «Защитники» - в защиту Дениса; «Обвинители» - в обвинение Дениса; «Присяжные» - с точки зрения стороннего наблюдателя. Используется метод «Мозговой штурм»: сначала принимаются все аргументы (5 минут), после чего происходит их ранжирование (5 минут).
5. Затем группа готовит выступление с развернутой аргументацией. Перед составлением цепочек аргументации ведущий вкратце знакомит аудиторию со стратегией «**Message House**» (см. приложение к Занятию № 8, Текст 1), акцентируя внимание на том, что при устной аргументации необходимо постоянно возвращаться к исходному утверждению.

6. Группы оформляют опору для выступающего в виде цепочки аргументации на листе А3 или листе для флипчарта. На работу (5-6 пункты) отводится не менее 20 минут.
7. «Ролевое обсуждение» проходит в три круга (мы назвали такую работу «*Групповой круглый стол*»).

**1 круг:** первыми выступают **З**, предъявляя развернутую аргументацию согласно своей роли; вторыми – **О**, высказывая свое мнение по поводу аргументации **З**, в соответствии со своей ролью; третьими выступают **П**, примиряя точки зрения **З** и **О**, оценивая уровень их аргументации, делают конструктивные замечания и дают советы по улучшению.

**2 круг:** первыми выступают **О**, предъявляя развернутую аргументацию согласно своей роли; вторыми – **З**, высказывая свое мнение по поводу аргументации **О**, в соответствии со своей ролью; третьими выступают **П**, примиряя точки зрения **О** и **З**, оценивая уровень их аргументации, делают конструктивные замечания и дают советы по улучшению.

**3 круг:** первыми выступают **П**, предъявляя развернутую аргументацию согласно своей роли; вторыми – **З**, высказывая свое мнение по этому поводу, в соответствии со своей ролью; третьими выступают **О**, также высказывая свое мнение по этому поводу, в соответствии со своей ролью; завершают работу **П**, подводя итог и обобщая сказанное другими «ролями» (без комментариев).

---

***ПРИМЕР завершающего выступления «Присяжных»:***

**ТЕЗИС:** В сложившейся ситуации Денис и Следователь не виноваты – они заложники системы.

**ДОВОД 1:** Так как никто не заботится о благосостоянии населения.

**ДОКАЗАТЕЛЬСТВО 1:** Денис и другие Климовские мужики, по сути, выживают в тяжелых условиях (примеры из текста).

**ДОВОД 2:** Система виновата так же в следствии того, что не ведётся разъяснительная работа с населением происходят серьезные правонарушения.

**ДОКАЗАТЕЛЬСТВО 2:** В частности, сами мужики не видят вреда в своей «деятельности» по откручиванию гаек.

**ДОВОД 3:** Системой так же не предусмотрена система эффективного наказания для этих нарушителей закона.

**ДОКАЗАТЕЛЬСТВО 3:** Что мы видим: на одного вешают преступления всей деревни, другие «сообщники» - ни за что не отвечают.

**КОНТРАРГУМЕНТ:** Нам, конечно, могут возразить, что если никто не виноват, то никто и не понесёт ответственность за происходящее. Но на наш взгляд к ответственности надо взывать, когда проработаны способы для предотвращения этой проблемы.

**ВЫВОД:** Данная ситуация не решается поиском «виноватого», она является поводом для начала реформирования системы.

---

## ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Вопросы для общего обсуждения:
  - а. Что было сложным в данной дискуссии?
  - б. Чем она отличалась от «Перекрёстной дискуссии»?
2. Проведем «**Письмо по кругу**» с целью обмена мнениями насчет эффективности такой формы дискуссии, как «Ролевое обсуждение», используя для организации структурирования этого письма прием «**Гамбургер**», который при самостоятельной работе может быть использован для формирования умения четко структурировать и формулировать собственные мысли в письменной форме. В данном случае этот простой графический организатор поможет нам не «уходить от темы», подбирать соответствующие доводы или доказательства к основному тезису, а также проблема избежать несоответствия приведенных доводов или доказательств выдвинутому тезису при совместной работе над текстом.
  - а. Участники делятся на группы по 5 человек. Перед каждым лежит чистый бланк «Гамбургер» (см. приложение к Занятию № 7, Текст 2), его необходимо как-то пометить, так как он будет передаваться по кругу (нарисовать символ, написать свое имя и т.п.)
  - б. Каждый из пятерки записывает на своем листе главную мысль или *утверждение*, которое он хотел бы отметить в связи с использованной стратегией дискуссии. Написав одно предложение, он передает лист по/против часовой стрелки другому участнику.
  - в. Другой участник читает написанное до него и, в соответствии со стилем и содержательной логикой предыдущего предложения, продолжает писать, приводя *довод* в поддержку данного утверждения или мнения. Написав одно предложение, передает лист по/против часовой стрелки другому участнику.
  - г. Другой участник читает написанное до него и, основываясь на стиле и содержательной направленности предыдущих предложений, продолжает писать текст, обосновывая довод приведением *доказательств* в его поддержку. Написав одно-два предложения, он передает лист по/против часовой стрелки другому участнику.
  - д. Другой участник читает написанное до него и, в соответствии со стилем и содержательной логикой предыдущих предложений, продолжает писать, выражая сомнение по поводу истинности сказанного, т.е. пытается привести *контраргумент*, принижающий написанное до этого. Написав одно предложение, он передает лист по/против часовой стрелки другому участнику.

- е. Другой участник читает написанное до него и, в соответствии со стилем и содержательной логикой предыдущего изложения, делает **заключение**, которое должно поддерживать исходное утверждение.
3. Таким образом, после того, как лист «пройдет» круг, на нем будет записано не менее пяти предложений, выражающих отношение к использованной стратегии. А в рабочей группе мы получим пять таких «Гамбургеров», содержание которых последовательно зачитываются всей аудитории (без комментариев).

**Примечание:** Роль преподавателя на этом занятии заключается в основном в оказании помощи и организации самого процесса, обеспечении всеми необходимыми материалами.

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи с именами, листы А4 и А3, магниты или гвоздики, флипчарт и бумага для флипчарта.

**Количество аудиторных часов:** 4

**Домашнее задание:**

1. Изучить тексты 1-4 в приложении к Занятию № 8, пользуясь приемом **ИНСЕРТ** (I.N.S.E.R.T. – «Interactive Notation System for Enhanced Reading and Thinking»<sup>19</sup>). Мы предлагаем воспользоваться следующими значками:

- √ - это я уже знал;
- + - совершенно новая для меня информация;
- - противоречит моим представлениям, я думал иначе;
- ? - информация непонятна или недостаточна, требует разъяснения.

2. Заполните **«Концептуальную таблицу»**<sup>20</sup> (только для педагогов), где параметры для сравнения необходимо продумать самостоятельно.

«Фасилитированное обсуждение»	«Уголки»	ПАРАМЕТРЫ СРАВНЕНИЯ	«Перекрестная дискуссия»	«Ролевое обсуждение»
<b>ВЫВОД:</b>				

<sup>19</sup> Темпл, Ч., Стил, Дж., Мередит, К. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». Пос.Ш. – М.: Изд-во «ИОО», 1997. – С.16-20.

<sup>20</sup> Там же. - С.61.

## Занятие № 8 «Зигзаг»

Используемая на данном занятии стратегия «*Зигзаг*» относится к форматам «обучения сообща» и была разработана Э. Аронсоном<sup>21</sup>.

Основные элементы структуры занятия на основе этой стратегии:

1. Работа в двух видах групп: «*домашних*» и «*экспертных*».
2. Получение в «домашние» группы текста, поделенного на фрагменты (логически завершённые части).
3. Распределение частей текста по «экспертам».
4. Переход в экспертные группы и изучение имеющихся фрагментов информации.
5. Возвращение в «домашние» группы и доклады «экспертов».
6. Обобщение информации и ее презентации от «домашней» группы.

Для работы в высшей школе более продуктивной, на наш взгляд, является модификация стратегии «Зигзаг», предложенная Р. Славиным, названная им «*Зигзаг-2*»<sup>22</sup>, отличается большим контролем со стороны педагога.

Основные элементы структуры занятия на основе этой стратегии:

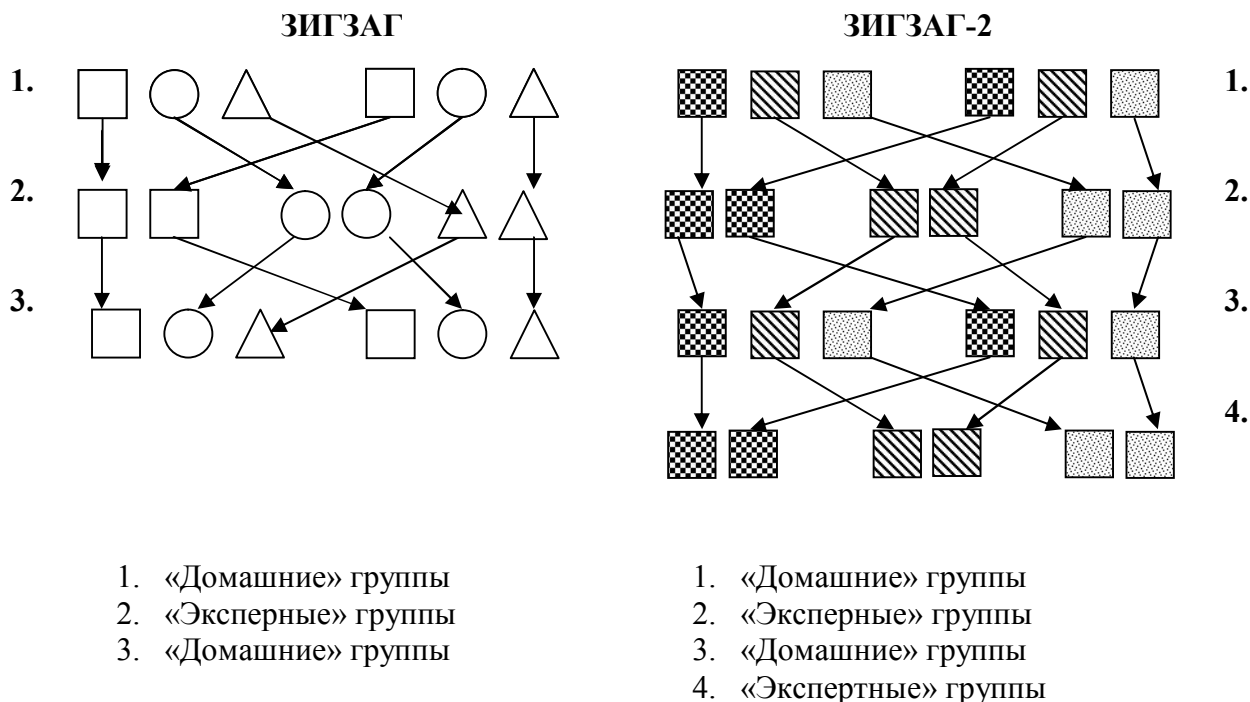
1. Преподаватель даёт всей аудитории общее задание – что-то прочитать – и подготавливает *экспертные листы* с вопросами и проблемами, связанными с этим заданием.
2. Далее идёт работа в двух видах групп: «*домашних*» и «*экспертных*»: прочитав весь текст, студенты получают номер в своей «домашней группе» и, соответственно, этим номерам, на время расходятся по «экспертным группам», чтобы выполнить задание обозначенное на «экспертном листе».
3. Вернувшись в домашние группы, они отчитываются о проделанной работе и «собирают» реакцию членов «домашней» группы: осуществляется не пересказ прочитанного, а помощь, которую студенты должны оказать товарищам в процессе учебного поиска по «экспертному» заданию. Делают заметки.
4. Возвращение в «экспертные группы». Обмен замечаниями, советами, которые каждый «эксперт» получил в «домашней» группе.
5. Учет предложений и замечаний и презентация окончательного решения по «экспертному» заданию от «экспертной» группы.

---

<sup>21</sup> Темпл Ч., Стил Дж., Меридит К. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». Пос.Ш. – М.: Изд-во «ИОО». – 1997. – С.26-29.

<sup>22</sup> Там же. – С.40-44.

**СХЕМА**  
(иллюстрирует применение форматов «Зигзаг» и «Зигзаг-2»)



Таким образом, данное занятие можно провести в двух вариантах. Все зависит от «зрелости» группы: уровня самостоятельности и ответственности за выполнение домашнего задания. Если домашнее задание выполняется не регулярно и не всеми, или не выполнено непосредственно в этот день, то используется «Зигзаг», в обратном случае – «Зигзаг-2».

**Сообщение преподавателя:**

*«Как мы уже на собственном опыте могли убедиться, в дискуссиях всегда звучат различные мнения относительно одной и той же проблеме. Участники пытаются аргументировать порой абсолютно противоположные точки зрения. Возникает вопрос: а есть ли единственно верный, истинный ответ? Любые ли доводы можно использовать в защиту своего утверждения? Что делает нашу аргументацию более убедительной?»*

*Сегодня мы постараемся разобраться с этим и подробно рассмотрим вопросы, связанные с критериями оценки аргументации, как по форме, так и по содержанию».*

**Ход занятия (Зигзаг)**

1. «Домашние» группы (по 3 человека) получают тексты (см. приложение к Занятию 8): 1. Оценка аргументации по форме: схематичность, чёткость структуры; 2. В споре рождается истина?!; 3. Критерии оценки аргументации.

2. Каждый участник «домашней» группы выбирает свой текст, расходятся, образуя три «экспертные группы»: по текст №1, №2 и №3.
3. В «экспертных» группах необходимо:
  - а. прочесть текст;
  - б. согласовать с участниками группы понимание его сути;
  - в. совместными усилиями проструктурировать его: например, составить **кластер**<sup>23, 24</sup> (см. приложение к Занятию 3, *Графические организаторы*);
  - г. составить «доклад» для участников домашней группы. Важно, чтобы все «эксперты» как можно более единообразно доносили информацию в «домашней» группе, поэтому составленный в группе кластер должен быть зафиксирован у каждого «эксперта».
4. В «домашних» группах слушают и обсуждают каждое выступление.
5. В «домашних» группах разрабатывают «рекомендации» для подготовки убедительного выступления.
6. Оформляют «рекомендации» в любом виде: схема, рисунок, опорный конспект.
7. Презентация «рекомендаций» от каждой «домашней» группы.
8. В завершение обсуждается текст «Неубедительные рассуждения» (см. приложение к Занятию 8, *Текст 4*): Почему указанные элементы могут приводить к неубедительности рассуждений?

### Ход занятия (Зигзаг-2)

Все три рабочих текста прочитаны дома с использованием приема ИНСЕРТ. По сути, работа на занятии в целом может быть отнесена к стадии «Размышление», с точки зрения соответствия базовой модели РКМЧП.

1. Аудитория разбивается на «домашние» группы. Строго говоря, во всех домашних группах должно быть одинаковое количество человек.
2. В домашних группах идет обмен мнениями по поводу содержания всех четырех текстов (по пометкам): что было известно, что новое, что противоречило прежним представлениям, что непонятно.
3. На всю аудиторию обсуждаются вопросы, связанные с недопониманием текстов.

---

<sup>23</sup> разработан Стил: *Steele, J. & Steele, P.*. The Thinking –writing connection: using clustering to help students write persuasively//Reading Horizons. Vol. 32, №1, 1991. – P.41-50.

<sup>24</sup> адаптирован Темплом и др.: *Стил, Дж., Мередит, К., Темпл, Ч., Скотт, У.* Популяризация критического мышления: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для критического мышления». Пос.П. – М.: Изд-во «ИОО», 1997. – С.72-76.



4. В «домашние» группы выдаются задания («экспертные листы»), количество которых зависит от количества членов в «домашней группе» и от общего количества слушателей в аудитории<sup>25</sup>.
5. Каждый выбирает, по какому заданию он готов стать «экспертом».
6. Происходит пересадка в «экспертные группы».

Ниже приводятся задания для трех «экспертных» групп.

### Экспертная группа 1

#### Опорный текст

#### *«Оценка аргументации по форме: схематичность, чёткость структуры»*

1. Сформулируйте понятное для всех объяснение сути подготовки публичных выступлений «message house».
2. Объясните, какое отношение эта стратегия имеет к критериям оценки аргументации.
3. Сформулируйте несколько критериев оценки аргументации, основываясь на опорном тексте.
4. Разработайте один из предложенных вами критериев оценки аргументации. Для этого нужно определить объективные параметры его оценки и для каждого параметра – степень выраженности.

#### **Пример: Критерий – соблюдение структуры аргументации (необходимо заполнить все ячейки таблицы)**

Параметры	Степени выраженности параметра		
	минимально	нормально	превосходно
1. Наличие всех элементов аргументации	Основные элементы: тезис, довод, доказательства, заключение	Основные элементы + контраргумент	Основные элементы, контраргумент + ценностные основания для аргументации
2. Количественное соотношение элементов аргументации	1 довод + доказательства к нему	Не менее 3 доводов + доказательства к каждому доводу	
3. Содержательное наполнение элементов аргументации			

<sup>25</sup> Если в аудитории 25 человек, то она разбивается на 5 домашних групп по 5 человек и ведущим необходимо продумать 5 экспертных листов. Если в аудитории 15 человек: 3 домашние группы по 5 человек (5 экспертных листов) или 5 домашних групп по 3 человека (3 экспертных листа).

---

## Экспертная группа 2

### Опорный текст «В споре рождается истина?!»

1. Сформулируйте понятное всем объяснение сути существующих концепций истины.
2. Объясните, какое отношение содержание «опорного» текста имеет к критериям оценки аргументации.
3. Сформулируйте несколько критериев оценки аргументации, основываясь на опорном тексте.
4. Разработайте один из предложенных вами критериев оценки аргументации. Для этого нужно определить объективные параметры его оценки и для каждого параметра – степень выраженности.

#### Пример: Критерий – соблюдение структуры аргументации (необходимо заполнить все ячейки таблицы)

Параметры	Степени выраженности параметра		
	минимально	нормально	превосходно
1. Наличие всех элементов аргументации	Основные элементы: тезис, довод, доказательства, заключение	Основные элементы + контраргумент	Основные элементы, контраргумент + ценностные основания для аргументации
2. Количественное соотношение элементов аргументации	1 довод + доказательства к нему	Не менее 3 доводов + доказательства к каждому доводу	
3. Содержательное наполнение элементов аргументации			

---

## Экспертная группа 3

### Опорные тексты «Критерии оценки аргументации» и «Неубедительные рассуждения»

1. Сформулируйте понятное всем объяснение причин, почему одни рассуждения называются убедительными, а другие – не убедительными.
2. Выберите несколько критериев оценки аргументации из текста, на ваш взгляд, наиболее трудоемких для удовлетворения. Поясните ваш выбор.

3. Разработайте один из выбранных вами критериев. Для этого нужно определить объективные параметры его оценки и для каждого параметра – степень выраженности.

**Пример: Критерий – соблюдение структуры аргументации  
(необходимо заполнить все ячейки таблицы)**

Параметры	Степени выраженности параметра		
	минимально	нормально	превосходно
1. Наличие всех элементов аргументации	Основные элементы: тезис, довод, доказательства, заключение	Основные элементы + контраргумент	Основные элементы, контраргумент + ценностные основания для аргументации
2. Количественное соотношение элементов аргументации	1 довод + доказательства к нему	Не менее 3 доводов + доказательства к каждому доводу	
3. Содержательное наполнение элементов аргументации			

7. «Эксперты» совместными усилиями выполняют задание. В конце работы ответ на задание должен быть сформулирован у каждого «эксперта».
8. Возвращение в «домашние» группы.
9. «Эксперты» докладывают о проделанной работе и записывают отзывы и предложения от членов «домашней» группы.
10. Возвращение в «экспертные» группы.
11. Обмен предложениями и советами от «домашних» групп.
12. Подготовка доклада от «экспертной» группы на аудиторию о выполненном задании.
13. Презентации «экспертными» группами результатов работы.

## ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Вопросы для общего обсуждения:
  - а. Каковы ваши впечатления в целом от занятия?
  - б. Насколько ваши ощущения от работы в «домашней» группе отличались от работы в «экспертной» группе?
  - в. Как вы думаете, с чем это может быть связано?

- г. Каким образом, благодаря этой стратегии, меняется роль студента / педагога в аудитории?

**Примечание:** Роль преподавателя на этом занятии заключается в основном в оказании помощи и организации самого процесса, обеспечении всеми необходимыми материалами. Как ни странно, но основные трудности, которые испытывают педагоги при проведении занятий с использованием «Зигзагов», носят не содержательный, а организационный характер. Однако чем чаще вы будете применять такие стратегии, тем меньше вы будете уделять времени для расчета количества участников групп, текстов, заданий, а также тратить усилий для того, чтобы следить за правильными перемещениями участников в аудитории.

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи с именами, листы А4 и А3, магниты или гвоздики, флипчарт и бумага для флипчарта.

**Количество аудиторных часов:** 4

**Домашнее задание:**

1. Используя **схему Фрэйера** (см. приложение к Занятию № 8), уточнить понятие «Аргументированная речь».
2. На следующем занятии мы проведем игру в формате жестко регламентированной дискуссии «Дебаты». Дома нам необходимо подготовиться:
  - а. Изучить тексты 1-6 в приложении к Занятию № 9 и сформулировать возможный тезис предстоящих дебатов.
  - б. Изучить правила проведения дебатов К. Поппера и российский судейский протокол.
  - в. Если есть желание и возможность найти и принести дополнительные материалы по теме дебатов.
3. Заполните **«Концептуальную таблицу»** (только для педагогов), где параметры для сравнения необходимо продумать самостоятельно.

«Фасилитированное обсуждение»	«Уголки»	ПАРАМЕТРЫ СРАВНЕНИЯ	«Чтение и суммирование в парах»	«Зигзаг-2»
<b>ВЫВОД:</b>				

## Занятие № 9 «Дебаты»

Ценности, которые лежат в основе проведения дискуссий в формате «Дебаты», - это ценности открытого общества. И совершенно не случайно один из форматов этой ролевой игры носит имя К. Поппера. Дебаты, как ролевая имитационная игра, воспроизводит совместную деятельность по проектированию, организации и проведению учебного процесса с обеспечением максимально комфортных условий, как для учащихся, так и для педагогов. Дебаты позволяют развивать очень важные с точки зрения коммуникативной компетентности способности:

1. критически мыслить (что необходимо при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей);
2. вести исследование (поскольку приводимые аргументы требуют доказательства и примеров, для поиска которых необходима поисковая работа с источниками информации);
3. организовывать (себя, других и информацию);
4. слушать и вести записи;
5. общаться неконфликтно;
6. выступать публично.

Конечно, проведение этой игры с должным учебным и развивающим эффектом, на наш взгляд, возможно тогда, когда ваши «подопечные» уже обладают достаточно развитыми коммуникативными умениями и навыками. Именно поэтому в рамках нашего спецкурса она используется на завершающих этапах, когда участие в ней может показать насколько были эффективны наши усилия по развитию коммуникативных компетенций студентов.

Как форма деловой игры, дискуссия в формате «Дебаты» организационно предусматривает реализацию трех основных этапов: подготовка к дискуссии («Вызов» и «Осмыслению»), дискуссия и анализ дискуссии («Размышление»).

**Подготовка:** подбор темы; формулировка тезиса (должен иметь положительную формулировку для утверждающей стороны); актуализация знаний; активизация мыслительной деятельности; поиск информации с использованием различных источников; систематизация полученной информации; составление кейсов (системы аргументов) как утверждения, так и отрицания тезиса.

На этом этапе необходимо дать определения каждому понятию в тезисе, составить кейсы (утверждения и отрицания, так как жеребьевка будет позднее), продумать стратегию отрицания, то есть составить контраргументы на возможные аргументы оппонентов,

подготовить раунд вопросов, которые могут способствовать обнаружению противоречий в позиции противоположной стороны.

**Игра:** Проводить «Дебаты» можно в соответствии с различными форматами. Мы предлагаем для использования в спецкурсе формат дебатов К. Поппера. С Правилами проведения этого формата можно познакомиться в приложении к данному занятию.

**Анализ:** Это очень важный и необходимый этап в достижении целей данного формата дискуссии. При этом недопустимо сравнивать выступления спикеров между собой, каждый сравнивается только сам с собой. Любая критика должна быть только конструктивной. На первое место в анализе должен выступать самоанализ группы и каждого игрока в отдельности. Основой для этого может стать судейский протокол.

Дебаты любого формата подлежат оценке судейской коллегии. Мы предлагаем использовать российский судейский протокол (*см. приложение к данному занятию*), поскольку там указаны критерии оценки игры каждого игрока.

## Ход занятия

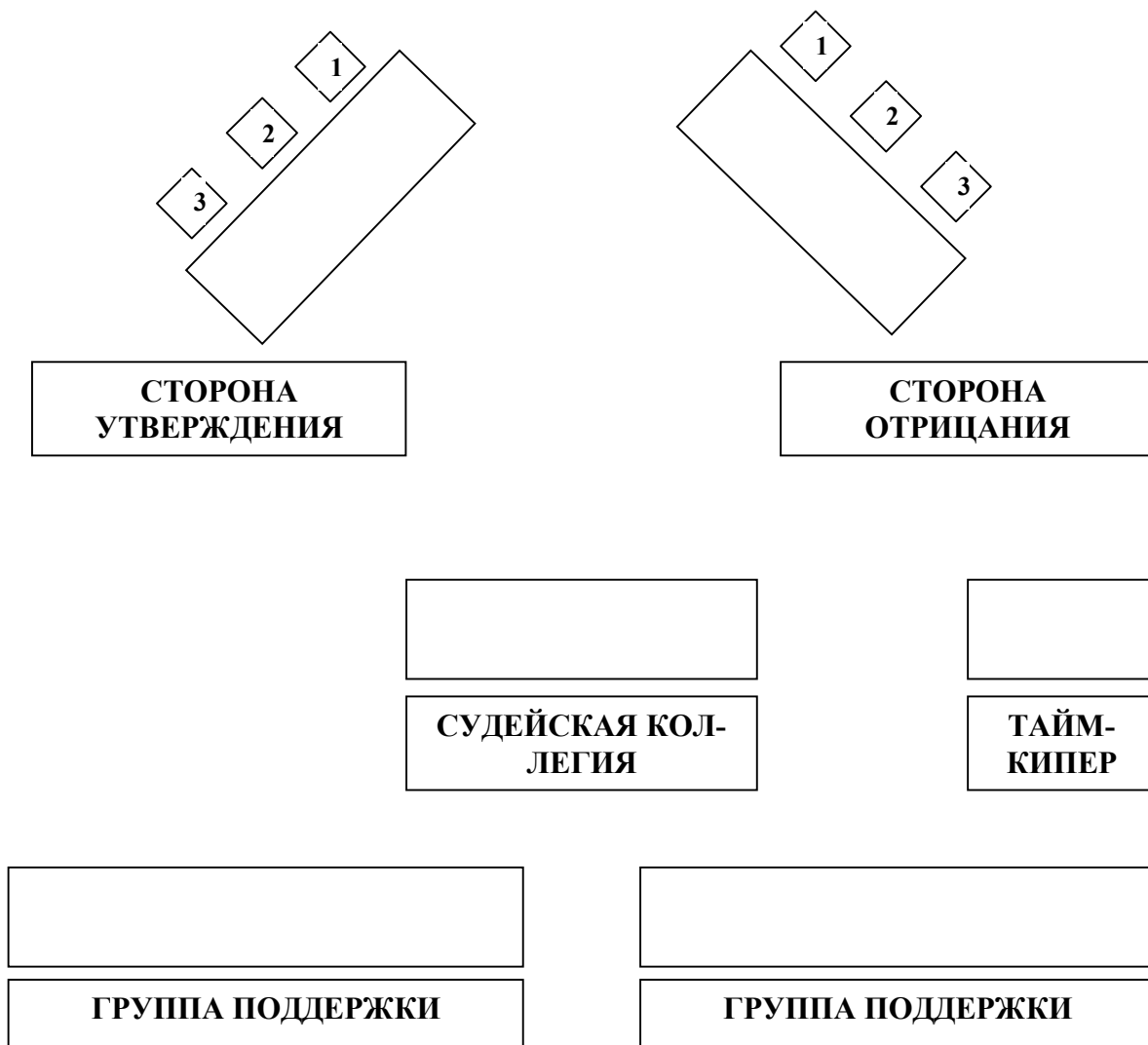
### ПОДГОТОВКА

1. Записываем возможные формулировки тезиса на доску.
2. Договариваемся, какую из них берем для «дебатирования», уточняем (например, «В настоящее время в России должна использоваться смертная казнь»).
3. Работая в двух больших группах:
  - а. методом мозгового штурма (используя имеющиеся в пособии материалы и дополнительные материалы, привлеченные участниками) набрасываем аргументы «за» и «против» утверждения;
  - б. ранжируем аргументы;
  - в. продумываем возможные вопросы, как со стороны утверждения, так и со стороны отрицания.
4. Жеребьевка.
5. Рассматриваются правила проведения дебатов и судейский протокол, договариваемся о том, что время выступления сокращаем вдвое, кроме раундов вопросов и общего времени, которое команды могут использовать для обсуждения.
6. Выбирается судейская коллегия (3-5 человек) и тайм-кипер, которые сразу выходят из команд и готовятся к использованию судейского протокола. В их задачу также входит подготовка пространства для дебатов: расстановка мебели и

табличек (см. схему). Было бы лучше, если бы сами дебаты проходили в отдельной аудитории.

---

**СХЕМА РАСПОЛОЖЕНИЯ  
СПИКЕРОВ, СУДЕЙ, ГРУПП ПОДДЕРЖКИ**



- 
7. Команды утверждения и отрицания назначают / выбирают спикеров.
  8. Команды готовят своих спикеров к дебатам:
    - а. уточняются понятия, входящие в тезис;
    - б. уточняются кейс утверждения / отрицания;
    - в. выстраивается стратегия отрицания (составляются контраргументы на возможные аргументы оппонентов);
    - г. готовится раунд вопросов, которые могут способствовать обнаружению противоречий в позиции противоположной стороны;

- д. набрасываются шаблоны выступлений, согласно ролям первого, второго и третьего спикеров;
  - е. прикидывается какие уловки можно будет использовать в выступлениях разных спикеров;
  - ж. прикидывается где и сколько времени нужно будет затратить на обсуждение.
9. Все записи и наброски спикеры имеют право взять с собой за игровой стол, кроме того, им понадобится бумага для записей в процессе игры.

## ДЕБАТЫ

Одним из важнейших требований, которые не отражены в правилах ведения дебатов, является то, что каждый спикер, выступая должен обращаться в «зал», а не к своему непосредственному оппоненту. Можно и нужно использовать уловки

1. Выступает первый спикер утверждения (представляет команду; формулирует тезис; обосновывает его актуальность; определяет ключевые понятия, входящие в тезис; подводит основания (ценности, лежащие основе) для утверждающей стороны; представляет кейс утверждения; делает заключение (таким образом..., готов ответить на вопросы).
2. Возможное время для обсуждения (отрицающая сторона).
3. Третий спикер отрицания задает вопросы, первый утверждающий отвечает.
4. Возможное время для обсуждения (отрицающая сторона).
5. Выступает первый спикер отрицания (представляет команду; формулирует тезис отрицания; принимает ключевые понятия; подвергает критике или принимает основания оппонентов; представляет кейс отрицающей стороны; делает заключение.
6. Возможное время для обсуждения (утверждающая сторона).
7. Третий спикер утверждения задает вопросы, первый отрицающий отвечает.
8. Возможное время для обсуждения (утверждающая сторона).
9. Выступает второй спикер утверждения (последовательно опровергает аргументы оппонентов; восстанавливает и развивает аргументацию утверждающей стороны; приводит новые доводы и доказательства; делает заключение).
10. Возможное время для обсуждения (отрицающая сторона).
11. Первый спикер отрицания задает вопросы, второй утверждающий отвечает.
12. Возможное время для обсуждения (отрицающая сторона).



13. Выступает второй спикер отрицания (последовательно опровергает аргументы оппонентов; восстанавливает и развивает аргументацию отрицающей стороны; приводит новые доводы и доказательства; делает заключение).
14. Возможное время для обсуждения (утверждающая сторона).
15. Выступает третий спикер утверждения (выделяет наиболее важные вопросы, по которым произошло столкновение мнений, в порядке их следования в кейсе; производит сравнительный анализ позиций сторон по ключевым вопросам и объяснение, причин большей убедительности приводимых командой аргументов по сравнению с оппонентами; делает эффектное заключение).
16. Возможное время для обсуждения (отрицающая сторона).
17. Выступает третий спикер отрицания (выделяет наиболее важные вопросы, по которым произошло столкновение мнений, в порядке их следования в кейсе; производит сравнительный анализ позиций сторон по ключевым вопросам и объяснение, причин большей убедительности приводимых командой аргументов по сравнению с оппонентами; делает эффектное заключение).

## **АНАЛИЗ**

1. Судейская коллегия берет время на подведение итогов, тайм-кипер помогает.

В российском судейском протоколе, который они использовали, акцент делается на умениях и навыках вести дебаты каждого игрока в отдельности, поэтому судьи и делают в первую очередь анализ игры отдельных спикеров, а затем обобщающий по работе команды целом (без сравнения команд друг с другом или отдельных спикеров между собой). Участниками исходя из анализа судей, важно понять, над чем каждому в отдельности и необходимо еще работать в плане коммуникативных компетенций, и что необходимо учесть при организации работы команды.

2. Выступление судей.

Судьи распределяют между собой, кто и о чем будет говорить. Выступление одно из судей допускается, но в данном случае приветствуется выступление каждого.

3. Выступления «зрителей».

Представители групп поддержки могут также высказаться со своим мнением как относительно каждого из спикеров, так и относительно работы оппонировавших групп и дебатов в целом. Это может быть в свободной форме, однако категорически не допускаются сравнения команд друг с другом или отдельных спикеров между собой, только относительно самих себя. Они могут, например, сравнить насколько точнее, чем при подготовке, выражал свои мысли какой-либо из спикеров.

## ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ

### 1. Вопросы для общего обсуждения:

- а. Какое воздействие на Вас оказала такого рода деятельность?
  - б. Как повлияла на Ваше восприятие проблемы предварительная работа с информацией и последующая дискуссия?
  - в. Каковы ваши впечатления от работы в качестве: 1 спикера, 2 спикера, 3 спикера, судьи, тайм-кипера, члена группы поддержки.
  - г. Каковы плюсы и минусы такого формата проведения дискуссии?
  - д. Какую, по вашему мнению, роль на таком занятии должен играть педагог?
2. Обратите внимание на таблицу «Уровни в развитии действий в области коммуникаций» (Таблица 6, стр. 16-17 данного пособия). Умения и действия каких уровней нам удалось потренировать на этом занятии?

**Примечание:** Педагог должен всемерно способствовать личному вкладу участников и свободному обмену мнениями при подготовке к дебатам. Именно его задачей является обеспечение дружественной атмосферы для всех участников, поэтому он должен стремиться поощрять любую положительную активность и сам быть примером толерантности и активности, доверия и уважения. Однако педагог, стремясь облегчить подготовку к дебатам, не должен сам продумывать аргументы или другие элементы кейса. Дебаты – это не соревнование, а тренировка способностей! Вот что должен постоянно подчеркивать педагог, особенно при использовании дебатов как стратегии для организации учебного процесса (а не при работе студенческого клуба дебатов, работа которого предполагает обязательное участие в соревнованиях).

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры (по четыре цвета на группу), бейджи с именами, листы А4 и А3, магниты или гвоздики, флипчарт и бумага для флипчарта, таблички с названиями сторон и бейджи для спикеров, а также таблички с указанием времени для тайм-кипера.

**Количество аудиторных часов:** 4 (лучше 8)

### Домашнее задание:

1. Прочтите текст «Смертная казнь» (см. приложение к Занятию № 9, Текст 7).
2. Ответьте письменно на **одну** из пяти серий вопросов, данных в конце этого текста. Ваше небольшое эссе (1-2 страницы) должно заканчиваться несколькими предложениями, написанными по следующей форме:

*«Я не согласен(сна) с ..., поскольку... Я понимаю, что некоторые высказываются в поддержку точки зрения ... и точки зрения ... Однако я считаю, что точка зрения ... более убедительная, чем точка зрения ... Следовательно, я встаю на сторону ...»*

### 5.3 «РАЗМЫШЛЕНИЕ»

Рефлексивный компонент входит как обязательная составная часть в любой вид деятельности, в том числе и в коммуникативную, поэтому последние два занятия в целом можно обозначить как **рефлексивно-оценочную** часть всего спецкурса по развитию коммуникативных компетенций. Главная задача педагога при этом таким образом подобрать формы проведения занятий и стратегии обучения, чтобы обеспечить возможность осуществления каждым слушателем рефлексии не только предметно-функциональной, но и личностной и межличностной. Это важно, поскольку именно предметно-функциональная рефлексия позволяет приводить в соответствие результаты обучения с решением соответствующих проблем (например, в учебной или коммуникативной и, тем более, в педагогической деятельности). Личностная рефлексия дает нам возможность отследить, каким образом преобразуется наше сознание, деятельность и общение, то есть отражает целостное отношение к окружающему миру. Межличностная – помогает осознать механизмы выстраивания взаимодействий в социуме. Все элементы деятельности развиваются взаимобусловлено, следовательно, чем эффективнее рефлексивные действия, тем теснее связи между мотивационно-целевым, организационно-исполнительским и рефлексивно-оценочным компонентами, что способствует их взаимозависимому развитию до более высоких уровней. Конечно, отдельные рефлексивные умения и действия, как вы уже могли заметить, отрабатывались нами на каждом занятии (с третьего по девятое) спецкурса в рамках обсуждения, организованного в конце каждого из них. Однако для развития компетенций необходимо показывать пути соединения разрозненных действий в деятельность. Этому в основном и посвящены наши заключительные занятия.

Наиболее эффективными для воплощения этой идеи в жизнь нам представляются: деятельность по созданию письменного текста и поисковая деятельность. Поэтому мы предлагаем использовать стратегию по организации писательской деятельности **«Пятишаговая мастерская письма»** и такие стратегии организации поисковой деятельности по решению проблем как **«Мозаика проблем»** и **«ИДЕАЛ»**. Для организации завершающей рефлексии по курсам используется стратегия **«Двурядный круглый стол»** и стратегия Эдварда де Боно **«Шляпы мышления»**.

## Занятие № 10 «Пяти-шаговая мастерская письма»

Единого процесса, по которому проходит каждый автор, по всей видимости, не существует. Однако существуют некие описания процесса письма, его модели, которые ближе всего к тому, чем большинство авторов занимается в процессе создания письменной творческой работы. Одна из многих возможных моделей процесса письма была описана Дональдом Грейвзом<sup>26</sup> и Дональдом Марреем<sup>27</sup>. Она состоит из пяти основных шагов, которые в процессе письма могут неоднократно повторяться (см. приложение к Занятию № 10, Текст 1).

### Сообщение преподавателя

*«Эффективное общение или коммуникация предполагает использование не только устной, но и письменной речи. Мы редко задумываемся над тем, что создание текста – это процесс и его эффективность (как и эффективность любого процесса) зависит от его организации, то есть осознанного и последовательного выполнения определенных шагов по созданию текста. Сегодня мы предлагаем апробировать одну из многих моделей письма (более подробно описана в приложении к данному занятию), состоящую из следующих шагов (записываем на доске):*

- 1. Инвентаризация.*
- 2. Написание черновика*
- 3. Правка*
- 4. Редактирование*
- 5. Публикация*

*Существуют разные типы текстов от формальных до выразительных, от личных до общественных. Сегодня нам предстоит создать рефлексивный, а, значит, личностный, текст на основе инвентаризации «прожитых» в рамках спецкурса событий. Насколько он получится выразительным, полностью зависит от каждого из нас. И в процессе создания нашего текста мы последовательно пройдем все пять шагов процесса письма»*

### Ход занятия

1. Найдите себе пару – человека, с которым Вы сегодня хотели бы поработать.
2. Соберитесь в четверки.

<sup>26</sup> Graves, D. Writing: Teachers and Childrens at Work. – Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1982.

<sup>27</sup> Murray, D. A Writer Teather Writing. – Boston: Houghton Mifflin, 1985.

3. У каждого в распоряжении должно быть: 6-7 листов бумаги для записей; 2 листа белой бумаги; две ручки контрастных цветов; по возможности – один текстовый маркер.
4. Каждый подписывает на листах бумаги для записей – ЧЕРНОВИК, а на листах белой бумаги – ЧИСТОВИК (конечно, их можно заранее промаркировать).

### **1 шаг «ИНВЕНТАРИЗАЦИЯ»**

Инвентаризация – этап, помогающий нам сосредоточиться и «вспомнить все», для работы на этом этапе используются только ЧЕРНОВИКИ! Инвентаризация может быть организована самыми разными способами, однако в зависимости от способа организации зависит конечный результат (например, если мы хотим получить выразительный личностный текст, на этом этапе необходимо использовать последовательность заданий, пробуждающих воображение и подключающих чувства). В рамках рассматриваемого спецкурса возможно два варианта организации этого шага.

#### **1 вариант**

1. Возьмите **один** черновой лист и перегните его пополам так, чтобы образовались вертикальная полоса.
2. Слева от сгиба в столбик (сверху вниз) постарайтесь перечислить все те чувства и эмоции, которые возникали или возникают именно сейчас, когда вы думаете о курсах в целом или об отдельных занятиях в рамках этого курса. Бумагу экономить не надо: ваши записи могут занять весь первый листок черновика. Итак, пишем, не останавливаясь, в течение 5 минут.
3. Подумайте и напишите справа от сгиба возможную причину возникновения данной конкретной эмоции или чувства. На работу отводится 5 минут.
4. Возьмите **другой** черновой лист и перегните его тем же способом.
5. Припомните всех преподавателей, которые с вами занимались на протяжении всего курса: запишите их имена в столбик слева от сгиба, делая большие отступы между именами; отчеркните снизу длинной чертой.
6. Припомните имена как можно большего количества участников курса: также запишите их имена в столбик слева от сгиба, ниже черты.
7. Подумайте и напишите справа от сгиба, с кем или с чем ассоциируется у вас каждый их перечисленных вами людей. Поясните, если это возможно, почему возникла подобная ассоциация. На работу дается не менее 10 минут.
8. Возьмите **третий** черновой лист. Кратко опишите те ситуации из «жизни курсов», которые по каким-то причинам вас задели, тронули, запомнились с поло-

жительной или отрицательной стороны. На работу отводится не менее 10 минут.

9. Возьмите **четвертый** черновой лист. Перечислите на нем все то, чего вам, на ваш взгляд, удалось достичь, занимаясь в рамках данного курса. Пишем, не останавливаясь, в течение 5 минут.
10. Теперь мы можем поделиться тем, что у нас получилось с напарником: именно сейчас есть время для того, чтобы подписать то, что самим не удалось сформулировать, а собеседник подсказал; выделите вашим маркером те места, которые показались вашему собеседнику наиболее интересными или неожиданными. Обсуждаются последовательно все 4 листа черновика, но на эту работу отводится не более 10 минут.

## **2 вариант**

1. Вспомните все, что «состоялось» на протяжении курса (возможно для этого вам понадобится просмотреть свои записи).
2. Оформите все ваши воспоминания, чего бы они ни касались (конкретная информация, ощущения, организация деятельности и т.п.) в виде кластера на одном из листов черновика. Работаем в течение 20 минут.
3. Посмотрите внимательно на получившийся кластер и решите, какой из его блоков наиболее вам интересен и почему.
4. Познакомьте с результатами своей работы членов рабочей четверки. Помогите друг другу выбрать тот аспект из всего кластера, на котором вы сконцентрируете свое внимание.

## **2 шаг «НАПИСАНИЕ ЧЕРНОВИКА»**

1. Мини-урок по выбору начала письма.

Нам предстоит создать неформальный, по возможности выразительный текст, представляющий собой рассказ о себе или о ком-то другом в рамках курсов, о событии, происшедшем на курсах или о курсах в целом, опираясь на материалы, подготовленные нами в рамках первого шага. Всегда достаточно трудно бывает начать. Какие варианты «зачина» вы знаете? Ну, например, некоторые авторы начинают так: «Утром, томясь на остановке в ожидании автобуса, я заметил объявление...», или: «Никогда не знаешь заранее, с кем сведет тебя судьба...». Кто еще мог бы привести подобные примеры? С чего можно было бы начать?

2. Записываем их на доску, чтобы можно было воспользоваться.

3. Для структурирования текста можно воспользоваться уже известным нам приемом «РАФТ» или применить новый прием «КУБИК» (которая, на наш взгляд, хорошо подходит для создания обобщающих текстов о курсах в целом).
4. Повторяем суть приема «РАФТ» и объясняем суть приема «КУБИК» (записываем на доске).

---

Прием «**КУБИК**» разработан Нилдом<sup>28</sup>. Как известно у кубика шесть граней и процесс письма, в соответствии с этим приемом, предлагается выстроить из последовательного описания каждой из граней. Создавая текст, мы мысленно должны «поворачивать» к себе виртуальный кубик то одной, то другой гранью. Конечно, можно заранее приготовить и настоящий кубик с описанием заданий на каждой из шести его грани:

**1 грань.** Опиши это (Опиши цвет, форму, размеры, длительность, содержание)

**2 грань.** Сравни это (На что похоже и от чего отличается?)

**3 грань.** Проассоциируй это (Что напоминает?)

**4 грань.** Проанализируй это (Расскажите, из чего сделано и из чего состоит?

Какова его структура?)

**5 грань.** примени это (Что с этим можно делать? Как это применяется?

Как может пригодиться в будущем?)

**6 грань.** Приведи «за» и «против» (Выдели основные положительные и основные отрицательные моменты.

Поддержи или опровергни идею)

---

Подчеркнем, что использование данных приемов не является обязательным условием, а лишь желанием с нашей стороны помочь сгруппировать мысли.

5. Пишем **черновик** (индивидуально, не обращая внимания на ошибки, главное успеть записать возникшие мысли). Полезный совет: пишите через строчку, чтобы при необходимости было место для добавления. На работу отводится 30 минут.

### **3 шаг «ПРАВКА»**

1. Мини-урок по обсуждению получившихся текстов в группах: ведущий читает свой вариант, а помощник реагирует по схеме: похвали за что-то, задай важный вопрос, внеси дельное предложение, посоветуй, какое название дать, если коллега затрудняется. При этом ведущий маркером выделяет непонятные куски, или лишние, подписывает замечания и предложения.

---

<sup>28</sup> Темпл Ч., Стил Дж., Мереди К. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». Пос.Ш. – М.: Изд-во «ИОО», 1997. – С. 62.

2. Правка в четверках в соответствии с мини-уроком в течение 15 минут.

Авторам необходимо сделать в черновиках соответствующие пометки, отражающие результаты обсуждения, не забывайте, что смысл занятия письмом заключается в том, чтобы донести до реальной читательской аудитории нечто, представляющее интерес лично для вас.

#### **4 шаг «РЕДАКТИРОВАНИЕ»**

1. Берем листы «**ЧИСТОВИКА**» и переписываем текст, внося исправления и добавления в структуру и содержание текста с учетом полученной реакции от участников группы.

#### **5 шаг «ПУБЛИКАЦИЯ»**

1. «*Кресло автора*»<sup>29</sup>: желающий прочесть свое произведение, выходит и садится на стул лицом ко всей аудитории. Читает. Комментарии со стороны слушающих на допускаются.

2. С использованием всех работ выпускается небольшая брошюра.

3. Некоторые работы (по согласованию с авторами) помещаются на интернет-страничке соответствующей программы подготовки (если имеется такая возможность).

### **ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Вопросы для общего обсуждения:**

- а. Какие у вас сложились впечатления от занятия в целом?
- б. Удивились ли вы, что за, в общем-то, не большое количество времени вам удалось создать завершённую письменную работу?
- в. А что вас более всего удивило?
- г. Как повлияли на конечный результат усилия, предпринятые на этапе инвентаризации?
- д. Повлияло ли как-то на конечный результат обсуждение черновика в группах? В чем конкретно выразилось это влияние?
- е. Каковы плюсы и минусы такого подхода к созданию письменных работ?
- ж. Какое, по вашему мнению, значение имеет то, что педагог на таком занятии выступает в качестве «натурщика»?

---

<sup>29</sup> *Стил Дж. Л., Мередит К. С. и Темпл Ч.* Семинар по развитию письменной речи: от самовыражения к письменным аргументам. Руководство 7. //Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». - М.: Изд-во «ИОО». – 1998. – С.18.



2. Обратите внимание на таблицу «Уровни в развитии действий в области коммуникаций» (Таблица 6, стр. 16-17 данного пособия). Умения и действия каких уровней нам удалось потренировать на этом занятии?

**Примечание:** Хотелось бы обратить ваше внимание на то, что все шаги, которые ведущий предлагает делать участникам занятия, необходимо демонстрировать на себе лично, особенно, если опыт использования мастерской письма для данных слушателей – первичный. Кроме того, он обязательно должен, вслед за слушателями, создавать свой вариант текста и потом его продемонстрировать. Еще раз подчеркнем: для занятий по развитию письменной речи необходимо учитывать три обязательных момента – время (регулярность и регламентируемость), авторские права (самостоятельность в трактовке тем, которые рождаются, исходя из интересов и опыта каждого участника, а не из заданий педагога) и демонстрация (все этапы должны быть понятны, результат обязательно в той или иной форме социализируется).

**Необходимые материалы:** ручки разных цветов (по количеству участников), текстовые выделители (по количеству участников), бейджи с именами, листы А4 (для черновиков и чистовиков), магниты или гвоздики, флипчарт и бумага для флипчарта.

**Количество аудиторных часов:** 4

## **Занятие № 11 «Двурядный круглый стол. Идеал»**

Данное занятие имеет весьма условное название. Оно состоит из нескольких блоков, каждый из которых может использовать автономно. В рамках спецкурса по развитию коммуникативных компетенций их предлагается использовать последовательно: «Двурядный круглый стол» - «Мозаика проблем» - «ИДЕАЛ» - «Шляпы мышления».

### **«Двурядный круглый стол»**

Стратегия организации обсуждения «Двурядный круглый стол» описана в монографии Загашева И.О. и Заир-Бека С.И.<sup>30</sup>. Однако мы предлагаем использовать ее с необходимыми для наших целей модификациями.

Важное значение для проведения обсуждения в такой форме имеет организация пространства, поскольку согласно правилам, каждый из его участников должен видеть остальных. В нашем случае имеются некоторые особенности: участники образуют два полукруга, каждый из которых относительно ведущего расположен полукругом, как при проведении «Фасилитированного обсуждения» (см. схему).

<sup>30</sup> Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление. Технология развития. – СПб.: Скифия. – 2002. – С.257-260.

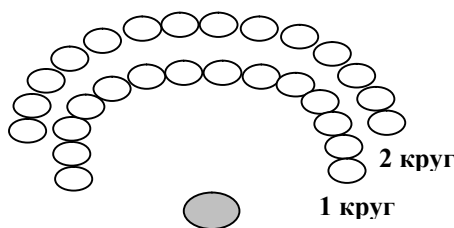


Рисунок 2. Схема расположения участников обсуждения

### Сообщение преподавателя:

*«Вот и завершаются занятия в рамках нашего курса. Наступило время подведения итогов, выявления оставшихся проблем, определения способов «справиться» с ними, чем мы сегодня и предлагаем вам заняться»*

### Ход занятия

#### ПОДГОТОВКА

1. На самом первом занятии мы с вами создали «Лист целеполагания» на этот спецкурс (см. приложение к Занятию № 1). Посмотрите и оцените свои собственные достижения в ходе курса, опираясь на лист целеполагания. Индивидуальная работа в течение 15 минут.
2. Все слушатели делятся на две равные (по возможности) группы, которые рассаживаются, согласно схеме для участия в «Двурядном круглом столе», одна в первый ряд, другая – во второй.

### ДИСКУССИЯ

#### 1 раунд

1. Ведущий ведет обсуждение с первым кругом.

Оба круга лицами повернуты к ведущему.

**Вопрос для обсуждения:** *Каким образом информационное наполнение курса влияло на уровень ваших достижений в рамках этого курса?*

**Условия:** во-первых, каждый из тех, кто сидит в этом кругу, обязательно должен аргументировано высказаться; во-вторых, участники второго круга не имеют права вмешиваться в обсуждение, они должны фиксировать возникающие вопросы или собственные суждения, чтобы высказаться позднее.

2. Первый круг разворачивается лицами ко второму. Ведущий может занять промежуточное положение, поскольку ему не обязательно регулировать обсужде-

ние, но и сидеть в сторонке на стуле он не имеет права, так как является полноправным участником обсуждения, вопросы могут быть переадресованы к нему.

3. Участники второго круга имеют возможность задать конкретному участнику первого круга интересующий вопрос; высказать свое личное аргументированное мнение по поводу услышанного; присоединиться, дополнить или прокомментировать чье-то мнение (обращаясь к тому, кто это мнение высказал).

Условия: во-первых, каждый из тех, кто сидит во втором кругу, обязательно должен поучаствовать в этом процессе; во-вторых, говорить необходимо не перебивая друг друга; в-третьих, выступать необходимо, обращаясь к конкретному «адресату» (одному или нескольким участникам первого круга).

## **2 раунд**

1. Участники первого и второго круга меняются местами или ведущий переходит на другую сторону и оба полукруга «выворачиваются», так что в первом ряду оказываются участники второго круга. Ведущий ведет обсуждение со вторым кругом. Оба круга лицами повернуты к ведущему.

Вопрос для обсуждения: *Каким образом организационное и методическое наполнение курса повлияло на уровень ваших достижений в рамках этого курса?*

Условия: во-первых, каждый из тех, кто сидит во втором кругу, обязательно должен аргументировано высказаться; во-вторых, теперь участники первого круга не имеют права вмешиваться в обсуждение, они должны фиксировать возникающие вопросы или собственные суждения, чтобы высказаться позднее.

2. Второй круг разворачивается лицами к первому. Ведущий занимает промежуточное положение.
3. Участники первого круга имеют возможность задать конкретному участнику второго круга интересующий вопрос; высказать свое личное аргументированное мнение по поводу услышанного; присоединиться, дополнить или прокомментировать чье-то мнение (обращаясь к тому, кто это мнение высказал).

Условия: во-первых, каждый из тех, кто сидит во первом кругу, обязательно должен поучаствовать в этом процессе; во-вторых, говорить необходимо не перебивая друг друга; в-третьих, выступать необходимо, обращаясь к конкретному «адресату» (одному или нескольким участникам первого круга).

## АНАЛИЗ

1. Что помогало поддерживать общую нить разговора?
2. Остались ли незадаанные вопросы, на которые есть смысл ответить ведущему?
3. Смогло обсуждение в такой форме состояться на первых занятиях курса? Почему – «да», почему – «нет»?
4. Общие комментарии участников и ведущего.

### «Мозаика проблем»

#### Сообщение преподавателя:

*«Мы с вами очень конструктивно обсудили причины наших удач или неудач в рамках данного курса. Однако же если наши удачи нам обеспечивают нам опору, то наши неудачи начинают создавать проблемы, которые требуют решений. Кроме того, мы находились до сего времени в учебной ситуации. А вот насколько наши умения будут «работать» на нас в нашей повседневной практике – вопрос. Поэтому теперь мы приступим к рассмотрению того поля проблем, которое образовалось на сегодняшний день. И начнем, пожалуй, со стратегии «Мозаика проблем»<sup>31</sup>. Работать в группах по 3-5 человек»*

#### Ход занятия

1. В группе сформулируйте проблемы, с которыми, как вам кажется, вы столкнетесь (либо при использовании полученных навыков на практике, либо из-за того, что цели, поставленные вами на участие в курсе, не были вами достигнуты полностью или совсем не достигнуты).
2. На доске в специальную матрицу (на большом листе бумаги) собираем проблемы (см. рисунок)
3. Матрицу разрезаем, в каждой части матрицы зафиксирована проблема. Раздаем разрезанные части в группы для предложения решений. Они записываются на обратной стороне отрезка матрицы.
4. В каждой группе назначается курьер, который следит за тем, чтобы его группа предложила и зафиксировала решение каждой проблемы. Необходимо внимательно ознакомиться с решениями, предложенными предыдущими группами, чтобы не повторяться, а предлагать свой вариант.

---

<sup>31</sup> Силова, Иветта. Мозаика проблем // Игорь Загашев. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма. Лекция 4. Стратегии обучения умению решать проблемы «ИДЕАЛ», «Фишбон» и «Мозаика проблем»: КУРСЫ. ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ Педагогический университет «Первое сентября» [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://lib.1september.ru/2004/20/13.htm>

5. Матрица собирается и склеивается опять воедино. Она представляет теперь банк решений проблем, волнующих данную группу.

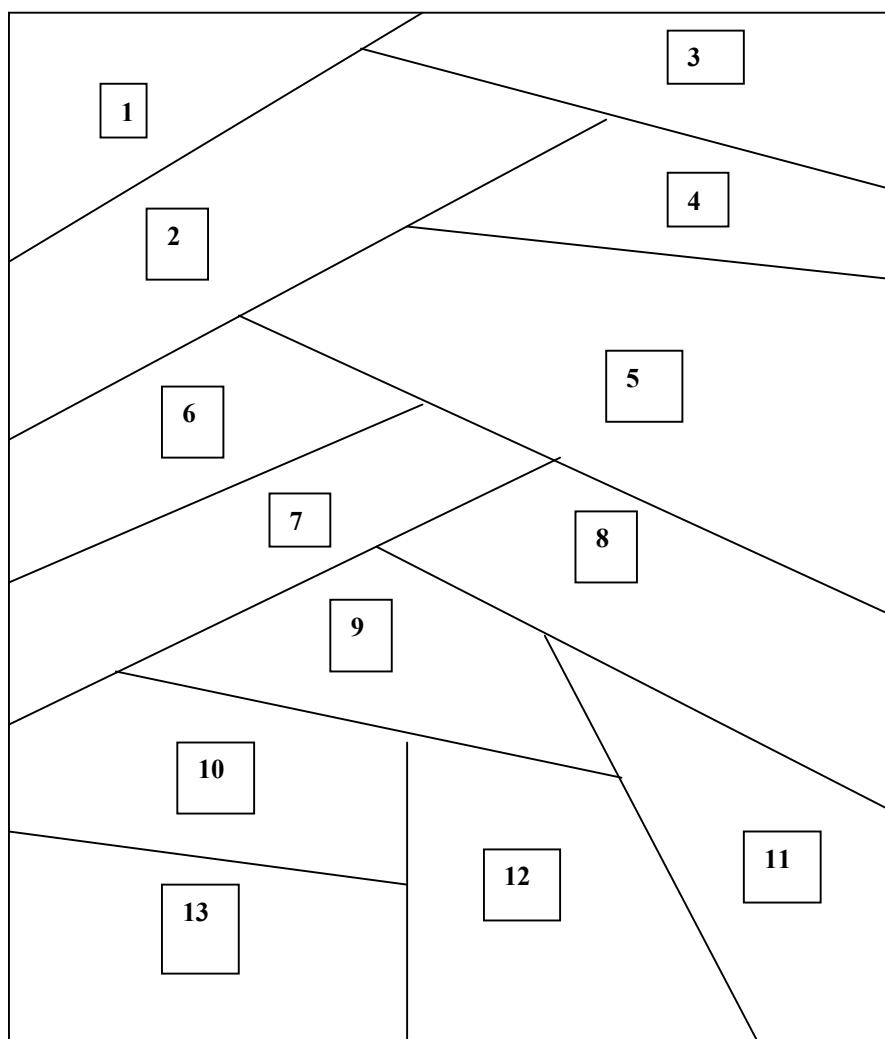


Рисунок 3. Матрица мозаики проблем

## ИДЕАЛ

Данная стратегия используется в адаптации И.О. Загашева<sup>32</sup> с небольшими модификациями в рамках основных шагов.

### Сообщение преподавателя:

*«Использованная нами стратегия позволяет осуществить как бы первичную обработку проблемного поля. Существуют более «направленные» стратегии для работы с конкретной проблемой, направленные на то, чтобы найти пути ее разрешения. Одной из таковых является стратегия «ИДЕАЛ» (см. приложение к этому занятию, Текст 1).*

<sup>32</sup> Загашев, И.О. Как решить любую проблему [Текст] / И.О. Загашев // Серия «Школа мастера». – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, М.: «Олма-Пресс», 2002. – С.25-29.

## Ход занятия

Работая в группах, выберите из полученного «пула» проблем наиболее насущную или злободневную с точки зрения членов группы. Именно над ней нам предстоит более целенаправленно поработать, используя «шаги» стратегии «ИДЕАЛ». Каждый шаг предполагает работу над ним в группе с последующим представлением результатов работы на всю аудиторию

**И** – идентифицируйте проблему (15 минут). **И**нтересно, в чем проблема?

1. Опишите проблему, в чем она состоит на Ваш взгляд?
2. Сформулируйте проблему в виде вопросов, начинающихся со слова «**Как?**».
3. Пусть их будет не менее семи и пусть они все будут разные.
4. Опишите ситуацию, когда данная проблема не существует.
5. Набросайте возможные источники «питающие» эту проблему.
6. Снова вернитесь к описанию проблемы: в этом ли она действительно заключается?
7. Уточните ее формулировку: выберите из получено перечня вопросов наиболее точный вариант!
8. Обратите внимание на то, что в формулировке должна отсутствовать частица «**не**» и обязательно присутствовать местоимение «я» или «**мы**» (если предполагается работать над проблемой совместными усилиями), вопрос должен быть предельно **уточненным** и **конкретным**.
9. Социализация: проблемы записываются на доске.

**Д** – давайте найдем как можно больше способов решения этой проблемы.

Итак, проблема сформулирована. Теперь необходимо придумать как можно больше вариантов решения данной проблемы. На данном этапе очень важно собрать **все**, какие только возникнут, предложения. Идеи могут быть сырые, бредовые, самые немыслимые, главное, чтобы их было как можно больше. Не отвергайте ни одного из них. Нельзя критиковать! Нужно их тщательно зафиксировать!

1. Мозговой штурм в течение 10 минут.
2. Социализация: другие группы следят за тем, чтобы предлагаемые способы соответствовали формулировке проблемы. В противном случае - еще есть возможность подкорректировать проблему.

**Е** – есть ли какие-нибудь «сильные» решения данной проблемы?

Сначала определим наиболее сильные решения, то есть те, вероятность осуществления которых наиболее высока. Ставьте рядом с каждым решением значок, отражающий отношение к нему каждого члена группы, например, «плюс» (+) - сильное решение, «минус» (-) - слабое. Не критикуйте! На основании проставленных значков, выберите решения, самые сильные, по мнению всех участников группы. Их должно быть не менее трех.

1. Ранжирование в течение 10 минут.
2. Социализация: другие группы следят за тем, чтобы предлагаемые способы соответствовали формулировке проблемы. В противном случае - еще есть возможность подкорректировать проблему.

**А** – а теперь выберем одно решение. **А**х, как трудно сделать выбор!

1. Перед вами листок, на котором написаны самые «сильные» решения. Теперь из них необходимо выбрать только одно, самое разумное, оптимальное, реально выполнимое в существующих условиях. На работу отводится 5 минут.
2. Социализация: другие группы следят за соответствием выбранного способа решения формулировке проблемы. В противном случае – можно переформулировать проблему.

**Л** – любопытно, а как это осуществить на практике?

Пришло время наметить план осуществления вашего ИДЕАЛЬНОГО решения. Необходимо расписать возможный план действий по пунктам или изобразите его в виде схемы или алгоритма действий. Если есть такая возможность: прикиньте сроки выполнения того или иного шага или блока шагов.

1. Работа над планом действий в течение 15 минут.
2. Оформление на листе А3: не забудьте сверху написать проблему, а снизу название вашей группы.
3. Презентация.

## **ОБСУЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЯ**

1. Вопросы для общего обсуждения:
  - а. Насколько действенными показались вам предложенные способы работы с проблемами?

- б. В каких случаях, по вашему мнению, следует применять «Мозаику проблем», а в каких – «ИДЕАЛ»?
  - в. Удовлетворены ли вы решением той проблемы, над которой работали?
2. Обратите внимание на таблицу «Уровни в развитии действий в области коммуникаций» (Таблица 6, стр. 16-17 данного пособия). Умения и действия каких уровней нам удалось потренировать на этом занятии?

## **ЗАВЕРШЕНИЕ КУРСА**

### **«Шляпы мышления»**

Этот блок направлен на завершающую рефлексию курса. Отношение к курсам в целом предлагается высказать, используя метод Эдварда де Боно «Шесть Шляп мышления» (описание см. в приложении к данному занятию, Текст 2). Количество рабочих групп для этого должно равняться количеству шляп или быть ему кратным (оптимально – шесть). Необходимо заготовить шесть шляп разных цветов, которые можно надеть на голову.

1. Аудитория рассчитывается на 1, 2, 3...6-ой и организуется в группы, согласно порядкового номера.
2. Каждая группа способом «случайного выбора» (ведущий держит шляпы за спиной и выдает по запросу группы, какая попадется) получает шляпу, в рамках которой будет «рефлектировать» по поводу курса в целом.
3. Подготовка выступления в «шляпных» группах. Желательно с использованием наглядности, выполненной на листах для флипчарта фломастерами соответствующими цвету шляпы (не более 30 минут).
4. Последовательные выступления (от белой шляпы до синей шляпы) всех групп с выступлениями, которые приветствуются аплодисментами.
5. Ведущие присоединяются ко всем «шляпам» во время их выступления.
6. В завершение кто-то может воспользоваться приемом «Оставьте за мной последнее слово».

**Необходимые материалы:** ручки, фломастеры разных цветов (красного, желтого, черного, зеленого, фиолетового (для синей шляпы) и голубого (для белой шляпы)), шляпы шести цветов, бейджи с именами, листы А4 и А3, листы для флипчарта; заготовку для «Мозаики проблем», скотч, магниты или гвоздики, флипчарт.

**Количество аудиторных часов:** 4



## ИНФОРМАЦИЯ для РАЗМЫШЛЕНИЯ (вместо домашнего задания)

Когда мы чему-то учимся (или чему-то учим) часто возникает вполне закономерный вопрос: «Как можно проверить, достигаем мы необходимого результата или нет?». Если мы задаем себе эти вопросы, то наше обучение (и преподавание в том числе) становится **осмысленным**: мы сами ставим цели, направленные на изменения в нас самих или в наших учащих, сами хотим понять, насколько близки мы к их достижению. Поэтому возникает следующий вопрос: «А как нам это осуществить? Какими способами отслеживания результатов воспользоваться?». Речь, как вы уже догадались, идет о мониторинге процесса обучения. Чтобы осуществлять мониторинг в процессе обучения можно воспользоваться несколькими советами.

1. Сформулируйте несколько целей вашего обучения (то есть что вы хотели бы получить на выходе). Можно воспользоваться перечнем из созданного вами в рамках данного курса «Листа целеполагания».

2. Выберите из этого перечня один из результатов обучения, который вы полагаете наиболее актуальным для себя (для своих студентов).

3. Составьте список из нескольких (не менее пяти) частных умений или навыков, входящих в этот результат.

4. Определите, каким образом вы можете обнаружить, владеете ли вы (ваши студенты) указанными в получившемся списке умениями. Сделайте это заполнив таблицу «*Как увижу – Как услышу*<sup>33</sup>».

Умения или навыки	Я увижу это по следующим признакам...	Я услышу это на основании...
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Те методы, пользуясь которыми вы собираетесь «увидеть» или «услышать» достижение частных целей (развитие определенных умений или навыков) в обучении, будут являться методами мониторинга осмысленных целей обучения.

Вполне возможно, что эти же методы будут служить и инструментом развития необходимых умений и навыков.

***Об этом стоит подумать...***

<sup>33</sup> Современный студент в поле информации и коммуникации: Учебно-методическое пособие для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе. – Санкт-Петербург: Петрос, 2000. – С.69

## ***ЗАКЛЮЧЕНИЕ***

Стратегии и приемы, описанные в данном методическом пособии, действительно могут послужит инструментарием для развития коммуникативных компетенций слушателей курсов. Кроме того они позволят преподавателям разнообразить свой учебный процесс, заручившись поддержкой и пониманием студентов, а слушателям самостоятельно отслеживать свое собственное понимание и продвижение по разрешению имеющихся проблем, в частности в коммуникативной сфере.

Еще раз не лишне будет напомнить о том, чтобы вы обратили свое пристальное внимание на последовательность используемых стратегий и приемов, поскольку именно последовательность задет продвижение по уровням развития, позволяя постоянно находиться на «переднем крае» своих способностей, а не топтаться на месте и не забегать вперед (что зачастую бывает не столько бесполезно, сколько очень вредно).

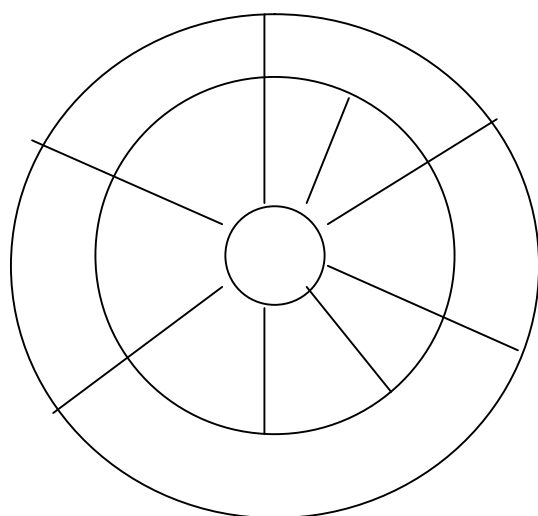
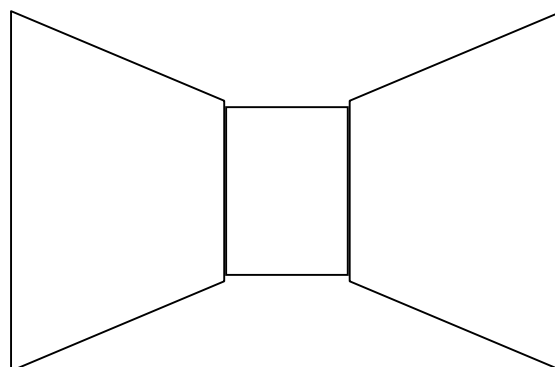
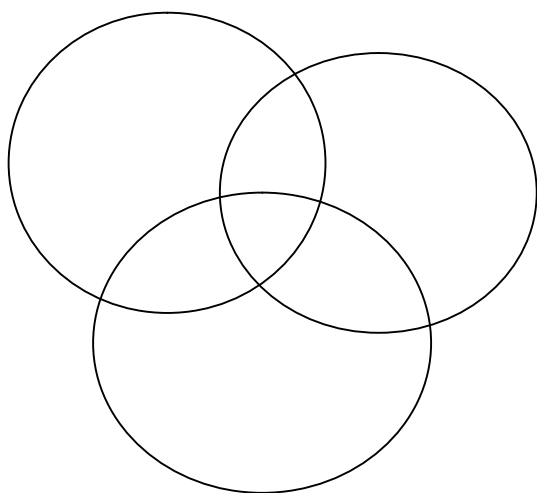
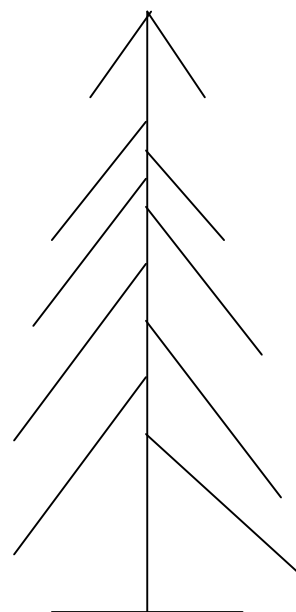
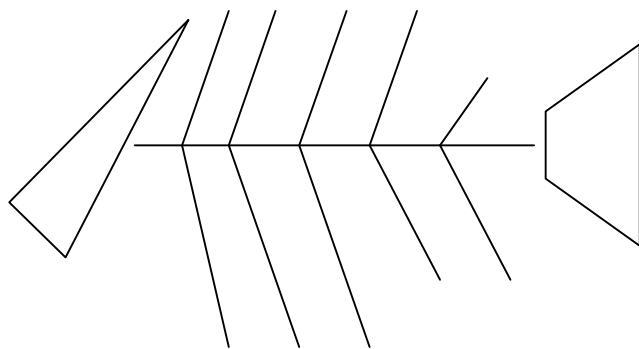
Надеемся, что пособие будет полезно не только для педагогов, которые «рискнут» (в хорошем смысле слова) взять его на вооружение, но и для всех слушателей курсов. И не только тем из них, кто по роду своей деятельности, так или иначе, связан с преподаванием, а всем... Всем, кто возьмет на себя труд поразмышлять о собственных успехах и неудачах в области коммуникативных компетенций и стать тренером для самого себя: выявить проблемы, продумать план действий, подобрать необходимый «инструментарий» (из «упражнений» показанных в данном пособии, или найденных самостоятельно) и, что самое главное, начать претворять задуманное.

Желаем успехов!

# **ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Занятие № 1**  
**«Знакомство и совместное целеполагание»**

**ГРАФИЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАТОРЫ**



**ЛИСТ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ  
(возможный вариант)**

а) планировал и достиг	б) планировал, но не достиг	в) не планировал, но достиг
------------------------	--------------------------------	--------------------------------

1. Научиться четкому, красивому, легкому и уверенному изложению мыслей

--	--	--

2. Развить умения аргументации и убедительности

--	--	--

3. Научиться обладать силой слова

--	--	--

4. Постичь искусство выступать и не теряться на публике

--	--	--

5. Развивать коммуникативные способности

--	--	--

6. Развивать уверенность в себе

--	--	--

7. Работать над энергетикой речи, над постановкой голоса

--	--	--

8. Получить навыки ответа на каверзные вопросы

--	--	--

9. Развить умения правильно выстраивать поведение в конфликтной ситуации

--	--	--

10. Развивать память

--	--	--

11. Научиться осуществлять контроль за производимым впечатлением

--	--	--

**Вы можете продолжить лист, вписав свои собственные предпочтения**

13. \_\_\_\_\_

--	--	--

14. \_\_\_\_\_

--	--	--

15. \_\_\_\_\_

--	--	--

**Занятие № 2**  
**«Фасилитированное обсуждение»**  
**Текст 1**

**Рекомендации**

---

**по формулировке вопросов для развития критического мышления и  
поддержания обсуждения**

Цит. по  
*Крофрд А., Сол Э.В., Мэтьюз С., МакИнстер Дж.* Стратегии активного обучения и мышления.  
– ИОО: Нью-Йорк-Будапешт, 2004. – С.11-12.

Имеется много методов, которые учителя могут использовать для того, чтобы сделать свое умение задавать вопросы еще более эффективным (**Gibbs, 2001**):

- После того, как вы задали вопрос, предоставляйте время на размышление, чтобы и у учащихся менее уверенных в себе была возможность сформулировать ответ.
- Используйте метод «Подумайте – Объединитесь в пары – Обсудите», чтобы учащиеся могли обсудить ответ друг с другом, прежде чем высказывать свое мнение перед всеми.
- Задавайте вопросы, которые развивают /продолжают обсуждение, типа: «Что вы могли бы добавить?», «А какое мнение у тебя, Маргарита?».
- Предоставляйте обратную связь /комментарии, которые и не подтверждают, и не отрицают ответов учеников. Тогда обсуждение остается открытым. Например: «Интересно», «Я об этом прежде не думала».
- Просите обобщить /подвести итог. «Кто может выразить точку зрения Маргариты другими словами?»
- Выясните мнение других учащихся. «Кто согласен с Максимом?», «Кто не согласен? Почему?».
- Поощряйте учеников адресовать вопросы другим ученикам: «Спроси Михаила, может ли он что-нибудь добавить тебе в ответ».
- Выступайте «адвокатом дьявола»: «Что бы вы почувствовали, если ....?», «Как бы вы отреагировали на изменение, если....?»
- Используйте метод проговаривания мыслей /рассуждений вслух: «Как вы пришли к такому ответу?».
- Спрашивайте всех учащихся, а не только тех, кто поднимает руки. Однако быстро двигайтесь дальше, если кто-то не хочет отвечать.
- Предупреждайте учащихся о возможности разных ответов: «На этот вопрос имеется много возможных ответов».
- Изменяйте перспективу: «Как бы вы отнеслись к своему ответу, если бы вы были....?»
- Используйте воображение: «Что произошло, если бы ....?»
- Соотносите ответ с чем-то еще: «В каком отношении (ответ учащегося) сходен с .....?», «В каком отношении он отличается?».
- Преобразуйте ответ каким-то образом: «Что если бы мы изменили (идея учащегося) на .....?», «Что если бы мы соединили идею Маргариты и идею Михаила?».

## Текст 2

### Парацельс Теофраст



Парацельс (Paracelsus) (настоящее имя Филипп Ауреол Теофраст Бомбаст фон Гогенгейм, von Hohenheim) (1493-1541), врач и естествоиспытатель, один из основателей ятрохимии. Подверг критическому пересмотру идеи древней медицины. Способствовал внедрению химических препаратов в медицину. Писал и преподавал не на латинском, а на немецком языке.

Филипп Ауреол Теофраст Бомбаст фон Гогенгейм, по прозвищу Парацельс, родился 10 ноября 1493 года близ поселка Эйнзидельн (кантон Швиц, Швейцария). По примеру своего отца Парацельс довольно рано начал изучать медицину в Германии, Франции и Италии. Уже в годы учения Парацельс заинтересовался химией. В то время в университетах химия как отдельная специальность не преподавалась. Теоретические представления о химических явлениях рассматривались в курсе философии. Экспериментальной работой в области химии занимались аптекари и алхимики.

В 1515 году Теофраст получил во Флоренции степень доктора медицины. По его словам, он слушал лекции медицинских светил в крупнейших университетах, в медицинских школах Парижа и Монпелье, побывал в Италии и Испании. Был в Лиссабоне, потом отправился в Англию, переменял курс на Литву, попал в Польшу, Венгрию, Валахию, Хорватию. И повсюду выспрашивал и запоминал секреты искусства врачевания. Не только у докторов, но и у цирюльников, банщиков, знахарок. Затем Парацельс практиковал, опробывая все то, что узнал во время своих поисков. Служил некоторое время лекарем в армии датского короля Христиана, участвовал в его походах, работал фельдшером в нидерландском войске. Армейская практика дала ему богатейший материал.

1526 год ученый провел в Страсбурге, а в следующем году он был приглашен на должность городского врача в крупный швейцарский торговый город Базель. Его пригласили занять кафедру медицины в Базельском университете. На первой же лекции он перед глазами студентов сжег сочинения Галена и Авиценны и заявил, что даже завязки его башмаков знают больше, чем эти древние мокротники.

Парацельс впервые стал читать лекции студентам-медикам на немецком языке вместо традиционной латыни. Философские взгляды Парацельса, изложенные им во многих трудах, сводились к следующему: между природой и человеком должна существовать гармония. Необходимым условием создания разумного общественного строя являются

совместный труд людей и их равноправное участие в пользовании материальными благами. В 1528 году Парацельсу пришлось тайком покинуть Базель, где ему угрожал суд за вольнодумство.

В Кольмаре ему удавалось поднимать на ноги больных, которых другие врачи считали безнадежными. Популярность его росла. Однако его независимое поведение, резкие суждения о собратях по цеху пришлись по нраву далеко не всем. К тому же Парацельс занимался алхимией, усердно изучал труды восточных магов и мистиков. Стали распространяться слухи о том, что Парацельс вступил в сношения с дьяволом. В любую минуту Парацельсу могли предъявить обвинение в ереси и учинить над ним расправу.

В Нюрнберге ему удалось издать четыре книги. Но затем последовало решение городского магистрата о запрещении дальнейшего печатания его произведений. Причиной тому было требование профессоров медицинского факультета Лейпцигского университета, возмущившихся сочинениями Парацельса.

Узнав, что в Штерцинге эпидемия чумы, Парацельс идет в этот город. Но когда кончилась эпидемия, Парацельс оказался не нужен и в Штерцинге. Он вынужден был опять бродить по дорогам, меняя город за городом. В Ульме, а затем в Аугсбурге напечатали его труд "Большая хирургия". И эта книга сделала то, чего много лет добивался Парацельс. Она заставила заговорить о нем как о выдающемся медике.

Человек, считал Парацельс, образован духом, душой и телом. Нарушение взаимного равновесия главных элементов ведет к болезни. Задача врача - выяснить отношение между основными элементами в теле больного и восстановить их равновесие.

Следовательно, это нарушенное равновесие можно восстановить при помощи определенных химических препаратов. Поэтому первоочередной задачей химии Парацельс считал поиск веществ, которые могли быть использованы как лекарственные средства. С этой целью он проверял действие на людей различных соединений меди, свинца, ртути, сурьмы, мышьяка. Особую славу приобрел Парацельс, успешно применяя ртутные препараты для лечения распространенного в то время сифилиса.

После выхода книги положение доктора Парацельса изменилось. Его принимают в лучших домах, к нему обращаются знатные вельможи. Последнее его пристанище - Зальцбург. Здесь он занимается врачебной практикой. 24 сентября 1541 года Парацельс скончался.

**Источник:** <http://100top.ru/encyclopedia/>



### Текст 3

## ПАРАЦЕЛЬС



Квентин Массейс. Парацельс

**Парацельс** (лат. *Paracelsus*) (настоящее имя **Филип Ауреол Теофраст Бомбаст фон Гогенхайм**, лат. *Philippus Aureolus Theophrastus Bombast von Hohenheim*) (родился в конце 1493 г. в г. Эйнзидельн, кантон Швиц, умер 24 сентября 1541 г. в Зальцбурге) - знаменитый алхимик, врач и оккультист.

#### **Происхождение имени**

Латинское *Paracelsus* означает «около Цельса», «рядом с Цельсом». Так Гогенхайм сам называл себя.

#### **Биография**

Парацельс родился в семье врача, происходившего из старинного, но обедневшего дворянского рода. Первым учителем Парацельса был отец, познакомивший его с основами врачебного искусства. В Вюрцбурге, у аббата Иоганна Тритемия, Парацельс изучал каббалу. Университетское образование Парацельс получил в Ферраре, здесь же был удостоен степени доктора медицины.

#### **Скитания**

С 1517 г. Парацельс предпринимал многочисленные путешествия (и, возможно, являлся предшественником или основателем тайных обществ, которые появляются в XVII в. в Европе), посещал различные университеты Европы, участвовал в качестве медика в военных кампаниях, наведывался в имперские земли, во Францию, Англию, Шотландию, Испанию, Португалию, скандинавские страны, Польшу, Литву, Пруссию, Венгрию, Трансильванию, Валахию, государства Апеннинского полуострова (ходили слухи, что он побывал в Северной Африке, Палестине, Константинополе, Московии и в татарском плену). В 1526 г. приобрел право бюргера в Страсбурге, а в 1527 г. по протекции известного книгоиздателя Иоганна Фробена стал городским врачом Базеля. В Базельском университете он читал курс медицины на немецком языке, что было вызовом всей университетской традиции, обязывавшей преподавать только на латыни. В 1528 г., в результате конфликта с городскими властями, Парацельс переехал в Кольмар.

В последующие годы Парацельс много путешествовал, писал, лечил, исследовал, ставил алхимические опыты, проводил астрологические наблюдения. В 1530 в замке Берацхаузен он завершил работу над «Парагранумом» (1565 г.). После непродолжительного пребывания в Аугсбурге и Регенсбурге перебрался в Санкт-Галлен и в начале 1531 г. закончил здесь многолетний труд о происхождении и протекании болезней «Парамирум» (1562 г.). В 1533 г. он остановился в Филлахе, где написал «Лабиринт заблуждающихся медиков» (1553 г.) и «Хронику Каринтии» (1575 г.).

### **Последние годы**

В последние годы жизни были созданы трактаты «Философия» (1564 г.), «Потаенная философия» (первое издание осуществлено в переводе на фламандский язык, 1553), «Великая астрономия» (1571) и ряд небольших натурфилософских работ, в их числе «Книга о нимфах, сильфах, пигмеях, саламандрах, гигантах и прочих духах» (1566). В 1541 г. Парацельс поселился в Зальцбурге, найдя покровителя в лице архиепископа; здесь он вскоре и умер.

### **Учение Парацельса**

Средневековой медицине, в основе которой лежали теории Аристотеля, Галена и Авиценны, он противопоставил «спагирическую» медицину, созданную на базе учения Гиппократов. Он учил, что живые организмы состоят из тех же ртути, серы, солей и ряда других веществ, которые образуют все прочие тела природы; когда человек здоров, эти вещества находятся в равновесии друг с другом; болезнь означает преобладание или, наоборот, недостаток одного из них. Одним из первых начал применять в лечении химические средства. Парацельса считают предтечей современной фармакологии, ему принадлежит фраза: **«Все есть яд, и ничто не лишено ядовитости; одна лишь доза делает яд незаметным»** (в популярном изложении: *«Всё - яд, всё - лекарство; то и другое определяет доза»*). По мнению Парацельса, человек - это микрокосм, в котором отражаются все элементы макрокосма; связующим звеном между двумя мирами является сила «М» (с этой буквы начинается имя Меркурия, а также *Мема* (тайна) - Каббала). По Парацельсу, человек (который также является квинтэссенцией, или пятой, истинной сущностью мира) производится Богом из «вытяжки» целого мира и несёт в себе образ Творца. Не существует никакого запретного для человека знания, он способен и, согласно Парацельсу, даже обязан исследовать все сущности, имеющиеся не только в природе, но и за её пределами. Парацельс оставил ряд алхимических сочинений, в том числе: «Алхимический псалтирь», «Азот, или О древесине и нити жизни» и др.

**Источник:** Википедия - свободная энциклопедия  
[<http://ru.wikipedia.org/wiki>]

---

**«Условия поддержания дискуссии»**

---

Д.Л. Стил, К.С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер Популяризации критического мышления: Обучение чтению и письму в рамках проекта «Критическое мышление» Пособие II. – М.: Изд-во «ИОО». - 1997. – С.46-55

Цит. по

**Педагогические принципы**

**Первый принцип**

Один из первичных видов мышления, поощряемый в данном примере, - это прогнозирование. В течение всего рассказа вас просили сказать, что, по вашему мнению, произойдет дальше. Феномен прогнозирования - мощный фактор критического мышления и понимания. Прогнозирование повышает интерес и заставляет учащегося анализировать то, что он уже знает, и то, чего он не знает, поднимая существующие знания на уровень осознания учащегося. Процесс прогнозирования помогает учащемуся определить "цель" чтения и мыслительной деятельности. Процесс определения цели непосредственно связан с пониманием. Определение цели, получение ответов на свои вопросы, по мнению некоторых исследователей, и есть определение понимания (Стил и Стил, 1991). Таким образом, прогнозирование, построение гипотез - важный фактор повышения уровня понимания. Следует обратить внимание на то, что не существенно, правилен ли был прогноз. Важно, чтобы люди занимались прогнозированием, начинали процесс поиска ответов, соглашались с предыдущими гипотезами или отвергали их.

**Второй принцип**

Он состоит в том, что должен быть разработан четкий план руководства мыслительной деятельностью учащегося. Когда преподаватели только начинают свою работу, особенно важно разрабатывать план работы с текстом, который даст возможность учащимся использовать различные мыслительные процессы. Однако этот план должен использоваться только в качестве пособия, поскольку преподаватели должны также и реагировать на развитие дискуссии, изменяя вопросы в случае необходимости в зависимости от ответов учащихся. Когда мы читаем с учащимися рассказ, мы следуем за основным планом, но даем им возможность высказывать идеи, которые приведут нас к обсуждению тех вещей, которые для них представляют наибольший интерес. Обычно в результате дискуссии преподаватель задает больше вопросов, чем он планировал ранее. Однако важно сосредоточить свое внимание на таких вопросах, как: «Что, по вашему мнению, теперь произойдет?», «Что вы думаете по поводу...?», «Как вы относитесь к определенному персонажу или действию, описанному в данном рассказе?», «Что бы вы сделали дальше?». Задавайте открытые вопросы, такие, которые не допускают единственно правильного ответа.

Важно также при планировании определить, на каком месте рассказа остановиться и начать задавать вопросы. Остановки должны выглядеть естественно, однако требуется

определенная практика, чтобы находить эти места в тексте. Это не так легко, как кажется на первый взгляд, и нужно тщательно выбирать такие места остановок, которые дадут учащимся возможность продумывать текст и делать прогнозы на будущее. Об этом мы более подробно поговорим позднее.

### **Третий принцип**

При подготовке вопросов к учащимся необходимо рассмотреть важную проблему – «время ожидания». Время ожидания - это то время, в течение которого преподаватели ждут, после того, как они задали свой вопрос, прежде чем задать еще один вопрос, переходя при этом от одного учащегося к другому или же перед тем, как получить ответ.

Имеются значительные исследования на этот счет, которые здесь мы рассматривать не будем (Стил и Мередит, 1991). Однако эти исследования свидетельствуют о том, что имеется прямая связь между количеством времени, которое преподаватели тратят на ожидания после того, как задали вопрос, и уровнем мышления учащихся. В среднем педагоги обычно ждут всего одну секунду. Данные исследования показывают, что если педагог продлит время ожидания до трех секунд, то уровень мышления значительно повысится. Поэтому необходимо, чтобы учителя изменили свою манеру задавать вопросы и давали достаточное время для того, чтобы учащиеся могли продумать свои ответы. Здравый смысл требует давать учащимся время подумать о возможных вариантах ответов на ваши вопросы.

### **Четвертый принцип**

Когда преподаватели задают вопросы разных типов, важно привлекать к ответам на них всех учащихся. Чтобы достичь этого, преподаватели должны обращаться по имени к наиболее застенчивым учащимся и иногда игнорировать тех учащихся, которые считают, что они могут давать ответ на каждый вопрос. Многие учащиеся обычно плохо отвечают на вопросы в классе, это связано обычно с оценками (вопросы-тесты, которые допускают только однозначные ответы), а не является частью дискуссии. Когда педагоги перестают все время задавать вопросы на оценку и переходят к вопросам, направленным на развитие критического мышления, учащиеся обычно становятся более активны в открытой дискуссии. По мере того как учащиеся привыкают к подлинной дискуссии, где все идеи встречаются с уважением и считаются важными и где не существует единственно правильных ответов, они будут стремиться выразить свои мысли и выслушать мысли других. Когда учащиеся находятся на этом уровне взаимодействия в классе, то преподавателю становится легче руководить дискуссией и вовлекать в нее всех членов коллектива. При этом участие в дискуссии становится более естественным для учащихся.

## Текст 5

### Опоры для вопросов и заданий в таксономии Б.Блюма

Цит. по

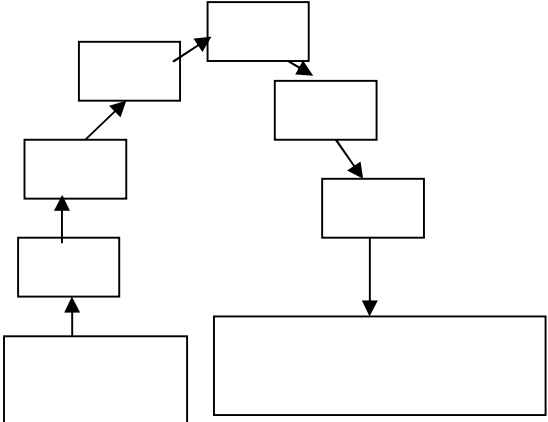
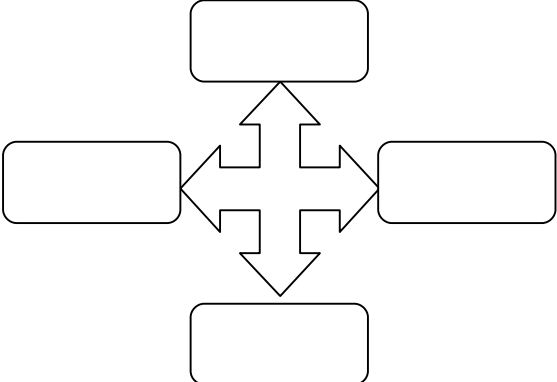
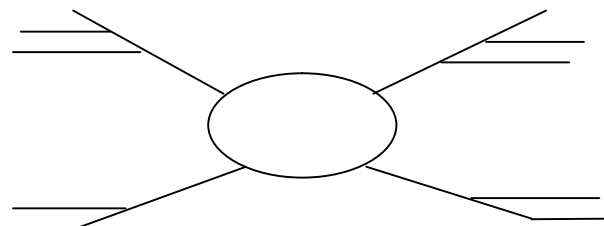
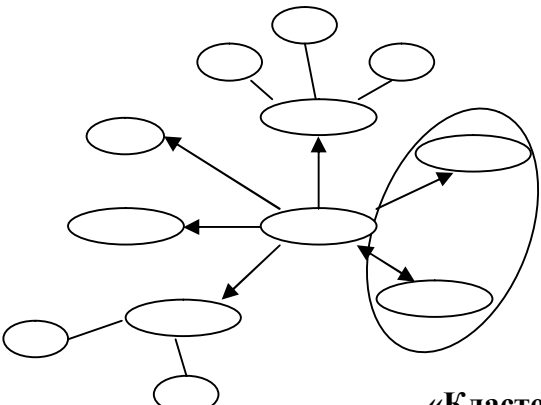
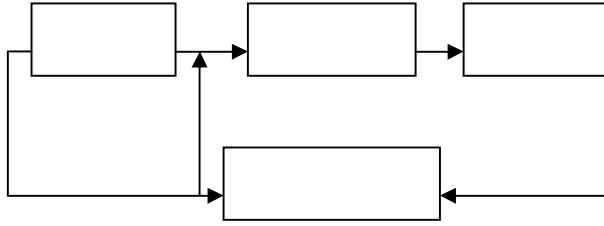
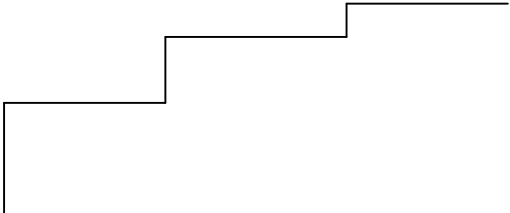
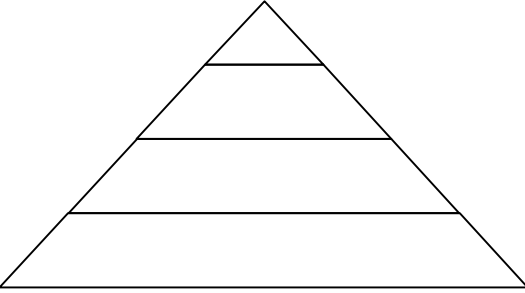
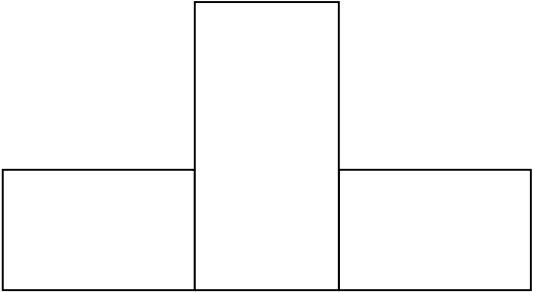
Tess Densmore, Meg Bingham, 1998

[http://web54.sd54.k12.il.us/schools/dooley/frameworkl/bloom\\_chart.html](http://web54.sd54.k12.il.us/schools/dooley/frameworkl/bloom_chart.html)

1. Знание (воспроизведение информации)	2. Понимание (трансляция, интерпретация и экстраполяция)	3. Применение (в ситуации новой для студентов или под другим углом зрения)
<p>Кто Сколько Опиши Когда Дай определение Назови Сосчитай Расскажи (воспроизведи) Составь список Составь утверждение</p>	<p>Скажи своими словами Что означает...? Назови одним словом Это то же, что и ...? Объясни, что происходит Укажи (покажи) Какие «ограничения» ты бы добавил? Какая часть здесь не подходит? «прочитай» таблицу, схему Переведи информацию из образной в вербальную (опиши словами) и наоборот. Составь план Каковы исключения? Что наиболее вероятно? Суммируй сказанное/прочитанное Подсчитай Какие предложения/факты подтверждают это? Сравни Найди «пару» Противопоставь Перефразируй Отдели (научись различать)</p>	<p>Предскажи (предположи), что будет, если... Классифицируй Выбери Каковы возможные результаты/следствия? Объясни Скажи, что бы случилось, если...? Насколько бы/как изменилась бы ситуация...? Изобрази в виде таблицы/графика Реши/разреши Проиллюстрируй своим примером Выбери лучшее утверждение, которое применимо/относится к...</p>
4. Анализ (расчленение на части, формы)	5. Синтез (комбинирование элементов в схемы не повторяющие прежние)	6. Оценка (в соответствии с определенными критериями, пояснение, почему так оценили)
<p>Каковы предпосылки Какой вывод можно сделать Какова функция (чего-то)... Какие идеи подтверждают выводы Какие идеи применимы/нет Каковы отношения между... Каковы мотивы/факты/условия Сформулируйте точку зрения (автора, ...) Наименее важные положения... В этом утверждении неявно подразумевается, что... Почему...? Какова основная идея/второстепенные идеи...? Каковы «убеждения» автора? Какое утверждение имеет отношение к .../не имеет...?</p>	<p>Создайте... Предложите альтернативу Сконструируй Реши проблему Спланируй Выбери Сформулируй правило/теорию Развей (от развивать) ... мысль Предскажи Как бы ты проверил...? Представь (себе... Напиши сочинение (любую письменную работу) Что, если...</p>	<p>Что более важно, а что менее важно/логично/уместно/соответствует нормам морали и правилам поведения...? Найди ошибки Дай оценку/оцени значимость Дай моральную оценку Защити свои убеждения/позицию Отнесись критично Дай количественную и качественную оценку (отследи и сделай вывод) Как изменилось... Насколько изменилось</p>

Занятие № 3  
«Уголки»

ГРАФИЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАТОРЫ

 <p>«Цепочка»</p>	<p>«Перекресток»</p> 
<p>«Паук»</p> 	 <p>«Кластер»</p>
<p>«Алгоритм»</p> 	<p>«Ступени»</p> 
<p>«Пирамида»</p> 	<p>«Шкафы Венна»</p> 

**Текст 2**  
**ПОУЧИТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ**  
**(возможный вариант)**

Действия происходят в городке, специфика которого заключается в том, что он отделен бурной речкой от основного материка. Жители этого городка могут перебраться на материк только, используя моторную лодку или на пароме. В городке есть школа. И историю, случившуюся с учениками этой школы, я как раз и хочу вам рассказать.

Жил-был молодой человек по имени Григорий. Это такой активный молодой человек, как говорят психологи, перфекционист, у которого все должно быть только идеально: он сам, его дела и дела всех, кто его окружает. Если учиться – только на 5, спортом заниматься – №1, в межличностных отношениях – все должно быть идеально, на высоком уровне нравственности. И вот Григорий со своей командой, а он капитан баскетбольной команды, готовится к финалу с соседней школой. Матч чрезвычайно важен. Григорий готов. Спецификой этого молодого человека является то, что он очень плохо видит и играет в специальных очках.

В группе поддержки находится Эльвира – девушка Григория. Она помогает, поддерживает, подбадривает команду. Но вдруг происходит нечто страшное... треск...хруст...Все замерли... У Григория белеет лицо. Он сам в суматохе наступил на собственную сумку и там что-то схряснуло. Оказалось, что это сломались очки, он их совершенно случайно раздавил. Все в шоке! Починить их быстро еникак не получится, так как салон находится на другой стороне реки. А матч вот-вот начнется... Грегори не может играть без очков...

Что делать?! Рабочий день в разгаре, все родители на работе. Даже, если в семье у кого-то есть моторные лодки, то воспользоваться ими нет возможности. Все загрустили и уже стали планировать игру без Григория, который сказал, что ничто не может их сломить, все равно должны победить, и стал активно помогать перестраивать игру без его участия.

И никто не заметил, как Эльвира взяла эти злополучные очки и тихонько вышла. Она решила во что бы то ни стало починить их. И в самую последнюю секунду – как это бывает в американских мелодрамах – вручить их Григорию.

Она пошла к молодому человеку по имени Денис, который был младше Григория и Эльвиры, но у его родителей была моторная лодка. Однако незадолго до этого дня Денис, симпатизируя Эльвире, уже катал ее на лодке, причем без родительского разрешения. Поэтому родители строго-настроено запретили ему впредь делать это, тем более без их на то разрешения. Кроме того в этот день у него были очень важные дела. Тем не менее он

готов был отложить свои дела и, после того, как придут домой с работы его родители, помочь Эльвире, отвезти ее на другой берег в мастерскую. Однако это совсем не подходило Эльвире, поскольку матч начинался много раньше.

Поэтому она подумала и отправилась к другому молодому человеку, которого звали Вадим. Он пользовался не очень хорошей репутацией: двоечник, второгодник и хулиган. Но у него была своя моторная лодка! Вадим сказал: «Хорошо, я помогу тебе, но не просто так. Ты должна будешь украсть для меня – я покажу откуда – плеер. На тебя никто не подумает, это будет не сложно».

Воровство для Эльвиры было абсолютно не приемлемо. Она сразу же отказалась и ушла. Но, пойдя несколько сотн метров, она подумала: «С другой стороны, я сейчас украду, а потом отдам деньги и объясню ситуацию». В общем, пошла на сделку со своей совестью. Вернувшись к Вадиму, она сказав, что согласна на его условия.

Они отправились через речку, быстро починили очки. По указке Вадима она вынесла из магазина плеер так, что действительно никто и не заметил. И ...буквально за 5 минут до начала матча успела вручить Григорию очки!

Григорий принял очки, но что-то его зацепило, какие-то смутные сомнения терзали его душу... Он догадывался, что в сложившейся ситуации мог помочь только Вадим и знал, что Вадим просто так этого делать не стал бы. И он заявил Эльвире, что не будет играть, если она ему все подробно не объяснит. Вот такой принципиальный молодой человек!

Эльвира сказала ему правду, поскольку в общем-то не была склонна ко лжи.

Григорий жутко разозлился, сказал, что не мог и ожидать от нее такого поступка.

Но его уже подталкивали, болельщики шумели, пора было бежать играть... и Григорий, хоть и возмущенный поступком Эльвиры, выбежал на площадку. Естественно, ...в очках...

Оскорбленная в своих лучших побуждениях и чувствах, вся в слезах, Эльвира убежала из спортзала и по пути наткнулась на своего старшего двоюродного брата Антона. Он не стал разбираться: сестру обидели, она в слезах. Пошел на игровую площадку, ударил Григория, попал ему прямо в лицо, и разбил очки...

Эльвира, которой уже совсем расхотелось плакать, наблюдала за всем происходящим со смешанными чувствами...



## Текст 2

### МОРАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПО Л. КОЛБЕРГУ



Лоуренс Колберг много лет был профессором Гарвардского университета. Он получил известность за свои работы в начале 70 годов. Сначала он занимался психологией развития, а потом моральным образованием. Широкую известность получила его теория морального развития, которая легла в основу исследования гарвардского центра «за моральное образование». Его теория морального развития опирается на теория Жана Пиаже и философию Джона Дьюи и идею Марка Болдуина. Они подчеркивали, что человеческое существо развивается прогрессивным образом (от низшего к высшему).

Лоуренс Колберг (Lawrence Kohlberg) в серии полевых исследований показал, что моральные суждения ребенка проходят определенную последовательность стадий. Изменить порядок прохождения стадий нельзя. В разных обществах порядок и темп прохождения одинаков, но предельно достижимая степень тем выше, чем более развито общество.

Стадии развития моральных суждений по Колбергу показаны в таблице ниже. Для теории уровней важно, что стадии развития по срокам приблизительно а по содержанию точно совпадают с нахождением ребенка на определенном уровне теории уровней развития.

№ уровня	Возраст	№ стадии	Возраст	Содержание стадии	Название для группы стадий
1	0.5-3.5	0<	0-2	Непонимание морали, мое желание	
2	3.5-6.5	1	2-4	Послушание-наказание	Пре-Конвенционализм
3	6.5-9.5	2	4-7	Индивидуализм-инструментализм (ты мне – я тебе)	Пре-Конвенционализм
4	9.5-12.5	3	7-12.5	«Хороший мальчик (девочка)»	Конвенционализм
5	12.5-15.5	4	12.5 - ...	Закон и порядок	Конвенционализм
6	15.5-18.5			Общественный договор	Пост-Конвенционализм
7	18.5-21.5	6<		Ориентация на высшие ценности	Пост-Конвенционализм
8	21.5-24.5				
9	24.5-...				

### **Комментарий.**

Мое желание – ниже уровня морали, уровень 1.

Послушание – наказание – подчинение абсолютной норме, уровень 2.

Инструментализм – целедостижение, уровень 3.

«Хороший мальчик» - ролевое поведение, уровень 4.

Закон и порядок – пристройка свободного человека к закону, уровня 5 к уровню 6 снизу. Здесь человек еще не издает законы, но признает их.

Общественный договор – авторское сообщество – уровень 6.

Ориентация на высшие ценности – выход за пределы современного общества – уровни 7,8, 9

Полевые результаты Л. Колберга – один из самых важных аргументов в пользу теории уровней как концепции человека.

Подробнее на: <http://www.nd.edu/~rbarger/kohlberg.html>;  
[http://www.hsu.edu/dept/psy/lectures/developmental/stage\\_theories.html](http://www.hsu.edu/dept/psy/lectures/developmental/stage_theories.html)

**Источник:** статья Якова Фельдмана  
на <http://symposion0.tripod.com/index.htm>

### Текст 3

## **ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Г.В. Слепухина

Проблема нравственного развития личности приобретает особую актуальность в современном российском обществе. Страна пережила кардинальные политические, экономические, социальные перемены, которые не могли не отразиться на нравственной сфере. Устоявшая система нравственных ценностей и идеалов оказалась отвергнутой, а какая-либо альтернатива ей не была выдвинута. В результате этого возникло своеобразное состояние утраты обществом ценностно-нравственных ориентиров, характеризующее Э. Дюркгеймом как состояние аномии. Между тем именно нравственность является важным способом социальной регуляции, выступает как общественная форма отношений между людьми, как то, что остается в межчеловеческих отношениях, если вычесть из них предметно обусловленное содержание.

В западной психологии наиболее значимыми в области исследования нравственного развития являются работы, выполненные в рамках когнитивной психологии. Традиционный когнитивный подход акцентирует внимание на когнитивных аспектах морального сознания; моральное мышление, моральные суждения выступают здесь мерилем нравственного развития.

Одно из направлений данного подхода определяется К. Гиллиганом как нормативный когнитивный подход. «Чистое знание» о моральных нормах и моральное мышление рассматриваются как прямое руководство к действию. Сознательный выбор той или иной альтернативы при моральном поступке предполагает ориентацию субъекта деятельности на внутреннюю иерархическую систему ценностей. Но опора только на когнитивные составляющие морального сознания без учета личностных смыслов и иерархии мотивов деятельности человека не позволяет достаточно точно интерпретировать его поведение.

В рамках этого направления выделились два основополагающих принципа-ценности, которые используются при принятии решения, – принцип справедливости (Л. Колберг) и принцип заботы (К. Гиллиган).

Существенный вклад в изучение нравственного развития ребенка внес *Л. Колберг*, разработавший когнитивно-эволюционный подход к нравственному развитию детей. В основе теории Л. Колберга лежит идея Ж. Пиаже о существовании тесной взаимосвязи между стадиями умственного развития и этапами нравственного становления ребенка. Ж. Пиаже выделил две ступени в нравственных суждениях детей, заключив на этой основе о существовании двух типов морали: а) гетерономной морали, связанной с воздей-

ствием на ребенка мира взрослых и б) автономной демократической морали, основанной на взаимном сотрудничестве ребенка и окружающего мира.

Система Л. Колберга более четко дифференцирована: в ней выделено шесть эволюционных ступеней, сгруппированных в три моральных уровня:

**Уровень 1.** Доконвенциональная мораль:

Стадия 1. Ориентация на наказание и покорность.

Стадия 2. Наивно-определяющий гедонизм, т.е. направленность на достижение наслаждения.

**Уровень 2.** Конвенциональная мораль:

Стадия 3. Мораль сохранения добрых взаимоотношений.

Стадия 4. Мораль поддержания авторитета.

**Уровень 3.** Постконвенциональная мораль высоких нравственных принципов:

Стадия 5. Мораль ориентации на общественный договор.

Стадия 6. Мораль индивидуальных принципов совести.

В концепциях **Ж. Пиаже** и **Л. Колберга** обнаруживается ряд общих черт:

- (1) рассмотрение процесса формирования нравственности у детей как последовательного движения по восходящим ступеням;
- (2) представление об этих ступенях как о качественно неоднородных образованиях;
- (3) раскрытие зависимости нравственной эволюции детей от их умственного развития;
- (4) обоснование постепенного перехода, а затем полной замены нижестоящей ступени вышестоящей.

Существенным отличием в концепциях является то, что, по мнению Ж. Пиаже, моральная зрелость достигается приблизительно в возрасте 12 лет, параллельно с возникновением у ребенка независимых умозаключений, согласно же Л. Колбергу, моральная зрелость полностью может быть достигнута только взрослыми, к тому же немногими его представителями.

Были выделены следующие условия, приводящие к моральной зрелости: принятие субъектом на себя моральной ответственности; моральное содержание деятельности (т.е. то, насколько она делает необходимым принятие моральной ответственности за собственное поведение и поведение других).

Последующее развитие теории Л. Колберга получила в работах М. Блэтта, высказавшего идею о том, что если детей систематически вводить в область суждений на мо-

ральные темы на ступень выше их собственных, они постепенно проникаются привлекательностью этих суждений, что становится стимулом к развитию следующей ступени их морального сознания. По мнению М. Блэтта, наиболее эффективной и действенной формой предъявления детям рассуждений такого рода их включение в групповое обсуждение моральных дилемм. Стимулирование уровня моральных суждений, по мнению ученого, является главной и единственной целью педагогического воздействия.

Л. Колберг и его последователи сделали ряд важных выводов, касающихся нравственного развития детей:

1. Развитие нравственных суждений детей поддается воздействию со стороны взрослых, в том числе педагогов. Движение от одной ступени к другой, более высокой, естественным путем происходит в течение нескольких лет, но этот процесс может быть ускорен.

2. При благоприятных условиях нравственное развитие детей принимает необратимый характер, т.е. моральная деградация становится невозможной.

3. Эффективный нравственный рост детей обеспечивается рядом обстоятельств: наличием ситуаций морального выбора, сменой социальных ролей, использованием на практике приобретенных морально-этических знаний и нравственных убеждений.

В основе другого подхода к периодизации морального развития лежит эмпатийная ориентация на нужды и потребности, чувства и переживания другого человека. Определяя его как эмпатийный подход, *К. Гиллиган* во главу угла выдвигает принцип заботы о других людях, основанный на сочувствии и сопереживании.

Центральным понятием интегративной теории морального развития Э. Хиггинса является понятие ответственности, представление о которой и определяет содержание альтруистического поведения. Автор выделяет четыре стадии развития представлений об ответственности, которые включают, как когнитивный, так и эмоциональный компоненты и совмещают принципы заботы и справедливости.

**Первая** стадия характеризуется тождественностью представлений об ответственности и обстоятельствах. Человек не считает необходимым выполнять команды вышестоящих и авторитетных лиц или правила, установленные ими.

Для **второй** стадии характерно различение ответственности и обязательств; человек ответственен только перед самим собой, своим благополучием, собственностью и поставленными перед ним целями.

На **третьей** стадии человек ощущает ответственность, как за себя, так и за тех, с кем он находится в хороших отношениях, т. е. испытывает к ним симпатию.

На четвертой стадии человек ощущает ответственность за всех людей, руководствуясь правилами, запрещающими нанесение психологического ущерба и создание эмоционального дискомфорта другим людям. Главной заботой становится забота о чувствах другого человека, его психологическом состоянии. На этой стадии пересекаются принцип справедливости и равенства прав всех людей, а также ответственность за собственный выбор.

Другим вариантом интегративной теории является периодизация *Н. Айзенберг*, включающая пять стадий.

**Первая** стадия – гедонистическая ориентация на собственные интересы (самоозабоченность, эгоцентризм). Главными условиями принятия решения об оказании помощи другому человеку является наличие выигрышных последствий для себя и собственное эмоциональное отношение к партнеру. Данная стадия характерна для дошкольников и младших школьников.

**Вторая** стадия – ориентация на потребности других людей, забота о них, осуществляемая, однако, в силу давления авторитета. Учет потребностей других людей происходит в простейшей форме: без рефлексивной постановки себя в позицию другого человека, без вербальных выражений симпатии и переживания чувства вины. Данная стадия также типична для многих дошкольников и младших школьников.

**Третья** стадия – ориентация на одобрение и мнение других с целью сохранения позитивной самооценки (выработка моральных ценностей). Выбор просоциального или эго-ориентированного поведения зависит от стереотипов «хороший – плохой», «правильное – неправильное поведение». Эта стадия характерна для некоторых младших школьников, подростков и юношей.

**Четвертая** стадия – рефлексивная эмпатическая ориентация на сопереживание с учетом позиции другого человека (сходно с самопожертвованием). Суждения субъекта основываются на эмпатической рефлексивной постановке себя в позицию другого человека, а также на чувстве вины или позитивном эмоциональном принятии своих просоциальных действий. Эта стадия характерна для большинства подростков и юношей; иногда она встречается также у младших школьников.

**Пятая** стадия – учет интериоризированных ценностей и защита прав других людей (утверждение норм справедливости). Выбор действий субъекта включает учет интериоризированных ценностей, норм, представлений об обязанностях и ответственности, о необходимости защиты прав и достоинства других членов общества. Эти интериоризированные структуры, однако, как правило, не осознаются. Данная стадия характерна для старшего поколения и небольшой части подростков и юношей.

**Шестая** стадия – сознательный учет интериоризированных ценностей, возможность свободного соотнесения личностью принципов справедливости и заботы (стадия, аналогичная стадии самоуважения). Для этой стадии характерно то, что положительные и отрицательные чувства, связанные с сохранением самоуважения личности, влияют на упорочение или на отказ от интериоризированных личностью ценностей и норм в пользу просоциального поведения.

При рассмотрении проблемы нравственного развития личности особый интерес представляют взгляды отечественных психологов. *Л.С. Выготский* утверждает, что результат нравственного развития еще до его начала существует в окружающей социальной среде в виде некоторой идеальной формы. В соответствие с этим социальная среда понимается не только как условие нравственного развития личности, но и как его источник, а само нравственное развитие осуществляется в процессе усвоения этих образцов. Оно предполагает последовательное усвоение образцов, представленных в нравственных нормах, принципах, идеалах, традициях, в соответствующем поведении конкретных людей, их качествах, в персонажах литературных произведений и т.д.

Важной теоретической основой разработки психологических аспектов нравственного развития личности выступает теория отношений В.М. Мясищева. Согласно данной теории, личность, включенная в систему общественных отношений, объективированных в виде господствующих в ее окружении отношений к природе, общественной и личной собственности, к людям, труду, постепенно усваивает их, и они становятся собственными отношениями личности к той действительности, с которой она взаимодействует.

Рассматривая проблему нравственного формирования личности, *Л.И. Божович* доказывает, что оно не является изолированным процессом, а связано с социальным и психическим развитием. По мнению автора, существуют две точки зрения на процесс формирования нравственных норм поведения, который понимается, во-первых, как результат интериоризации внешне заданных форм мышления и поведения и их превращения во внутренние психические процессы; во-вторых, как последовательное (закономерное) превращение одних качественно своеобразных форм нравственного развития в другие, более совершенные.

Согласно Божович, у ребенка, находящегося на определенном возрастном этапе развития, в результате усвоения им социального опыта возникают специфические для нравственного формирования личности образования, включающие в себя качественно своеобразное сочетание нравственных знаний, чувств, привычек. Эти новообразования составляют предпосылку дальнейшего усвоения социального опыта и нравственного развития личности. Новые образования представляют собой своеобразные функциональные

системы, в которых в нерасторжимом единстве представлены моральные знания и моральный опыт. Такие функциональные системы характеризуют уровень нравственного развития человека и определяют его поведение на соответствующем возрастном этапе.

В дошкольном возрасте нравственное развитие обеспечивается «правилосообразным» поведением, которое приводит к закреплению форм поведения, одобряемых взрослыми, и усвоению идущих от них норм и оценок. Другим качественно новым функциональным образованием в дошкольном возрасте является возникновение нравственных идеалов, воплощенных в лице конкретного человека, персонифицирующего в своем облике и поведении нравственно-культурные ценности общества. Нравственные идеалы воплощают в себе непосредственные нравственные потребности и стремления ребенка, тем самым, придавая им как бы предметный, вещественный характер, что делает эти стремления более осознанными.

В младшем школьном возрасте нравственное развитие связано с повседневным выполнением ребенком разнообразных школьных обязанностей, что создает благоприятные условия для углубления нравственного сознания и чувств, укрепления нравственной воли. В этом возрасте ребенок впервые сталкивается с четкой и развернутой системой моральных требований, соблюдение которых контролируется постоянно и целенаправленно. Младшим школьникам предъявляется достаточно широкий свод норм и правил, которыми они должны руководствоваться во взаимоотношениях с учителем, другими взрослыми, сверстниками.

Наибольшее значение для нравственного развития в подростковом возрасте приобретают идеалы. Их формирование тесно связано с интересом к нравственным качествам людей, их поступкам, взаимоотношениям друг с другом. И если первоначально, по мнению Л.И. Божович, идеалы возникают у ребенка произвольно, без сознательного поиска, то уже в старшем подростковом и юношеском возрасте ведется активный поиск людей, образы которых соответствуют нравственным стремлениям и служат опорой нравственного поведения. С формированием идеала тесно связано возникновение таких нравственных качеств, как самоуважение, чувство собственного достоинства, которые становятся важнейшими мотивами поведения и средствами самоконтроля личности.

В старшем школьном возрасте нравственное развитие характеризуется появлением следующего нового функционального образования – нравственных убеждений, представляющих собой сплав соответствующих знаний и чувств. С возникновением убеждений сначала перестраиваются, а затем полностью исчезают идеалы, воплощенные в образе конкретного человека, замещаемые неким собирательным идеалом. Обобщение широкого жизненного опыта в нравственных категориях приводит к их соотнесению и объе-



динению в единую систему, что является основой формирования нравственного мировоззрения как системы убеждений. Иерархизация убеждений определяет направленность личности, ее моральную устойчивость, позволяет человеку в каждой конкретной ситуации занять свойственную ему нравственную позицию. Возникновение морального мировоззрения приводит к новому соотношению между нравственным сознанием и поведением. У старшеклассников появляется возможность сознательно управлять своим поведением, стремление к развитию у себя тех качеств, которые соответствуют их моральным взглядам и убеждениям. Мировоззренческий поиск включает социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве части социальной общности, выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

Юношеский возраст является периодом интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, оказывающей влияние на становление характера и личности, в целом. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для формирования ценностных ориентаций предпосылок, к которым относятся: овладение понятийным мышлением, накопление достаточного морального опыта, осознание своего социального положения. Процесс формирования системы ценностных ориентаций стимулируется значительным расширением общения, столкновением с многообразием форм поведения, взглядов, идеалов.

Необходимо отметить, что нравственное совершенствование человека, достигшего в юношеский период эталонного уровня нравственного развития, может продолжаться всю жизнь. Но далее в нравственной сфере не возникает каких-либо новых образований, а происходит только укрепление, развертывание и совершенствование тех, которые появились ранее. В общественном плане нравственная модель старшеклассника представляет такую нравственную ступень, начиная с которой человек, поднявшийся на нее, может быть признан высоконравственным.

Механизм становления личностных ценностей рассматривается через понятие интериоризации личностью социальных ценностей. Д.А. Леонтьев отмечает, что не все социальные ценности, осознаваемые и даже принимаемые человеком в качестве таковых, реально становятся его личностными ценностями. Необходимым условием такой трансформации является практическое включение субъекта в коллективную деятельность, направленную на реализацию соответствующей ценности. Промежуточным звеном, опосредующим этот процесс, выступает система ценностей референтной для индивида группы. Усвоение ценностей больших социальных групп всегда опосредованно ценностями малых референтных групп. Первоначально единственной референтной группой, опосредующей усвоение социальных ценностей, является для ребенка семья. Начиная с подросткового

возраста, когда особое значение приобретает общение со сверстниками, группы сверстников становятся вторым альтернативным каналом трансляции ценностей. При этом если ценности малой группы, в которую включен ребенок, расходятся с ценностями общества, то общественные ценности подвергаются сомнению и не становятся личностными. В зависимости от того, какая малая группа является референтной для ребенка, ее ценности могут выступать катализатором или барьером к усвоению социальных, в том числе и общечеловеческих, ценностей.

В качестве показателей нравственной зрелости отечественными психологами выделяются:

- готовность самостоятельно решать ситуацию нравственного выбора, принимать ответственность за свое решение;
- устойчивость нравственных качеств, что проявляется в возможности переноса сформированных в определенных жизненных ситуациях нравственных взглядов, отношений и способов поведения в новые, ранее не имевшие места в жизни человека, ситуации;
- проявление сдержанности в ситуациях, когда человек негативно реагирует на нравственно значимые для него события;
- возникновение нравственного конфликта как следствия осознания нравственной несостоятельности отдельных взглядов, поступков, действий.

Результатом нравственного становления подрастающего поколения в сложных социальных условиях является появление ряда особенностей в развитии их нравственно-ценностной сферы.

Наиболее значимыми среди них выступают:

- «заземленность» желаний и мечты, приобретающих прагматичный характер;
- отсутствие стремления поступать в соответствии с принципами, склонность приспособляться к обстоятельствам;
- прагматическое представление о будущем, о перспективах своего развития;
- отсутствие выраженности в ценностных ориентациях таких личностных качеств, как стремление принести пользу обществу и людям, бескорыстие, ориентация на взаимопомощь.

Условия, в которых происходит нравственное становление современного подрастающего поколения в нашей стране, характеризующиеся утратой традиционной системы ценностей, приводят к развитию цинизма, агрессивного отношения к окружающим, формированию презрения к слабым и зависти к сильным, чрезмерного честолюбия, ориентации на внешний успех, экзистенциального вакуума и ряда других нравственных патологий. Среди ценностей, особенно депривированных при разрушении прежнего социального

строю, по мнению Л.И. Анцыферовой, выступают ценности значимости жизни, ее осмысленности, справедливости, понятности, правды, порядка, красоты (особенно красоты человеческих отношений). В силу цельности и взаимосвязи высших мотивов при депривации отдельной их группы оказываются депривированными и все остальные ценности.

Поскольку ценности, в том числе нравственные, выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осмыслением своего положения в системе общественных отношений, то кризис слыслообразующих жизненных ценностей, ведущий к кризису идентичности, нередко сопровождается духовным вакуумом. Результатом этого является деформация самосознания человека, отчуждение личности от собственной истории, утрата смысла бытия, перспектив будущего и ответственности. Такую ситуацию определяют, как нахождение человека в бифуркационном поле. В условиях кризисного периода, когда образовались «ценностные бифуркационные поля», на которых сходятся подчас разнонаправленные ценностные слои, неминуемы метания человека в поисках социально-культурного ориентира, часто приводящие к растерянности, опустошению, нигилизму. Это может являться одной из главных причин возникновения иррациональной агрессивности, приверженности к силовой модели взаимодействия.

Таким образом, взгляды на проблему нравственного развития отечественных психологов опираются на представление о том, что оно не является изолированным процессом, а органично включено в целостное психическое и социальное развитие личности. При этом на каждом возрастном этапе особое значение приобретают те механизмы, которые позволяют решать актуальные проблемы личностного развития. Знание и учет особенностей нравственного развития на каждом возрастном этапе и специфики уровней нравственного развития позволят организовывать систему целенаправленного воздействия, которая обеспечит достижение высокого уровня нравственного развития личности, что является особенно важным в кризисный период развития общества.

---

Материал опубликован в книге «История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26—29 июня 2006 г.» / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. С. 308-314

**Источник:** <http://www.psychе.ru/book/news/detail.php?ID=1065>

## Занятие № 4 «Аргументация и логика»

### Текст 1

#### ЧТО ТАКОЕ АРГУМЕНТАЦИЯ?

**Аргументация** - это не то же самое, что ссора. Цель аргументации состоит не в том, чтобы подвергнуть критике своего оппонента и не в том, чтобы поразить свою аудиторию. Цель аргументации состоит в том, чтобы привести убедительные **доводы** в поддержку вашего **вывода**, доводы, которые будут приемлемыми для всех сторон вашего спора.

В то же время аргументация не является отрицанием того, что говорит другое лицо. Даже если то, что высказывает ваш оппонент, неправильно, и вы это знаете, для разрешения спора вам необходимо привести аргументы. А до той поры, пока вы не предложите какие-либо доводы, которые *докажут*, что ваш оппонент не прав, у вас не будет аргументов против этого оппонента.

Во время спора мы обычно принимаем определенные вещи как что-то само собой разумеющееся (это **посылки** вашей аргументации) и пытаемся показать, что если человек с этими посылками согласится, то он должен принять и следующие из аргументации выводы.

В любой аргументации должны быть и посылки, и вывод. Иногда для определения вывода и посылок аргументации требуются определенные навыки. Зачастую вам придется выделять посылки и выводы из более сложных и длинных кусков прозы. Во время такой работы полезно искать определенные ключевые слова, служащие указателями или маяками посылок или выводов.

К числу таких указателей посылки относятся слова: **так как, поскольку, учитывая и ввиду того, что**. Вот несколько примеров их использования:

1. Ваша машина нуждается в серьезном ремонте **ввиду того, что** испортился карбюратор.
2. **Учитывая то, что** эвтаназия является общепринятой медицинской практикой, государственные законодательные органы должны узаконить ее и принять определенные правила во избежание злоупотреблений.
3. **Поскольку** эвтаназия является убийством, она всегда безнравственна.
4. Мы должны участвовать в позитивных действиях, **поскольку** Америка все еще остается расистской страной.
5. **Ввиду того, что** в нашей стране это предмет горячих споров, никто никому не должен навязывать свое мнение.

Некоторыми из распространенных указателей вывода являются слова: **таким образом, следовательно, отсюда следует, поэтому, значит и вследствие этого.** Эти слова обычно идут перед выводом. Вот несколько примеров:

1. Вам нужна новая трансмиссия или новый карбюратор, или вообще новый автомобиль, **поэтому** вам надо начинать собирать деньги.
2. Убийство человека - это всегда преступление, а зародыш человека, вне всякого сомнения, является человеком. **Отсюда следует,** что аборт - это всегда преступление.
3. Право женщины решать, что делать со своим организмом, всегда превышает права зародыша. **Поэтому** аборт всегда нравственно оправдан.
4. Эвтаназия означает право выбрать смерть и отказаться от дальнейшей борьбы за жизнь. **Таким образом,** эвтаназия представляет собой своего рода сдачу **и, следовательно,** является проявлением трусости, которая достойна презрения.

Авторы не всегда указывают все посылки своей аргументации. Иногда они просто считают, что определенные посылки - это нечто само собой разумеющееся. Для распознавания таких скрытых или невысказанных посылок необходимо также обладать определенными навыками.

**Способность аргумента убедить нас полностью зависит от того, поверим ли мы в посылки, и от того, будет ли нам казаться, что вывод следует из этих посылок.**

Поэтому при оценке аргументов, необходимо ответить на два вопроса:

1. Являются ли посылки истинными и достойными нашей веры?
2. Действительно ли вывод следует из этих посылок?

**Это абсолютно независимые друг от друга вопросы.** Являются ли посылки аргументации правильными или нет - это один вопрос, а то, следует ли вывод из этих посылок или нет - совершенно другой вопрос.

Если мы *не принимаем* посылок аргументации, мы не обязаны принимать и вывод из них, как бы четко этот вывод ни следовал из посылок. Точно так же, если вывод аргументации *не следует* из ее посылок, то в этом случае мы не обязаны принимать вывода из нее, даже если посылки, вне всякого сомнения, являются правильными

Таким образом, существует два вида плохой аргументации. Одна из них является плохой из-за ложного характера их посылок, а другая - из-за того, что ее выводы не следуют из ее посылок. (Некоторые посылки являются плохими с обеих точек зрения)

Если мы признаем, что аргументация плоха, то она утрачивает свою способность убеждать нас. Это не означает, что плохая аргументация дает нам повод отвергать вывод из нее. В конечном итоге, вывод из плохой аргументации *может* оказаться правильным. Проблема состоит лишь в том, что плохая аргументация не дает **нам повода считать,** что вывод является правильным.

**Итак, подведем итоги.**

Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является **утверждение** (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом **доводов**. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется **доказательствами**. В качестве доказательств могут использоваться статистические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще все, что говорит в пользу данной аргументации и может быть признано другими участниками обсуждения. Под всеми названными элементами аргументации - утверждением, доводами и доказательствами - лежит элемент четвертый: **основание**. Основание - это некая посылка, точка отсчета, которая является общей для оратора или писателя и его аудитории и которая дает обоснование всей аргументации. К примеру, автор заявляет, что уличные художники вправе помещать свои граффити на общественных зданиях (*утверждение*), поскольку эти рисунки выражают их личные убеждения (*довод*) и порой представляют собой художественную ценность (еще один *довод*). Затем автор приводит *доказательства* - допустим, выдержку из Конституции страны о праве на свободу слова или цитату из работы политического философа, который утверждает, что каждый человек имеет право на самовыражение. Кроме того, автор может привести примеры граффити, имеющих художественную ценность. *Основанием* или посылкой выстроенной им аргументации служит идея о свободе слова как особо важном праве человека.

Аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных **контраргументов**, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. Признание иных точек зрения только усиливает аргументацию. К примеру, наш защитник прав уличных художников укрепит свои позиции, если признает, что у владельцев зданий тоже есть права, которые необходимо оберегать, и следует найти компромисс между правами художника и правами владельца здания, стену которого превращают в «холст». Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к принятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления.

#### **Источники:**

1. *Прайор, Дж.* Что такое аргументация? [Текст] / Джеймс Прайор // К. Мереди, Д. Кластер Критическое мышление в университете (СТУ): Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». – Вильнюс: Изд-во «ИОО». – 2001. – С. 76-78.
2. *Кластер, Д.* Что такое критическое мышление? [Текст] / Девид Кластер // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. - 2004. – весна, №4. – С.36-40.

# Моцарт и Сальери... Опять?!



Роковой треугольник  
литературно-музыкальной  
(да и вообще европейской  
интеллектуальной) культуры  
двух последних столетий:  
Пушкин — Сальери — Моцарт

РАССЛЕДОВАНИЕ



Профессор  
**Борис Кушнер**  
(США)

## Моцарт

...А гений и злодейство  
две вещи несовместные. Не прав-  
да ль?

## Сальери

Ты думаешь?  
(Бросает яд в стакан Моцарта.)  
А.С.Пушкин. «Моцарт и Сальери»

Пушкин прожил 37 лет, Моцарт — 35,  
Сальери — 75. Если о последнем, то  
возраст по тем временам более чем  
достаточный...

И потому поначалу речь именно  
о последнем.

## 1. Сальери

Вероятно, почти каждый, услышавший  
это имя, немедленно представляет  
себе злодея, отравившего (в букваль-  
ном или переносном смысле) вели-  
кого Моцарта. Однако серьезные ис-  
торические исследования, основан-  
ные на многочисленных документах,  
давным-давно установили полную аб-  
сурдность подобных представлений.  
В русскоязычной культуре миллионы  
людей почерпнули их из маленькой  
трагедии Пушкина «Моцарт и Салье-  
ри», а также из ее театральных по-  
становок и экранизаций. Хорошо это  
или плохо, но произведение Пушки-  
на мало известно на Западе, однако  
именно эта вещь, несомненно, послужила  
источником весьма популярной пьесы  
Шеффера «Амадей» и одно-

Автор, с которым сейчас мы знакомим наших читателей, — профессор математики  
Питтсбургского университета, известен в США по многочисленным публикациям  
стихов, переводов, эссе, научно-исторических исследований. Нижеследующая  
статья представляет собой сокращенный и частично переработанный вариант  
большого исследования Б.Кушнера под названием «В защиту Антонио Сальери»,  
опубликованного в США в шести номерах журнала «Вестник» (Vestnik, 1999, v. 11.2,  
№ 14–19). Научная строгость анализа огромного документального материала в  
сочетании с увлекательностью изложения дают нам возможность вникнуть в  
невероятную историю А.Сальери, легенд и мифов, связанных с его  
именем (к чему, как известно, приложил свою гениальную руку Пушкин). Ну а что  
до Моцарта — конкретно причин его смерти, — то тут, вместо традиционного знака  
вопроса, наконец-то поставлена точка.

именного фильма Формана по этой  
пьесе. Фильм посмотрело, по мень-  
шей мере, тридцать миллионов чело-  
век. Таким образом, здесь мы имеем  
дело с уникальной ситуацией, когда  
искусство на протяжении уже не-  
скольких поколений используется для  
разрушения репутации и доброго  
имени ни в чем не повинного челове-  
ка, вдобавок выдающегося артиста и  
музыкального деятеля.

**А**нтонио Сальери родился  
18 августа 1750 года в  
итальянском городе Ле-  
ньяго (Legnago), близ Вероны, в мно-  
годетной семье состоятельного тор-  
говца. Мальчик очень рано проявил  
способности и интерес к музыке. Пер-  
вые уроки он получил у своего брата  
Франческо, затем учился у церковно-  
го органиста. Биограф Сальери Мо-  
зель сохранил трогательные истории  
о том, как мальчик, не предупредив  
родителей, убежал в соседние город-  
ки, чтобы слушать музыку, и как за это  
его наказывал отец — впрочем, любя  
и не всерьез. Безоблачное детство,  
однако, было недолгим. В 1763 году  
умирает мать, а вскоре и отец. Анто-  
нио остается сиротой. Некоторое вре-  
мя он живет в Падуе с одним из сво-

их старших братьев, а затем его при-  
нимает воспитанником семья друзей  
отца, жившая в Венеции.

Именно в Венеции Антонио случай-  
но встретил приехавшего сюда по те-  
атральным делам венского компози-  
тора Флориана Гассмана. Этот послед-  
ний занимал в Вене весьма замет-  
ное положение: он был придворным  
композитором балетной и камерной  
музыки, капельмейстером и, что осо-  
бенно важно, членом небольшой груп-  
пы музыкантов, с которой император  
Австрии Иосиф II ежедневно музици-  
ровал. Гассману пришлось по душе  
талантливый и скромный юноша, и он  
взял его с собой в Вену, куда они и  
прибыли 15 июня 1766 года. Этот день  
оказался знаменательным для Салье-  
ри. Вена стала его родным городом,  
где, за исключением творческих по-  
ездок, прошла вся его жизнь. Именно  
там к нему пришла слава. А затем —  
всемирно известный оперный компо-  
зитор, придворный капельмейстер,  
член Французской академии, осыпан-  
ный всевозможными наградами...

Гассман позаботился о музыкаль-  
ном и общем образовании своего  
воспитанника и все расходы нес сам.  
Трудно не восхититься благородством  
и бескорыстием этого человека. Салье-  
ри на всю жизнь сохранил благо-

### Лоренцо Да Понте



дарную и благоговейную память о своем учителе и опекуне. Он делал все, что было в его силах, для сохранения творческого наследия Гассмана, его памяти, заботился о его семье. Из дочери Гассмана Сальери воспитал солистку оперы.

Вскоре после приезда Гассман представил юношу императору Иосифу. Просвещенный монарх, как это было принято в роде Габсбургов, был также и прекрасным музыкантом. Ему понравился талантливый и скромный итальянец. Так началось императорское покровительство, сыгравшее важнейшую роль в дальнейшей карьере Сальери. Вторым могущественным покровителем Сальери и его учителем стал знаменитый композитор Глюк, который впоследствии сыграл решающую роль в его огромных парижских музыкальных успехах.

Итак, юный Сальери начал работать в театре в качестве ассистента Гассмана, и к этому же времени относятся его первые профессиональные опыты в композиции. А затем — опера за оперой и успех за успехом. Ему было только двадцать два года, когда его четвертая по счету опера-буфф «Венецианская ярмарка», впервые показанная в Вене 29 января 1772 года, принесла ему славу. Опера ставится с неизменным успехом по всей Европе — в Дрездене, Мангейме, Флоренции, Праге, Копенгагене и других городах (более тридцати постановок при жизни автора). Молодой композитор быстро приобретает европейскую известность. Уже в это время Сальери получает почетное и выгодное приглашение от шведского короля Густава III, однако отклоняет его, поскольку более рассчитывает на покровительство австрийского императора. Будущее показало, что в этом нелегком решении Сальери оказался совершенно прав.

Сразу после безвременной смерти Гассмана в 1774 году Сальери получил должность придворного композитора камерной музыки, а также заместителя капельмейстера итальянской оперы. Впоследствии он получил в Вене самую высокую музыкальную

должность: императорский капельмейстер.

Судьба сводила Сарьери с удивительно талантливыми людьми, которые с удовольствием работали для его опер. Такими были, к примеру, Лоренцо Да Понте, итальянский поэт и либреттист (ему, кстати, было суждено написать либретто для трех великих опер Моцарта — «Свадьбы Фигаро», «Дон Жуана» и «Так поступают все женщины») и Пьер Огюстен Карон де Бомарше, знаменитый автор знаменитой пьесы «Безумный день, или Женитьба Фигаро» — личность необыкновенная, многогранно одаренная, блестящая, скандальная, противоречивая, напоминавшая сразу нескольких его собственных героев — и Фигаро, и графа, и Керубино, и в чем-то даже Сюзанну. Именно в содружестве с Бомарше Сальери создал одну из самых знаменитых своих опер — «Тарар».

Премьера оперы Сальери — Бомарше состоялась в Париже 8 июня 1787 года. Ажиотаж был невероятным. Для того чтобы сдержать толпу, возвели специальные ворота, 400 солдат патрулировали улицы вокруг оперного театра. Успех, в том числе и финансовый, был необыкновенным. В течение десятилетий «Тарар» оставался самым кассовым зрелищем в Парижской опере. В первые девять месяцев спектакль шел 33 раза и принес более четверти всей выручки театра за год.

Сальери вернулся в Вену в июле 1787-го. Здесь его ожидала большая потеря: 15 ноября 1787 года скончался Глюк. Закончилась целая эпоха в истории оперного искусства. Сальери потерял близкого друга, учителя и покровителя.

Смерть императора Иосифа, последовавшая 20 февраля 1790 года, оказалась новым большим ударом для Сальери (кстати, и для Моцарта тоже, хотя он не сразу это понял и в течение некоторого времени питал радужные иллюзии относительно своих перспектив в Вене). Последние годы жизни этого незаурядного монарха были омрачены многими тревогами и не-

удачами, и это тем более печально, поскольку он был добрым и приветливым по природе человеком и превосходным музыкантом. Его покровительство, как мы уже указали, сыграло решающую роль в жизни Сальери. Много хорошего он сделал и для Моцарта, которого высоко ценил. А вот взошедший на престол брат покойного императора Леопольд II оказался совершенно иным человеком, его интерес к музыке был невелик. Ни Моцарт, ни Сальери уже не имели доступа к новому монарху.

К этому времени сорокалетний Сальери написал около тридцати опер, некоторые из которых считались лучшими произведениями своего времени и их с энтузиазмом принимали по всей Европе. Однако мастер находился уже в высшей точке своей карьеры. Впереди был ранний закат. Закат как оперного композитора.

К счастью, помимо сочинения опер, у Сальери находилось много других занятий, заполнивших остаток его жизни. Он обучал композиции и пению многочисленных учеников, играл огромную роль в организации музыкальной жизни Вены, сочинял церковную музыку. Но было у него еще одно занятие — не менее значимое, чем сочинительство опер, — не менее значимое не только для него, но и для нас, потомков.

Музыкальным преподаванием Сальери занялся еще в годы своего ученичества, и тогда это было одним из главных источников его существования. Впоследствии Сальери давал свои уроки бесплатно (исключение составляли лишь ученики из богатых семей). И эта деятельность продолжалась около пятидесяти лет.

А теперь сделаем паузу и коротко подытожим. Антонио Сальери, знаменитый оперный композитор, вставший здесь в один ряд с Глюком и Моцартом, оказался к тому же не просто пе-

Монумент на могиле А. Сальери в Вене







Пьер Огюстен Карон де Бомарше



РАССЛЕДОВАНИЕ

дагогом, и даже педагогом не блестящим, а педагогом великим. Вот неполный список его «творений» — его учеников: Бетховен, Гуммель, Мошелес, Черни, Мейербер, Шуберт, Лист, Франц Ксавер Моцарт, младший сын Вольфганга Амадея Моцарта (последнее — кстати!). Какая коллекция, согласитесь! Да если из нее выделить только троих — Бетховена, Шуберта и Листа, — то этого хватило бы с лихвой, чтобы имя Мастера навечно осталось в истории! Увы, немногие сейчас об этом вспоминают.

Но великий педагог оказался еще и великим человеком (или это одно и то же?). Ученики всегда тепло отзывались о мастере. Как, к примеру, Шуберт... Бедный Шуберт! Сальери заметил выдающийся талант этого мальчика, когда тот еще пел в придворной капелле, и стал ему давать (разумеется, бесплатно) уроки у себя дома. Затем пятнадцатилетний Шуберт начал изучать с Сальери контрапункт. Сохранилось большое количество ученических композиций Шуберта с замечаниями и правками Сальери. С какой тщательностью относился Сальери, занимавший самую высокую должность в Вене, к урокам, которые он давал безвестному тогда мальчику! И Шуберт всю жизнь считал себя учеником итальянского мастера.

Отношения Бетховена и Сальери — это, как говорится, отдельная, и тоже высокая песня. Один из примеров: сохранились инструментальные сочинения Бетховена с правкой Сальери. Опять же: кто сейчас вспомнит, что Бетховена правил Сальери? И что Третья и Пятая симфонии Бетховена, Патетическая соната, Лунная соната и Аппассионата были созданы в период, когда Сальери продолжал консультировать своего могучего ученика. А тот посвятил учителю три скрипичные сонаты (оп. 12). И напоследок в этой теме: Сальери также воспитал целую плеяду знаменитых оперных певцов того времени. И как уже

было сказано, мастер давал уроки бесплатно, лишь за исключением учеников из богатых аристократических кругов. Он делал это в память своего учителя и благодетеля Гассмана.

Что еще? Да вот такая маленькая деталь: Сальери стоял у истоков организации и последующей славы знаменитой Венской консерватории.

Понятно, трудно удержаться от благодарности и восхищения, когда узнаешь обо всем, что сделал Сальери для музыкальной жизни Вены (и только ли Вены?). И как выражение его международного признания стали многие почетные звания. Сальери был членом Шведской академии наук, почетным членом Миланской консерватории. Наполеон назначил его иностранным членом Французской академии. В 1815 году, уже при вернувшихся Бурбонах, он был награжден орденом Почетного Легиона.

**В** начале 1800-х годов, когда Сальери было немногим за пятьдесят, у него стали проявляться признаки депрессии, резко усилившейся к старости. В 1804 году он сочинил «Реквием», имея в виду самого себя. Видимо, Сальери всерьез считал, что скоро умрет.

Последние годы его жизни омрачены быстро развивавшимися физическими и душевными недугами. Если судить по оставленным описаниям, не исключено, что он страдал болезнью Альцгеймера. Но и это не все. К осени 1820 года, в семидесятилетнем возрасте, у него развилась мучительная подагра. Лечение не помогало. Весной 1823-го состояние резко ухудшилось. Вскоре его покидает ясность рассудка. Обе ноги парализованы. В октябре того же года, после тяжелого нервного припадка, его помещают (видимо, против собственной воли) в госпиталь. Здесь он провел еще полтора мучительных года. Последние, едва различимые слова, написанные слабеющей рукой Сальери, относятся к январю следующего года: «Пресвятой Боже, смилуйся надо мною». В Вене циркулировало много домыс-

лов о пребывании Сальери в госпитале, и мы вернемся к этому ниже.

Страдания Сальери закончились 7 мая 1825 года. Несколькими днями позже в одной из итальянских церквей состоялась заупокойная служба, во время которой ученики Сальери и другие музыканты исполнили «Реквием», сочиненный мастером для самого себя.

Скромный памятник на могиле Сальери хорошо известен любителям музыки в Вене.

**К** аким же человеком был Сальери? Я думаю, что ответ на этот вопрос в какой-то мере уже ясен из сказанного. Плохой человек не сможет проявить такое чувство благодарности, которое обнаружил Сальери по отношению к своим учителям Гассману и Глюку. И разумеется, плохой человек не станет давать бесплатные уроки и самоотверженно заниматься делами вдов и сирот музыкантов.

И еще: он оказался страдальцем. Да, увы, Сальери было суждено потерять жену, сына и трех дочерей. Что ж, в те годы детская смертность приводила к тому, что в среднем только один ребенок из трех доживал до трех лет. Так, у родителей Моцарта, Леопольда и Анны, было семеро детей, и пять из них умерли в раннем детстве. Четверо из шести детей самого Вольфганга Моцарта и его супруги Констанцы также умерли в раннем детстве. У родителей Франца Шуберта было четырнадцать детей, девять из которых умерли в младенчестве. Вряд ли сегодня мы в состоянии понять, что чувствовали тогдашние родители, теряя одного ребенка за другим. Но ситуация в семье Сальери оказалась еще более трагичной. Одна из его дочерей умерла, не дожив до года, другую дочь ему пришлось хоронить, когда той было семь лет, а следующую — уже четырнадцатилетнюю. Но особенно горько Сальери оплакивал кончину своего единственного сына: Алоиз Сальери скончался в 1805 году в возрасте двадцати трех лет...

Подытожим, если о психологии. Современники характеризуют Сальери

Вольфганг Амадей  
Моцарт



как дружелюбного, любезного, доброжелательного человека, интересно и образованного собеседника. Да, иногда он мог раздражаться, но быстро успокаивался. Никакой злости, не говоря уж об агрессии, которая могла быть направлена (тем более осознанно, предельно рационально, как то выписано у Пушкина!) на причинение зла другому. Все свидетельства незаинтересованных современников, да и заметки самого композитора создают портрет светлой артистической личности.

**И** тогда законный вопрос: каким же образом возникла зловещая легенда о Сальери-отравителе?

Опять же психология, но теперь уже не личностная, а некая общечеловеческая. Это — тенденция мифологизации гения (в данном случае речь о Моцарте). И кстати, особенно, это было свойственно XIX веку, с его романтизмом и соответственно культом гения. Гений искривлял пространство вокруг себя, все привычные представления о масштабах, физических и моральных, как бы смещались. Романтическое воображение представляло гения в окружении враждебной среды, в борьбе с нею, и часто с трагическим исходом.

Заметим немаловажное: при этом создавалась и благоприятная психологическая ситуация для реципиентов мифов, поскольку они как бы возвышались над косной средой до уровня самого гения. Вот известный тезис: «Эти ничтожества не приняли «Свадьбу Фигаро», но мы-то с Моцартом знаем!» А другая сторона этой же медали — принижение исторических лиц, «обыкновенных талантов», действовавших рядом с гением, и даже демонизация тех из них, кто хоть как-то и в чем-то гению возражал. Здесь можно вспомнить о Николае I и Пушкине. Очень похожим образом в бесчисленных романтических биографиях освещались отношения Моцарта и князя-архиепископа Зальцбургского, графа Колоредо. А между тем действия Колоредо в отношении

Моцарта вовсе не выглядят злодейскими, и можно даже утверждать, что в ряде случаев он проявлял и терпение, и великодушие.

Ну а что касается прямо-таки навязчивого принижения окружающих гения фигур, то в человеческой истории это явление распространено весьма широко. Например, ученик и сотрудник Моцарта Зюсмайер, завершивший после смерти учителя его, ставший бессмертным, «Реквием», почти всегда снабжается в романтической литературе эпитетом «бездарный». Такова благодарность человеку, без которого, скорее всего, мы сегодня не имели бы этого чуда искусства — моцартовского «Реквиема»... Или вот такой пример: «бездарным» оказался и блестящий пианист-виртуоз XIX века Сигизмунд Тальберг, и только за то, что его рассматривали соперником Листа. Сам же Лист высоко ценил своего «бездарного» коллегу и позаимствовал у него ряд приемов исполнения, которые тогда так и называли — «тальберговскими», а пришло время, пожертвовал значительную сумму на памятник этому замечательному артисту... Бездарным называли и другого замечательного музыканта, композитора и пианиста-виртуоза Фридриха Калькбреннера, «вина» которого состояла только в том, что молодой Шопен, приехав в Париж, хотел у него брать уроки. Ну, с позиции следующего столетия понятно: как это — Шопен (!) и учиться у какого-то Калькбреннера?!

Да, к сожалению, здесь угадывается неприятная сторона человеческой природы: стремление ударить слабого, тем более что по прошествии времени это можно сделать безнаказанно. Ведь и миф «Моцарт — Сальери» наверняка не смог бы существовать в версии, скажем, «Моцарт — Бетховен» или «Моцарт — Шуберт», ибо тут — фигуры гениально-равнозначные. Одним словом, мы снова возвращаемся к известной евангельской максиме: «...*Всякому имеющему дано будет, а у неимеющего отнимется и то, что имеет*» (Лука, 19—26).

## 2. Моцарт

Моцарт (Вольфганг Амадей, 1756—1791) — одна из самых мифологизированных фигур в истории искусства.

Центральный моцартовский миф говорит о чуде-ребенке, триумфально покорившем Европу, затем — о молодом музыканте на службе у злого феодала, далее — о гениальном артисте, свободном художнике в бурлящей жизнью и музыкой Вене, поначалу имевшем огромный успех, но затем отринутым косной знатю и буржуазией, неумолимо погружавшимся в бедность, даже в нищету, умершем в нищете и похороненном, как нищий, в общей могиле.

Этот центральный миф распадается на множество отдельных мифов: Моцарт и архиепископ Зальцбургский, Моцарт и император Иосиф II, Моцарт и его жена Констанца, Моцарт и масоны, Моцарт и Сальери... далее — «Реквием», болезнь, смерть, похороны. Мифы, мифы... Однако спокойный научный анализ мало что от них оставляет.

**П**оскольку миф «Моцарт — Сальери» в своей наиболее злокачественной форме обвиняет последнего в отравлении первого, необходимо рассмотреть хотя бы вкратце (подробное рассмотрение могло бы составить целую книгу) болезнь, смерть и похороны Моцарта.

Итак, 18 ноября 1791 года Моцарт дирижировал своей «Маленькой масонской кантатой», а через два дня слег в постель, встать с которой ему было уже не суждено. Болезнь началась с воспаления рук и ног, конкретно — суставов, причем это воспаление быстро развилось до такой степени, что больной уже не мог двигаться. Страдания его были ужасны. Моцарта лечили два лучших венских врача, которые действовали, разумеется, в соответствии с представлениями медицины своего времени. Предписали препараты, вызывавшие рвоту, ставили холодные компрессы, производили обильные кровопускания.

Медицинскому анализу болезни и причин смерти Моцарта посвящено огромное количество работ. Но не забудем: они основываются на данных конца XVIII века. То есть мы располагаем только косвенными сведениями. И вероятно, самое полное научное исследование — это книга знаменитого врача и естествоиспытателя Карла Бэра «Болезнь, смерть и погребение Моцарта». Так вот, рассматривая сохранившиеся свидетельства, меди-

цинскую историю пациента и врачебное заключение о причинах смерти («воспаление с просовидной сыпью»), Бэр заключает, что Моцарт умер от ревматической лихорадки, возможно осложненной острой сердечной недостаточностью. Этот вывод поддерживается тем хорошо известным обстоятельством, что Моцарт страдал ревматизмом с детства и подвергался его атакам уже в зрелом возрасте.

Теперь детали. Назначенное Моцарту лечение — по современным представлениям — выглядит просто убийственным (Бэр отмечает, что в результате кровопусканий Моцарт потерял не менее двух литров крови!). Упомянутое выше официальное заключение о причине смерти Моцарта всегда казалось несколько загадочным ввиду своей неспецифичности. Или нетипичности. Однако теперь мы точно знаем, что из 656 человек, чьи смерти были зарегистрированы в Вене в ноябре–декабре 1791 года, причина смерти указана только в случае Моцарта. Воспаление с просовидной сыпью...

Однако другие медицинские эксперты считали, что Моцарт умер от острой почечной недостаточности. В качестве причины его смерти называли также инфекционный эндокардит (воспаление внутренней оболочки сердечной полости). Рассматривали и версию врожденного порока сердца (клапанного), а также врожденного дефекта мочеиспускательного тракта. В общем, гипотез много. В целом можно прийти к вполне очевидному выводу: сегодня далеко не всегда удается установить причину смерти пациента, если она случилась двести лет назад. (А теперь в скобках: почти через сто лет после смерти Моцарта, и при очень похожих обстоятельствах, в 37-летнем возрасте умер другой замечательный композитор — Жорж Бизе. Так вот: и в этом случае нет полной ясности относительно финального диагноза. К счастью, романтическое воображение вокруг смерти Бизе не разыгралось.)

**И**так, великий Моцарт умирает внезапно, болезнь его мучительна, тело опухло, покрылось сыпью. Надо ли говорить, что в те времена, да еще при отсутствии легального патолого-анатомического исследования, слухи об отравлении возникли просто с неизбежностью? Да, тогда общественное мнение являлось совершенной питательной средой для подобных измышлений. Примеров полно. Яды, от-



*Император Иосиф II.  
(Заметьте, художник  
изобразил его с флейтой:  
знаковый момент!)*

равления — все это волновало, возбуждало воображение. Тайна, загадка, прикосновение к царству зла. Об отравлениях шептали, разговаривали, писали в газетах и журналах. Можно вспомнить многочисленные истории о доме Медичи, страницы романов XIX века, посвященные ядам и отравлениям. Понятно, что в силу того же самого психологического механизма архаизма фильмы ужасов или сочинения о ведьмах, летающих тарелках, пришельцах собирают внушительную аудиторию и сегодня. Да и завтра соберут, к сожалению. Человек ведь без мифа пока не может. Слаб еще.

**П**ервые публикации о возможном отравлении появились уже в конце декабря 1791 года, то есть через две недели после смерти композитора. Пражский корреспондент берлинской газеты «Musikalisches Wochenblatt» сообщал: «Моцарт мертв. Он возвратился из Праги, чувствуя себя больным, и его состояние неуклонно ухудшалось. Полагали, что у него была водянка. Он умер в Вене в конце прошлой недели. Поскольку его тело опухло после смерти, некоторые даже полагали, что он был отравлен».

Итак, до какого-то момента миф об отравлении Моцарта был лишен второго главного действующего лица. Когда есть отравление, должен быть и отравитель. Для живучести мифа необходимо, чтобы отравитель был,



## РАССЛЕДОВАНИЕ

с одной стороны, лицом значительным, а с другой — достаточно беззащитным. Лучше всего подходит сильный соперник отравленного, персонаж с блестящим прошлым, однако теперь угасшим и потускневшим. И если лицо, избранное на зловещую роль, страдает душевным расстройством, то тем лучше. Видимо, именно поэтому понадобилось около тридцати лет со дня смерти Моцарта для того, чтобы в мифе об отравлении австрийского гения появился Сальери. Уже не блестящий композитор, любимец публики в Вене и всей Европы, способный призвать к ответу клеветников, а угасающий, бессильный, полупарализованный старик с очевидными старческими расстройствами психики. И, что важно, слава этого старика тоже поблекла и иссякла, как и сам он.

Другая сторона дела, и немаловажная, — итальянское происхождение Сальери. Напряжение между итальянской и немецкой музыкальными культурами, между итальянскими и немецкими музыкантами было тогда фактом жизни. Таким образом, Сальери идеально вписывался в миф.

Первое записанное упоминание о Сальери как о возможном отравителе Моцарта относится к 1823 году. В октябре 1823 года ученик Сальери, известный пианист и композитор Мошелес, получив специальное разрешение властей, навестил учителя в госпитале. Вот его воспоминание: «Это была печальная встреча. Он выглядел призраком и говорил незаконченными фразами о своей быстро приближающейся смерти. В конце он сказал: «Хотя я смертельно болен, я хочу заверить вас честным словом, что нет совершенно никаких оснований для этих абсурдных слухов. Вы знаете, о чем я: Моцарт, что якобы я отравил его. Но нет. Это — злобная клевета, одна только злобная клевета. Скажите миру, дорогой Мошелес, что старый Сальери на краю смерти сам вам это сказал».

Очевидно, слухи уже распространялись по Вене. Они были известны Сальери и причиняли ему боль.

Однако вскоре, в 1824 году, появились и первые публичные опровержения обвинений в адрес Сальери. В защиту композитора выступили два его друга, два выдающихся современника — поэт и музыкальный писатель Джузеппе Карпани и Сигизмунд фон Нейком, знаменитый композитор и пианист, ученик Гайдна.

Возмущенный зловещими слухами, Карпани опубликовал в одном из итальянских изданий обширную работу, опровергающую клевету. Автор отмечал высокие моральные качества Сальери и указывал на взаимное уважение, которые испытывали друг к другу Моцарт и Сальери. Но более существенно следующее: Карпани получил свидетельство доктора Гюльденера фон Лобеса, старшего медицинского инспектора Нижней Австрии. Вот что писал доктор фон Лобес, утверждавший, что он был в постоянном контакте с двумя врачами, лечившими умиравшего Моцарта (оба они уже умерли к 1824 году):

«Он (то есть Моцарт. — Б.К.) заболел ревматической и воспалительной лихорадкой поздней осенью. Эти заболевания были в то время широко распространены и поразили многих. Я узнал о случившемся только через несколько дней, когда его состояние уже значительно ухудшилось. По ряду причин я не посещал его, но постоянно справлялся о его состоянии у доктора Клоссета, с которым был в контакте почти ежедневно. Последний рассматривал заболевание Моцарта как серьезное и с самого начала опасался фатального исхода, в особенности осложнения на мозг (deposit on the brain). Однажды он встретил доктора Саллабу и сказал ему вполне определенно: «Моцарта не спасти. Уже невозможно сдержать осложнение». Саллаба тотчас же передал это мнение мне. И действительно, Моцарт скончался через несколько дней с обычными симптомами осложнений на мозг.

Его смерть привлекла всеобщее внимание, но малейшее подозрение в отравлении никому в голову не пришло... Даже малейший след отравления не избежал бы их (докторов. — Б.К.)

внимания... Подобное заболевание атаковало в это время большое количество жителей Вены и для многих из них имело столь же фатальный исход и при тех же симптомах, что и в случае Моцарта. Официальное обследование тела не выявило абсолютно ничего необычного».

Что следует из этого важнейшего для нас документа? По-видимому, осенью 1791 года в Вене была эпидемия какого-то инфекционного заболевания — не исключено, эпидемия гриппа. Далее. Здесь уместно сказать несколько слов о врачах, лечивших Моцарта. Томас Клоссет, личный врач Моцарта, равно как и приглашенный для консультации доктор Матиас Саллаба, считались одними из лучших практикующих врачей Вены. Для нас существенно, что доктор Саллаба был видным специалистом в токсикологии и одним из основателей австрийской судебной медицины. А доктор Клоссет был автором специального исследования по передозировкам препаратов ртути. Так вот, в качестве претендентов на роль ядов в гипотетическом отравлении Моцарта обычно рассматривали либо ртутные препараты, либо яды мышьяковой группы (например, знаменитая aqua toffana — смесь мышьяка, сурьмы и свинца). Симптомы, которые возникали при передозировке всех этих препаратов или при отравлении ими, были очень хорошо знакомы лечащим врачам Моцарта. И то, что два таких специалиста даже не рассматривали возможность отравления, говорит о многом.

И еще: есть документальные свидетельства о том, что Сальери никогда не делал признания, будто он умертвил Моцарта.

Все это, вместе взятое, практически полностью исключает возможность отравления Моцарта. Однако ни профессиональные медицинские заключения, ни мнения современников, ни отрицания самого Сальери, — ничто не остановило шествия мифа. И большое значение в его распространении сыграли две публикации в лейпцигской музыкальной газете в 1825 году.

Есть серьезные основания полагать, что одна или обе эти публикации стали известны Пушкину и послужили основой, на которой он воздвиг свою версию мифа. Но об этом — ниже.

**Т**еперь нам необходимо коснуться истории похорон Моцарта, поскольку она занимает существенное место в центральном моцартовском мифе.

Итак, Моцарт скончался в ночь с 5 декабря 1791 года. По свидетельствам современников, Констанца была в отчаянии, она бросилась на кровать рядом с еще теплым телом мужа, желая заразиться его болезнью и умереть (кстати, еще один довод в пользу того, что мысль об отравлении ей и в голову тогда не приходила). Друзья увели вдову из опустевшего дома... Предстояли похороны. Хлопоты взял на себя друг Моцарта, меценат, его собрат по масонской ложе барон ван Свитен, бывший фактически (в сегодняшних терминах) министром культуры империи. Ван Свитен и заказал похороны по третьему разряду. Потрясенная смертью мужа вдова заболела и на похоронах не присутствовала. Моцарта погребли в общей, неотмеченной могиле, которая впоследствии была утеряна. В дальнейшей истории барон-богач обвинялся в невероятной скупости, приведшей к тому, что могила Моцарта так и осталась неизвестной до сего дня. В бесчисленных биографиях к этому еще добавлялась и метель в день похорон, помешавшая немногим собравшимся проводить Моцарта в его последний путь на кладбище святого Марка. Вот так, дескать, обошлась Вена и вообще Австрия со своим гениальным музыкантом!

А между тем все далеко не так. Известны тексты погребальных правил, установленных императором Иосифом как часть его общих реформ. Прежде всего, по гигиеническим соображениям кладбища выводились из городской черты. Далее: сама процедура похорон предельно упрощалась (здесь проявлялся просвещенный утилитаризм Иосифа, центральная линия его реформ, предпочитавшая искреннее скромное благочестие взамен пышному показному). Кроме того, Иосиф в своей своеобразной манере заботился о подданных: похороны не должны разорять семью покойного. Поэтому практически все погребения совершались в общие могилы на пять-шесть покойников. Отдельные могилы были редкими исключениями, роскошью для очень богатых и знати.

Тело должно было быть опущено в могилу в полотняном мешке и присыпано известью для быстрого разложения (правда, впоследствии, уступая протестам, император разрешил захоронения в гробах). Никакие памятные знаки, надгробия на могилах не позволялись (с целью экономии места), все эти знаки внимания можно было устанавливать вдоль ограды кладбища и на самой ограде. Каждые семь-восемь лет могилы перекрывали, чтобы их использовать снова.

Таким образом, в похоронах Моцарта ничего необычного для того времени не было. Всегда не «похороны нищего». Именно так хоронили большинство умерших из достаточно состоятельных классов общества. Поэтому близкие Моцарта никогда не предъявляли претензий к ван Свитену и, по видимому, процедурой похорон оказались вполне удовлетворены.

Итак, Моцарт скончался в ночь на 5 декабря. 6-го (другой вариант — 7-го) декабря, около трех часов пополудни, его тело привезли к собору святого Стефана. Здесь в маленькой часовне состоялась скромная религиозная церемония. Кто из друзей и близких присутствовал при этом, сколько людей собралась церемония вообще, остается неизвестным. Упомянутое во многих биографиях присутствие Сальери также не подтверждено надежными источниками. Как мы уже говорили, пышные похороны были не в духе эпохи Иосифа. С другой стороны, памяти Моцарта посвятили церемонии в его масонской ложе, а мемориальная церемония в Праге собрала более четырех тысяч участников. По тем временам очень много.

И все же, как не без грустной иронии замечает один из биографов, в утрате могилы Моцарта, возможно, есть что-то положительное, если учитывать своеобразие австро-германских обычаев обращения с человеческими останками. Поскольку могилы периодически освобождаются, то даже и сегодня в австрийских церквях можно встретить специальные помещения, аккуратно заполненные скелетами и черепами. Известно, что, например, Гете извлек из такого хранилища череп Шиллера и хранил его у себя дома. Череп Гайдна был похищен из могилы и в конце XIX века стал собственностью Венского общества друзей музыки. Только в 1954 году его возвратили в место упокоения композитора.

Впрочем, ничто не может остановить истинных энтузиастов. «Череп Моцарта» (кавычки потому, что нет



## РАССЛЕДОВАНИЕ

уверенности — действительно его ли) каким-то образом был все-таки найден (устная легенда утверждает, что его извлекли из земли уже в 1801 году, то есть через десять лет после похорон) и затем водворен в Моцарту в Зальцбурге.

### 3. Пушкин

Как мы уже упоминали, Пушкин создал именно собственную версию мифа «Моцарт — Сальери». А все дело в том, что очевидный недостаток начального мифа о Сальери — отравителе Моцарта, — это... явное отсутствие мотивов преступления у Сальери.

Собственно говоря, с какой стати, с какой целью Сальери мог бы совершить это страшное злодеяние? Никаких видимых оснований завидовать Моцарту у Сальери не было (а это, напомним, ключевой, точнее, побудительный элемент версии Пушкина). Да, именно так! Композиторы не были соперниками в области инструментальной музыки (Сальери почти не сочинял такой), а что касается оперы, то Моцарта, между прочим, современники отнюдь не рассматривали оперным композитором номер один. И Сальери, и несколько других тогдашних композиторов — например, Мартин-и-Солер или Паизиелло имели в этом отношении куда более высокую репутацию. Ну а что до собственно карьеры (конкретно — жалований, занимаемых должностей и вообще положения в Вене), то тут любое сравнение — в пользу Сальери, причем подавляющим образом.

Следовательно, уж если пофантазировать о возникновении чувства зависти, то все наоборот: это именно у Моцарта могли бы быть реальные основания завидовать Сальери и желать его устранения! Поэтому сомнительная честь изобретения завистливых мотивов Сальери принадлежит Пушкину, и только ему.

Итак, изначальный мотив — вполне романтический: адская зависть обыкновенного земного таланта к небесному гению. Короче, оппозиция «талант — гений». Все, что талант достигает упорным, изнуряющим трудом, гений делает легко, как бы играючи. У таланта развивается жгучая обида перед такой несправедливостью, об источнике которой даже и подумать страшно. Перед этой тайной Завистью, Завистью именно с большой буквы (ибо она уже обособляется в самостоятельное Мировое начало), все земные успехи таланта бледнеют, превращаются в ничто. И эту свою идею Пушкин великолепно реализовал в маленькой трагедии, которая лично мне представляется лучшим произведением поэта. Оно обладает всеми атрибутами истинного произведения искусства: ясностью, гармоничностью, глубиной, поразительной лаконичностью. Все это я говорю со спокойной душой, поскольку отнюдь не разделяю религиозно-истерического культа Пушкина, распространенного в русскоязычной культуре.

Об истории создания пушкинского «Моцарта и Сальери», как ни странно, мало что известно. Ни черновики, ни беловая рукопись трагедии, насколько мы знаем, не сохранились. Первые упоминания об этой пьесе (скорее, о ее замысле) относятся к 1826 году (всего лишь год, как Сальери умер!), но сочинена она была Болдинской осенью 1830-го. Я не буду добавлять свой анализ к бесчисленным разборам этого произведения; мне скорее хочется остановиться на морально-этических проблемах, возникающих вокруг него.

«Я спросил Пушкина, почему он позволил себе заставить Сальери отравить Моцарта; он мне ответил, что Сальери освистал Моцарта, и что касается его, то он не видит никакой разницы между «освистать» и «отравить», но, что, впрочем, он опирался на авторитет одной немецкой газеты того времени, в которой Моцарта заставляют умереть от яда Сальери».

Приведенный источник — отрывок из письма художника Г.Г.Гагарина (1810–1893) к матери от 6 марта 1834 года. То есть можно утверждать, что слухи об отравлении достигли поэта через современные ему газеты (выше мы уже упоминали о двух таких немецких изданиях).

Из приведенного отрывка также очевидно, что современники (увы, в отличие от потомков!) задавали Пушкину не особенно удобные вопросы. Наиболее известные и серьезные упреки предъявил высоко ценимый самим Пушкиным П.А.Катенин (1792–1853):

«Моцарт и Сальери был игран, но без успеха; оставя сухость действия, я еще недоволен важнейшим пороком: есть ли верное доказательство, что Сальери из зависти отравил Моцарта? Коли есть, следовало выставить его напоказ в коротком предисловии или примечании уголовной прозою; если же нет, позволительно ли так чернить перед потомством память художника, даже посредством важного?» (П.А. Катенин. Воспоминания о Пушкине. В книге «А.С. Пушкин в воспоминаниях современников». М.: Художественная литература, 1985, с.196).

Из переписки Катенина с Анненковым видно, насколько остро Катенин воспринимал затронутую им моральную проблему. Отвечая на тезис последнего, что Сальери у Пушкина всего лишь художественный символ зависти и что «искусство имеет другую мораль, чем общество», Катенин писал: «Стыдитесь! Ведь Вы, полагаю, честный человек и клевету одобрять не можете...»

Прекрасно! Прекрасно то, что если говорить об общих принципах, то позиция Пушкина не отличалась от катенинской. Вот что писал Пушкин князю Репнину 11 февраля 1836 года: «Не могу не сознаться, что мнение вашего сиятельства касательно сочинений, оскорбительных для чести частного лица, совершенно справедливо. Трудно их извинить, даже когда они написаны в минуту огорчения и слепой досады. Как забава суетного или развращенного ума, они были бы непростительны».

А вот выразительное место из незаконченной Пушкиным статьи «Опровержение на критики», писавшейся той же самой (!) Болдинской осенью, когда был сочинен «Моцарт и Сальери»: «Обременять вымышленными ужасами исторические характеры и не мудрено и не великодушно. Клевета и в поэмах всегда казалась мне непохвальной».

Несомненно, Пушкин чувствовал сложность и сомнительность ситуации, а упреки Катенина не могли его не волновать. Возможно, в ответ на эти упреки и появилась его знаменитая заметка «О Сальери», относящаяся, скорее всего, к 1833 году (другая датировка — 1832-й). Вот извлечения из нее:

«В первое представление Дон Жуана, в то время когда весь театр, полный изумленных знатоков, безмолвно упивался гармонией Моцарта, раздался свист — все обратились с изумлением и негодованием, и знаменитый Сальери вышел из зала — в бешенстве, снедаемый завистью».

Сальери умер лет 8 тому назад. Некоторые немецкие журналы говорили, что на одре смерти признался он будто бы в ужасном преступлении — в отравлении великого Моцарта.

Завистник, который мог освистать Дон Жуана, мог отравить его творца».

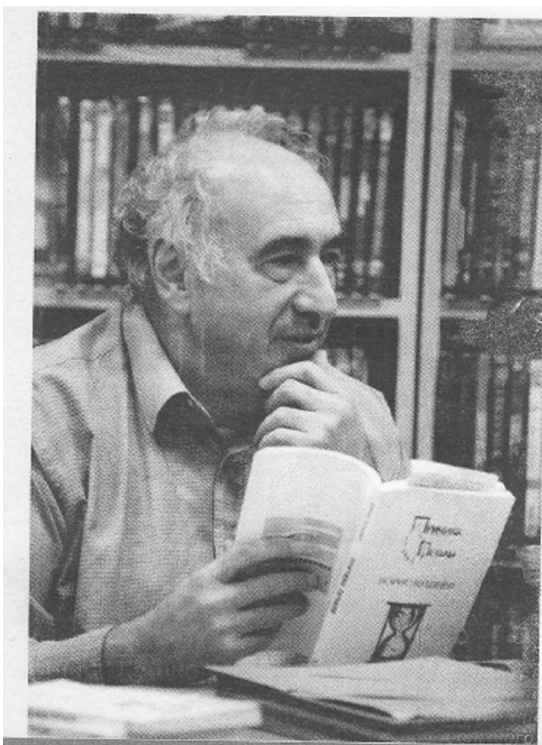
Сказано столь же красиво, сколь наивно и неверно. По сути дела, вместо «уголовной прозы» Пушкин выдвигает еще одну поэтическую идею: «Тот, кто мог освистать, мог и отравить». Идею эту вполне можно развить в поэтическое произведение, но столкновение с реальной жизнью, в рамках которой формулированы упреки Катенина, она не выдерживает. Поразительно, сколько несообразностей в этих нескольких строках! Дело, конечно, не в том, что премьера «Дон Жуана» состоялась в Праге, а не в Вене. Пушкин мог иметь в виду первое венское представление. Но надо абсолютно не знать ни Сальери, ни обычаев места, времени и положения, чтобы всерьез утверждать, что Сальери «освистал» оперу Моцарта. Ни один современник даже и близко не намекает на возможность подобного поведения итальянского мастера. Оно совершенно не в его человеческом характере. Если этого мало, то напомним, что Сальери занимал высокую должность при дворе, и это автоматически предполагало определенный кодекс публичного поведения. Первый придворный капельмейстер, свистящий в Императорском оперном театре? Помилуйте!..

Очевидно, знания Пушкина о реальных обстоятельствах жизни и творчества двух композиторов были поверженными. Однако — парадокс! — большего при сочинении трагедии и не требовалось. В сущности, Пушкин создавал миф, то есть выразил общие идеи средствами повествования, конкретно — поэтического. И здесь его великолепная художественная интуиция весила больше всех научных томов. И хотя историческая реальность намечена в характерах Моцарта и Сальери только в самых условных чертах, удалить конкретные имена уже невозможно. Это и есть искусство.

Верил ли сам Пушкин в виновность Сальери? Трудно ответить на этот вопрос. Кажется, что для него реальность обстоятельств значения не имела — он был полностью захвачен поэтической идеей и просто не мог остановиться, не осуществив ее, не воплотив в художественную материю, то есть в Слово. Такова была природа гения Пушкина.

**И**напоследок. Недавно радиостанция «Свобода» провела серию интересных, острых журналистских передач (автор и ведущий Марио Корти) все под тем же названием — «Моцарт и Сальери». В одной из них рассказывалось, что известный французский писатель и поэт, граф Альфред де Виньи (1797–1863) в свое время обратился к знакомому биографу Моцарта с вопросом, можно ли доказать, что Сальери отравил Моцарта. Получив отрицательный ответ, писатель сказал: а жаль, был бы интересный сюжет... Не будем проводить сравнений: у каждого художника свой темперамент, своя жизнь. И тем не менее мы приходим к критическому вопросу. К проблеме ответственности художника за врученное ему Богом слово.

Тяжела ноша сия. Видимо, здесь можно высказать нечто вроде гиппократовского «noli nocere!» — «не повреди!», но как трудно следовать этой простой максиме! Сюда же примыкает и знаменитое пушкинское утверждение (устаами его Моцарта): «Гений и злодейство две вещи несовместные». Боюсь, что, написав трагедию (а в процессе ее творения не сумев остановиться у черты), Пушкин в какой-то степени ответил на вопрос своего Сальери. Говорят, что искусство требует жертв. В данном случае искусству понадобилось человеческое жертвоприношение.



Автор настоящего  
исследования —  
профессор Б. Кушнер



РАССЛЕДОВАНИЕ

## Комментарий

В редакционном предисловии к данной статье сказано, что это — сокращенный вариант, а полный, опубликованный в США, называется «В защиту Антонио Сальери». Так вот, соглашаясь с выводами автора и испытывая к нему благодарность за иссоменно полезную и талантливо выполненную работу, я считаю также полезным коротко дополнить ее небольшим комментарием, который мог бы назвать «В защиту Пушкина», хотя и ясно, что ни в моей, ни в чьей-либо вообще другой защите Пушкин не нуждается. Поэтому «не в защиту Пушкина», а просто мысли по поводу.

А повод возник очень давно, и не историографический, а сугубо эмоциональный, точнее, интуитивный. Да, в отличие от исследования Б. Кушнера, основанного на документальном материале, мне придется основываться только на чувствах.

Итак, знаменитой осенью 1830 года, в Болдине, Пушкин, помимо прочего, создал небольшое по объему произведение — «Моцарта и

Сальери» (ирония: маленькая трагедия!). Произведение, как бы ни относиться к его исторической подоплеке, не только высочайшее, но и принципиальнейшее по своей сути (модельное! см., например и лучше всего: Г. Лесскис. Пушкинский путь в русской литературе. М.: Художественная литература, 1993).

Это общеизвестно, но дело вот в чем. Еще с давних, чуть ли не юношеских лет чудилась мне в пушкинском Сальери какая-то дисгармония, а точнее — будто там, в этой трагедии, у Пушкина не один Сальери, а два, и текст, написанный Пушкиным для персонажа с фамилией Сальери, написан на самом деле для двух людей — двух разных Сальери. Один из них — композитор и в конце концов убийца; второй (или, по сути, первый?) — композитор и человек, для которого злодейство несовместно не только с гением, но и просто с тем, что мы подразумеваем под человеческой моралью.

И вот впоследствии я узнал, что Антонио Сальери (истинный, не пушкинский) в то время, когда жил и Мо-

царт, ценился многими современниками как оперный композитор не ниже, а то и выше Моцарта (свидетельство тому, к примеру, — мнение Глюка). Самое же главное из известного мною тогда состояло в том, что в более поздние годы своей жизни Сальери стал блестящим педагогом и в числе его учеников — гении XIX века: Шуберт, Бетховен, Лист. Ну разве это не могло не убедить в истинности моего изначального, навязчивого чувства о двух пушкинских Сальери? Да, да, есть у Пушкина (или, точнее, в том, что выводится из Пушкина) еще и другой, второй (или первый?) Сальери — тот, который убийцей быть не может. Вот, например:

*Что умирать? Я мнил:  
быть может, жизнь  
Мне принесет незапные  
дары;  
Быть может, посетит  
меня восторг  
И творческая ночь,  
и вдохновенье;  
Быть может,  
новый Гайден сотворит  
Великое — и наслажусь им...*

Человек, чувствующий именно так, преднамеренно убить не может. Ожидание нового Гайдна в предощущении наслаждения от чуда свидания с его музыкой несовместно с возможностью убийства творца другого чуда — Моцарта. Дело ведь даже не в персонифицированном носителе чуда (ну, Моцарт, ну, Гайдн!), а именно в том, что существует само чудо и его стоит ждать.

Ну а что до того, что впоследствии я узнал про Сальери-педагога (чего, возможно, не знал Пушкин), то тут вывод следующий: педагог (существо отдающее, а не

берущее) — неубийца по определению. Педагог, отдающий все свои знания, и, заметьте, именно тем, кто должен выйти в гениев (отдающий, понимающий это и все равно отдающий!), — неубийца и по определению, и, так сказать, по практике жизни.

Вот такая, как думается, прелесть: хотел того Пушкин или не хотел, но в его трагедии действительно живут два Сальери: один — заданный известной легендой, другой — истинный. Ничего не поделаешь — психология! Пушкин действительно не смог остановиться у черты, но в подосновании у него (большого рационалиста между прочим!), видимо, жила эта двойственность.

Как и автор статьи, с которой вы ознакомились, я говорю это со спокойной душой, поскольку уже, цитирую, «отноюдь не разделяю религиозно-истерического культа Пушкина». Я только знаю, что, как бы там ни было, а Пушкин был мудрее всех нас. И в данном случае — тоже. Недаром, заметьте, в тех самых знаменитых, эпохальных строках того самого зловещего диалога, что вынесены в эпиграф к данной статье, содержатся, ни много ни мало, два знака вопроса. Моцарт спрашивает: гений и злодейство — две вещи несовместные, не правда ли? И Сальери отвечает ему вопросом же: ты думаешь?

Вот на эти два знака вопроса Пушкина-мудреца никто так и не обратил внимания. Что странно.

**Борис Горзев**

### Текст 3

#### КЛАССИФИКАЦИЯ АРГУМЕНТОВ

По степени воздействия различают следующие *виды аргументов*: сильные, слабые, несостоятельные. Контраргументы (встречные аргументы) имеют такую же градацию.

К *сильным аргументам*, т.е. не поддающимся критике и опровержению,

относятся:

- √ точные факты и вытекающие из них суждения;
- √ выводы на основании проведенных экспериментов;
- √ законы и уставы, реально исполняющиеся директивные документы;
- √ экспертные заключения;
- √ показания свидетелей и очевидцев каких-либо событий;
- √ выдержки из публичных заявлений, книг признанных авторов;
- √ профессионально собранная и обработанная статистическая информация.

Перечень слабых аргументов, т.е. подверженных сомнению со стороны оппонентов и присутствующих:

- √ основанные на неясной связи между отдельными фактами умозаключения;
- √ ссылки на неизвестные и малоизвестные собеседнику авторитеты;
- √ выводы, основанные на неполной статистической информации;
- √ суждения, использующие приемы разрушения привычной логики мышления;
- √ непоказательные примеры и аналогии;
- √ доводы, основанные на личных побуждениях и желаниях.

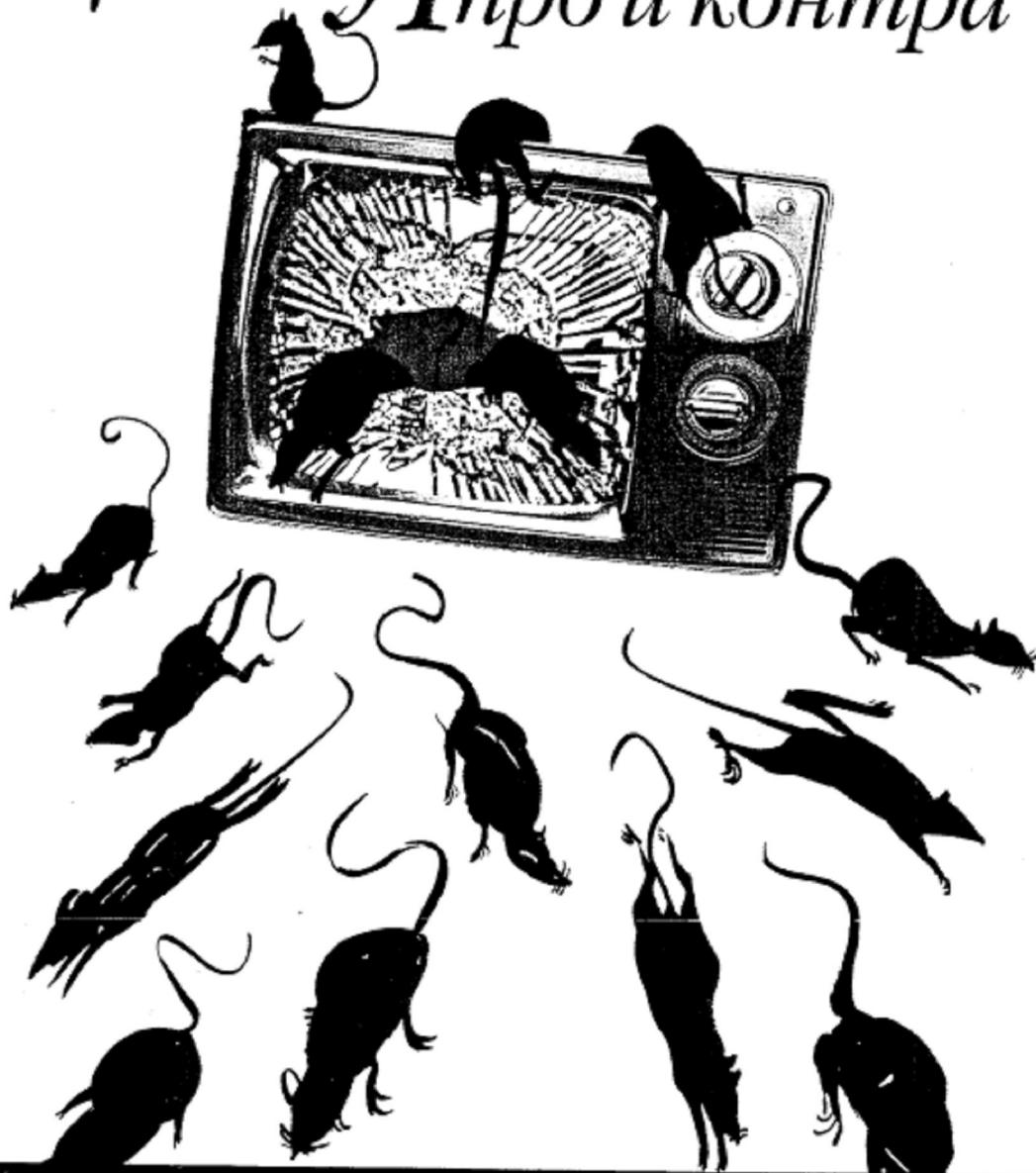
К числу *несостоятельных аргументов*, т.е. провоцирующих критическое отношение со стороны оппонента, стремление разоблачить и дискредитировать собеседника, относятся:

- √ ссылки на непроверенные источники;
- √ ложные показания и заявления;
- √ фальсификация и подлог предмета обсуждения;
- √ собственные догадки и домыслы, субъективные предположения;
- √ авансируемые обещания;
- √ доводы, апеллирующие к невежеству оппонента.

**Источник:** Солякин А.В., Богатырёва Н.А.  
Деловое общение. – М.: Приор-издат, 2009. – 144 с. С. 58 – 59..



# Цензура: Против и контра



Без телевизора современный человек не может прожить. Но его «загрязненность» начинает раздражать и даже — отравлять. Рассчитывать на разумное самоограничение телевизионщиков не приходится. Но даже упоминание слова «цензура» у россиянина, едва оправившегося от вседесущего государственного ока, вызывает рефлекторный протест. И все-таки, что для нас меньшее зло?

### *Цель – отморозок?*

За кого держат нас нынешние телена начальники? Их фетиши – «рейтинг» и «целевая аудитория». Но, господа, на какую аудиторию было рассчитано, например, ток-шоу Бачинского и Стиллавина на MTV, если шло оно в десять вечера, с гостями пошляки разговаривали исключительно на сальные темы, при этом то и дело имитируя то нормальный, то содомский акт, а на площадке в студии – толпа девчонок лет двенадцати–шестнадцати, которых тоже периодически вовлекали в сомнительную игру? Дурехи визжали от восторга. А немецкий полупорнографический сериал «Школьницы», идущий в три часа дня? А сериал о лесбиянках «Секс в другом городе»? А передача, в которой показывают документальные кадры пластических операций – к примеру, пласты окровавленной кожи с жиром, отхваченные у женщины, которая годится «целевой аудитории» в матери? После просмотра MTV, как, впрочем, и его бледной копии МУЗ-ТВ, вообще начинаешь плохо думать о молодежи. «Целевая аудитория» единственных молодежных каналов, судя по программам, – умственно отсталые, агрессивные, сексуально распущенные дети и подростки. Неужели других у нас нет? Телена начальники, похоже, считают – нет. Впрочем, к взрослым россиянам они относятся не лучше. Если на молодежных каналах просто наглют, на «взрослых» гнут ту же линию, но более изощренно. Например, после выпуска «Дом-2» ставят фильм типа «Муравьи в штанах», потом пускают рекламу секса по телефону, затем идет ночной выпуск «Дом-2», а дальше – «Секс с Анфисой Чеховой», где, к примеру, показывают документальные кадры порнографического фестиваля. И только приблизительно в час ночи ставят чудесный фильм для подростков «Мой папа – герой» с Депардье. Вообще, как только фильм или передача, дающие хоть какую-то пищу для ума и сердца, – их тотчас передвигают за полночь. А вот рекламные ролики, истекающие половой истомой, на наших экранах – круглосуточно. Разве это не проявление внутренней цензуры самих СМИ?

Ирина КОНСТАНТИНОВА,  
г. Москва, 52 года

### *Играй, гормон!*

Как в современном мире можно всерьез говорить о какой-то там «нравственности» телевидения, ориентированного на молодежь? Друзья, к чему это лицемерие? Неужели вы забыли, что такое молодость, как играют в этом возрасте гормоны и все вокруг окрашено сексуальными эмоциями? Так было во все времена, и нынешние не исключение. Никогда подростки не были целомудренными, просто они были вынуждены играть по правилам, навязанным тоталитарным ханжеским обществом. Но далеко не все, кто в молодости злоупотребляет сексом или романтизирует культ силы, становятся маньяками или бандитами. Это же как ветрянка. Да, иногда бывает перебор, спекулируют телезвездочки на сексе и экстриме, но есть закон рынка – когда тенденция существует слишком долго, потребители начинают требовать что-то новое. Посмотрите на новые фэшн-показы – длинные юбки, деревенские мотивы. Может быть, стоит немного потерпеть, и жизнь сама все расставит по местам?

Марина СКИПИНА,  
г. Москва, 35 лет

### *Ошейник для народа*

Удивительный у нас все-таки народ! Так и стремится ошейник на собственную шею накинуть. Отдельные особо продвинутые политические деятели примерно раз в столетие пытаются этот ошейник с народа снять, и сами того не понимают, что оказывают ему медвежью услугу. Народу этот ошейник ох как мил! Неужели не понятно, что пресловутый «контроль за нравственностью» в конце концов станет серьезным политическим инструментом, что нашим сознанием снова будут манипулировать, ограничивая потоки достоверной информации, выдавая только одну точку зрения? Видимо, прав был Набоков, сказав, что цензура в России появилась раньше литературы. Да, свобода – это опасная дама. Плата за свободу – непредсказуемость и страх. Это трагическое мироощущение современного человека, но это и единственно достойный способ существования.



**ТАТЬЯНА УСТИНОВА,**  
ПИСАТЕЛЬ

Моя глубокая убежденность – запрещать ничего нельзя. Я прекрасно помню времена, когда запрещено было практически все, а самой откровенной кинокартиной считался «Вечный зов». Что касается непристойных, кровавых сцен – они, конечно, у меня, как у нормального человека, тоже вызывают гадливое чувство. Но запрещать? Сразу встает вопрос, каковы критерии оценки? Например, недавно вынесли предупреждение каналу НТВ за показ фильма Тинто Брасса «Нарушая запреты». Для кого-то это «порнография и развращение малолетних», для меня – особый взгляд художника на мир. Да, детей надо оберегать, но я прекрасно представляю: стоит вбросить тему цензуры, сразу начнутся заседания Госдумы, кто-то сделает себе на этом пиар. Мне кажется, что метод борьбы очень прост и доступен каждому человеку без всякого вмешательства государственных мужей. Мои дети – одному пять лет, другому пятнадцать – смотрят по телевизору то же самое, что смотрю я. И я никогда не поверю, что мой сын будет смотреть порнографию – это исключено. Если хотите оградить ребенка от «тлетворного влияния телевизора», начните с самого себя. Другое дело, что мы живем в стране, где в год бросают пятьсот тысяч детей. Но это другая история, к телеэфиру она не имеет отношения. У нас нет института семьи, института ухода за детьми. Президент принимает программу, по которой мы должны завести по второму-третьему ребенку, за что нам обещают какие-то мифические деньги, но в реальности насущные вопросы семьи не решаются. У нас нет культа семьи и детей. В США действуют родительские организации, потому что там дети важны и нужны родителям.



**НАТАЛЬЯ СЕМЕНОВА,  
ПСИХОТЕРАПЕВТ**

Иногда переключаешь каналы, и начинаешь казаться, будто разбомбили помойку и ты то и дело наткнуешься на ее содержимое. Есть люди, которые по долгу службы вынуждены смотреть на последствия катастроф, на трупы, кровь, безумие и т.д. У профессионалов вырабатывается иммунитет. Но для большинства людей вид подобных сцен, например, в «Дорожном патруле» или обычных новостях, становится травматичным. Особенно для детей и подростков. Я встречаюсь на практике с ситуациями, когда у девушек, переживших насилие, потом возникают фобии, сексуальные проблемы. Но есть и такие случаи – в нежном возрасте девочка увидела документальные кадры живого видео, допустим, в «Криминальной России», и они произвели на нее такое впечатление, что вызвали симптомы, сходные с теми, что возникают у девушек, реально переживших насилие. Сам по себе замысел программы, подобных «Криминальной России» на ОРТ или «Программе максимум» на НТВ, понятен и вполне оправдан. Я сама их смотрю с большим интересом. Но, иллюстрируя сюжет, авторы часто используют дикий видеоряд, которого можно было бы избежать без ущерба для сути. Например, зачем в фильме о педофилах показывать кадры оперативной съемки? Неужели авторы подсознательно хотят разжечь интерес к передаче за счет «клубнички»? Но тогда публицистический эффект обнуляется. А для части публики фильм становится не источником размышлений, а источником удовлетворения сомнительного любопытства. За границей если показывают криминальную историю, в кровавые подробности не вдаются. И еще – за счет видеоряда и текста тебе дают понять – то, что ты видишь, это «немыслимо».

К тому же, у нас, в России, ни в чем меры не знают. Все превращается в кампанейщину и нарастает как снежный ком. Сегодня усмотрели в безобидном рекламном ролике «шлюху, отдающуюся за жвачку». Завтра предадут анафеме фильм «Пышка» по новелле Мопассана, где главная героиня – проститутка. «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок» можно запретить под предлогом того, что симпатии зрителя на стороне афериста Остапа Бендера. А «Похождения бравого солдата Швейка» – за пропаганду дезертирства. Вам это надо?

Антон ГРОХОВСКИЙ,  
г. Санкт-Петербург, 48 лет

### *Сторожа – в студию!*

Говоря откровенно, меня не очень смущают сами по себе эротические сцены. Все-таки секс имеет отношение к любви. В результате, в конце концов, дети рождаются. Но, соединенный с агрессией, он ведет к безумию. А количество крови и насилия на наших экранах сегодня явно зашкаливает. В итоге взрослые уже стали нечувствительными к виду отрезанных голов, сожженных трупов. А вот подростки просто на глазах звереют, и это, к сожалению, не метафора. Недавно, переключая каналы телевидения, вспомнила рассказ Зощенко о том, как в зоопарке в клетке жила семья медведей. Однажды медвежонок бегал по верхней решетке, и его лапка случайно застряла в одной из ячеек, он попытался вытащить, но содрал кожу. Закапала кровь. Медвежонок стал визжать, а отец подошел и неожиданно начал терзать его лапку. Тут уже в ужасе закричала публика, прибежали сторожа, попытались отобрать медвежонка, но самец, рассвирепев, все-таки отгрыз ему лапу. Когда бедняжку у него наконец отняли, он, разгоряченный, подошел к самке и... спарился с ней. Иногда мне кажется, что те, кто, составляя сетку вещания, намеренно готовят коктейль из агрессии и секса, толкают нас именно к этой схеме. И в такие минуты мне хочется, чтобы поскорее пришли «сторожа».

Анна ЛИХАЧЕВА,  
г. Казань, 42 года

### *Родительский инстинкт*

Как-то услышал, как телекритик Елена Афанасьева заявила в эфире радиостанции «Эхо Москвы», что законодательно запретить телеканалам эксплуатировать темы секса и насилия невозможно. Свое мнение она высказала в связи с появлением информации о том, что американская общественная организация «Родительский совет по телевидению» в США обвиняет музыкальный канал MTV в растлении подростков. Исследование, проведенное по заказу этой организации, показало, что программы MTV активно эксплуатируют темы секса, насилия и сквернословия. «Люди, делающие телевидение, исходят из основных критериев своей работы, которые определяются в рейтингах, – сказала Елена Афанасьева. – Естественно, молодежь привлекают элементы программ, связанные с сексом, отношениями между полами, и телевидение это не может не использовать». Удивительная беспомощность. Или невежество? Или материальная заинтересованность? Кстати, по поводу истории с MTV. Я отследил исход противостояния. Ушные взрослые из «Родительского совета» все-таки нашли рычаги влияния. Сейчас большинство американцев подключаются к MTV автоматически, так как он входит в общий пакет телеканалов, получающих государственные субсидии. «Родительский совет» поставил себе задачу добиться исключения канала из общего пакета. Шаг второй – составлен и опубликован «черный список» рекламодателей, подпитывающих канал материально. Но даже само по себе привлечение внимания родителей и общественности к тому, в каком духе воспитывают будущих граждан, будущих избирателей США – уже немало. У нас же только растерянно разводят руками или впадают в демагогию. И вообще, мне порой кажется, что у россиян притупились родительский инстинкт. Столкнись на улице, например, с эксгибиционистом, занимающимся своим грязным делом, мать как минимум закроет свое дитя телом и закричит: «Милиция!» А подобная телевизионная картинка, просмотренная совместно с ребенком, почему-то уже не вызывает никаких эмоций.

Иван ЗОЛотов,  
г. Екатеринбург, 56 лет



АНДРЕЙ ВУКОВ,  
ПИСАТЕЛЬ

Меня волнуют не определенные сцены, а качество продукции, которой заполнен телеэфир. Это же жуткая пошлость! Уровень ниже плинтуса. Все эти «стрельялки» приносят гораздо меньший вред, чем общая тенденция – идет явное промывание мозгов, народ превращают в быдло, которым удобно управлять. Все подростки проходят через «игру в жестокость» – не будет на экране боевиков, они все равно будут играть в жесткие компьютерные игры. В этом есть даже некоторая польза – агрессивная энергия канализируется. После этого они, скорее всего, не пойдут на улицу убивать себе подобных. А вот тупые сериалы, реалити-шоу, массивная реклама каких-то сомнительных идиологов типа Мадонны... это так вызывающе неприлично! На мой взгляд, гораздо хуже быть лохом, которым легко манипулировать, чем проявлять интерес к эротическим фильмам или боевикам. Мне кажется, кто-то явно заинтересован, чтобы мы отключили свои мозги и стали слепыми и глухими к тому, что на самом деле происходит в стране.

# Штраф за непристойность

Представление о том, что бесконтрольность, которая царит на нашем телевидении, – буквальное следование западным стандартам, провозглашающим полную свободу слова и самовыражения, как оказывается, не вполне соответствует действительности. Телевидение в «цивилизованных» странах все-таки регулируют. По-родительски памятуя о детях.

Контролем за СМИ в США занимается FCC – Федеральная комиссия США по связи. Точка зрения нынешнего директора FCC Майкла Пауэлла однозначна: прайм-тайм (с 6 утра до 22 вечера) любого общенационального канала является запретной зоной для эротических сцен или кадров, содержащих жестокость и насилие. Именно эта комиссия оценила выходку поп-звезды Джанет Джексон, которая обнажила грудь во время прямой трансляции финала Суперкубка, как «нарушающую нормы общественной морали», и наложила на компанию штраф в 3 млн. долларов. Обжегшиеся на этом скандале, боссы телекомпаний стремятся исключить неоднозначные сюжеты из своих программ. Недавно с цензурой столкнулись ветераны Rolling Stones. Музыкантам предложили отыграть 12-минутную программу между двумя основными таймами финального матча сезона Национальной Футбольной Лиги (НФЛ). Но, «роллингов» предупредили, что «вызывающие» моменты в текстах песен будут заглушены специфическим «бипом». Недавно FCC сообщила, что намерена более детально подойти к проблеме нецензурных выражений на телевидении и радио США в связи с увеличившимся числом жалоб со стороны населения страны. В этом году палата представителей Конгресса США приняла Закон, ужесточающий штрафы для телекомпаний и радиостанций, выходящих за рамки пристойности. Теперь нарушители должны будут уплатить штраф в \$325 тыс., что в 10 раз

больше, чем раньше. Новый Закон предусматривает также наказание в виде штрафа в \$3 миллиона за повторное нарушение моральных норм в ходе вещания. Сенат США одобрил законопроект единогласно. Образцом саморегуляции СМИ может служить Продюсерский кодекс ВВС. В нем, например, в числе прочих правил не рекомендуется показывать натуралистические сцены с места чрезвычайных происшествий (поскольку в результате этого в человеке развивается бесчувствие!). Подобную деликатность добровольно проявляют и многие другие европейские и американские телекомпании. Пример – кадры американской трагедии одиннадцатого сентября.

Во Франции в законе о СМИ упоминается «Ассоциация французских семей». Высший орган контроля за деятельностью средств массовой информации во Франции – это Высший совет по вопросам, связанным с детским вещанием. Этот совет обязан консультироваться с «Ассоциацией французских семей». В Великобритании частные телекомпании контролируются Комиссией по независимому телевидению, при которой существует специальный Совет по вопросам вещания для детей и юношества, состоящий в том числе из представителей родительских организаций. Этот орган обязан работать с письмами и обращениями граждан. В США огромное влияние имеет общественная организация «Родительский совет по телевидению».



Историки утверждают, что впервые цензура появилась в Древнем Риме. Но, думается, все началось значительно раньше. Возможно, первым цензором был вождь племени, которому не понравилась непристойная наскальная карикатура, накорябанная дерзким юношей, метившим на его место.

### *Сицилла хаоса, харибда порядка*

В любом случае все государства, вводившие запреты, заявляли, что цель цензуры – намерение оградить граждан от идеологической скверны, ересей и соблазнов. Нет сомнений, общество движется в сторону все большего раскрепощения и самостояния. В западном мире «свобода слова» и вовсе объявлена высшей, неоспоримой ценностью. Вот только плоды ее почему-то все чаще напоминают ядовитые цветы, выросшие на навозной куче. Может быть, потому, что не ограниченная ни религиозными заповедями, ни моралью традиционной культуры «свобода» по-прежнему безответственного и не способного к самоограничению Человека превращается в языческого идола, требующего все больше и больше жертв? Логика защиты ясна: разрешили критику, а почему не разрешить клевету и личные оскорбления? Разрешили пропаганду любви, разрешите и пропаганду насилия! Разрешили эротику, а почему зажимаете порнографию? Разрешили порнографию, а почему отказываете в праве на удовлетворение педофилам, садистам и прочим «несчастливым»? Но не напоминают ли адвокатов дьявола защитники беспредельной свободы?

### *Детство как рай*

Нет, первым цензором все-таки был сам Господь Бог. Создатель знал все, человек – ничего и, кажется, был по-своему счастлив. Ревнивый змей соблазнил человека плодами древа познания Добра и Зла. А может быть, человек просто повзрослел, и мудрый Отец решил – пора?

Шутка от «Комеди-клуб»: «Непонятно, почему показывают «Спокойной ночи, малыши!» в девять вечера. Что делать бедным детям до ночного выпуска «Дома 2»?» Заповедная зона детства стремительно сокращается. Похоже, скоро само понятие «ребенок» станет немодным.

Говорят, что западные психологи, определяющие стратегии антинаркотической и анти-СПИД-пропаганды, руководствуются принципом «твой выбор» – рассказывая, например, о наркотиках, говорят о том, что это опасно, но ничего не запрещают, ребенок сам решает – иметь или не иметь». Наши психологи в большинстве своем считают, что родители имеют право запрещать своим чадам, формируя однозначное неприятие искусственного кайфа. На их взгляд, взрослые обязаны дать ребенку представление о том, что такое «хорошо», а что такое «плохо». Вообразим ситуацию: вы с ребенком в лесу, он нашел красивый мухо-

мор и тянет в рот, а вы спокойно объясняете, что если он съест грибок, то, возможно, умрет. А возможно, и нет. «Во всяком случае, это твой выбор, малыш!» – без лишних эмоций произносите вы.

Кадры многих программ современного российского телевидения напоминают этот мухомор – соитие беременных лесбиянок, мультяшные японские старики, заглядывающиеся на трусики девочек-школьниц, лужи крови и разлетевшиеся мозги – Босх отдыхает. Вы готовы предоставить право чужим небескорыстным дядям растлевать вашего ребенка? Примерьте ситуацию на себя. И сделайте свой, родительский, выбор.

### *Бабло победит добро*

Прошлый век – век социальных экспериментов, в том числе со свободой слова и самовыражения. В нем было все – и кокаиновое безбашенное веселье предвоенных лет, и костры нацистской инквизиции, советская цензура и американская «охота на ведьм». Что нам готовит век текущий?

Недавно показали замечательно красивый фильм «Легенда о Джеке и Роуз» Ребекки Миллер. Сюжет таков – в шестидесятые годы некая компания «детей цветов» поселилась на острове. В коммуне, разумеет-



ИГО ДАНИЛЬСКИЙ

По данным опроса, проведенного ВЦИОМ в 2005 году, подавляющее большинство россиян – 82% – считают необходимой нравственную цензуру на телевидении. С 2004 года число сторонников цензуры на российском телевидении резко увеличилось – с 63% до 82%, в том числе с 35% до 47% возросла доля ее безусловных сторонников. Одновременно с 29% до 16% сократилось число противников цензуры. 57% опрошенных выступают против демонстрации слишком откровенных сцен сексуального характера, 49% – против жестокости и насилия на ТВ. Каждый седьмой россиянин обращает внимание на недопустимость использования грубой лексики на телевидении и на аморальность передач типа так-шоу «Окна». Немало и тех (по 6-8%), кто считает, что цензурные фильтры должны пройти программы для детей и молодежи, развлекательные блоки средств массовой информации, темы, касающиеся алкоголя, наркотиков и курения. Социологи считают подобную тенденцию вполне естественной – по их мнению, россияне ратуют не за ущемление свободы слова, а за исключение из эфира сомнительной с точки зрения этики продукции. Респонденты крайне редко указывают на необходимость цензуры политических сюжетов. Исходя из данных опроса, женщины чаще мужчин фиксируют внимание на необходимости цензурировать сцены сексуального характера, насилия и жестокости. С возрастом нетерпимость к подобным сценам возрастает (с 41% в группе 18-24-летних до 80% среди опрошенных от 60 и старше относительно сцен сексуального характера, с 45 до 55% в отношении насилия на экране).

ся, была устранена частная собственность, зато разрешены наркотики и свободная любовь. Жизнь брала свое – практически все, повзрослев, вернулись в «большой мир», в лоно буржуазной морали и тихих обывательских радостей. Все, кроме одного, самого стойкого идеалиста Джека, продолжающего жить на заповедном острове со своей взрослеющей дочерью Роуз. Ее не научили контролировать свои желания и инстинкты, и потому, когда отец приводит в дом женщину, она просто напросто стреляет в бедолагу, мирно заснувшую в супружеской постели. Роуз все-таки влюблена в своего отца и злится на него за то, что тот «недостаточно свободен», чтобы отдаться своим настоящим чувствам. Осознание глубины трагедии, подготовленной его собственным жизненным экспериментом, убивает Джека. Что стало с его дочерью – вопрос открытый. История «детей цветов» и их потомства по жанру соответствует экзистенциальной мелодраме. Но боюсь, что финал истории нынешнего «свободного» поколения будет не столь романтичным. Идеализм и поиск смысла жизни не в моде, в моде – культ потребления и удовольствия. Безобидные хиппи ловили бескорыстный кайф, а сегодня на раскрепощении инстинктов делают большие деньги. Чем больше людей «без комплексов», тем шире круг потребителей секс-услуг, наркотиков, алкоголя и азартных игр. Выгодные бизнесменам жизненные стандарты культивируют СМИ (для них это тоже доходный бизнес), и прежде всего телевидение, которое, по признанию самих телемагнатов, давно уже стало одним большим рекламным щитом. «Мыльные оперы» нужны были для того, чтобы продать новый сорт стирального порошка, молодежные сериалы – для того, чтобы продать стиль жизни, в котором «танки», «телки», «травка», «секс-игрушки» – неременный атрибут каждого уважающего себя «перца».

### Народ против...

Любимая многими российскими либеральными публицистами идея о том, что история России, в отличие от истории западного мира, движется по замкнутому кругу и все с неизбежностью повторяется, заставляет их с содроганием ждать возвращения

тоталитарных порядков, железного занавеса и, соответственно, цензуры.

Культовая фигура многих наших либералов – основатель американской порноимперии, издатель скандального «Хастлера», Ларри Флинт. Послушать их – оказывается, никто не понимает американские свободы лучше, чем издатель порно! Культовым бизнесменом сделал фильм Милоша Формана «Народ против Ларри Флинта». Порномагнат выиграл судебный процесс против своего журнала, создав прецедент – «в свободной стране можно отстаивать свободу любого слова». Но некто рассудил по-своему. Флинт был искалечен несколькими выстрелами неизвестного снайпера и с тех пор руководит издательской империей из инвалидного кресла.

Выходец из бедной семьи, в детстве готовый ради денег убить родного отца, свой первый доход Ларри получил от продажи самогона, а мультимиллионером стал, публикуя провокационное порно. Как только его находки становятся рутинной – например, раздвинутые ноги появляются даже на обложках непорнографических изданий, он тут же придумывает нечто еще более шокирующее. Флинт против любых ограничений, он – за легализацию наркотиков. Квинтэссенция его философии – его высказывание: «Если люди хотят себя убивать – общество не должно им мешать». Но именно он кажется кому-то Дон Кихотом современной Америки, сражающимся с ханжеством косного общества и ложью авторитарной системы. Его независимость порой действительно способна вызвать уважение: помимо порно, журнал «Хастлер» позволяет себе политическую сатиру, протест против войны в Ираке, непolitкорректные анекдоты, затрагивающие меньшинства – от национальных до сексуальных. А еще публикует злые пародии на знаменитые бренды – мертвых ковбоев Мальборо, швейцарские часы из еврейского золота с кожаным человеческим ремешком, самоубийцу в кроссовках Найк. Они вправду – воплощение демократии, то бишь власти народа, поскольку зарабатывает на продажах и подписке журналов и не зависит ни от рекламодателей, ни от государства. Его «народ» поддерживает своего пастыря, голосуя деньгами. Но не похож сам Флинт, обладающий огромными ре-

сурсами влияния, на диктатора? С годами становится все очевиднее, что порномагнат, воюющий с государством и другими монополиями, сам хотел бы стать Властью (однажды он даже собрался баллотироваться на пост губернатора своего родного штата, но передумал).

Один русский философ сказал, что во времена Французской революции, свергнув монархию, мужчины тотчас взгромоздили короны на собственные головы. Напрасно Милош Форман романтизирует Фланта и ставит его в один ряд с другим своим героем, обаяшкой Макмерфи, таким Дионисом, бескорыстным, вечно молодым и вечно льяным, беззаботно играющим с собственной жизнью. Ларри Флент целенаправленно и прагматично создал свою, параллельную государству, империю, и она начала приносить ему огромные доходы. Только американцы, так и не пожелавшие войти в число его подданных, противостоят тому, чтобы порнограф занял какой-нибудь властный пост. Наверное, они не хотят, чтобы их город, штат или даже страна в один прекрасный день превратились в бордель с садомазо-парком вместо Диснейленда.

Кстати, у Ларри Флента нет детей – его любимая женщина стала наркоманкой, заболела и умерла от СПИДА, а выстрел его идеологического противника сделал порнографа импотентом с искусственным пенисом. Но довольно часто случается, что публичные ханжи оказываются на деле извращениями, и напротив – люди, продающие другим разного рода душеваную отраву, в жизни проявляют себя как очень трепетные родители. Например, известно, какой строгой матерью стала поп-идол, певица Мадонна, в одном из своих первых шоу мастурбирующая святым распятием.

Нашим либералам-интеллигентам пора понять, что романтический ореол саморазрушения и психических отклонений хорош в кинематографе и литературе, а реальная жизнь гораздо грубее и трагичнее, особенно, когда это коснется твоих близких. К тому же Ларри Флент и ему подобные раскачивают качели общественной морали в условиях, когда им противостоят другие радикальные общественные силы – начиная от религиозных активистов и заканчивая феминистками. Так поддерживается относитель-



ный баланс. Но у нас, в России, после семидесяти лет государственного атеизма, при несформированном гражданском обществе все обстоит гораздо опаснее и сложнее. И еще – в романе «Бессмертие» Милан Кундера очень точно назвал интеллигентов, очарованных псевдолиберальными фантазмами, – «остроумными защитниками собственных могильщиков». Люди, призванные хранить культуру, порой обольщаются варварской стилией, но история дает однозначный ответ – сомнут и не вспомнят.

### *Стилистическое разногласие*

«Вас называют истребителями морали. Но вы лишь открыватели самих себя», – сказал в свое время Ницше.

Наверное, потому меня ничуть не задевают откровенные сцены из «Полного затмения», в котором речь идет о гомосексуальном романе Верлена и Рембо. Мне кажутся целомудренными фильмы совсем не целомудренных Феллини, Бертолуччи, Альмодовара, Линча. «Секс в большом городе» или «Основной инстинкт» и вовсе видятся мне невинными безделушками. А кровавые сцены «Молчания ягнят» вызывают экзистенциальный ужас, но не тошноту. При этом меня колотит от Бачинско-

го, Стиллавина, Трахтенберга и иже с ними не меньше, чем от участников «Кривого зеркала». А бесконечные документальные фильмы о маньяках, проститутках и криминальных авторитетах и вовсе агоняют в ступор. Как-то Андрей Синявский сказал, что у него с советской властью «стилистические разногласия». Похоже, у меня с нынешней телевизионной властью тоже эстетическо-стилистические разногласия. Мне почему-то кажется, что без этой грязи телезрители могли бы обойтись. А кто не может, тот всегда найдет ее на заборе, в лифте или привокзальном туалете.

### *P.S.*

Когда заканчивала писать статью, на глаза попалась интервью с композитором Софьей Губайдуллиной, которое она дала на фестивале молодых музыкантов в Голландии. Она говорила о том, что сейчас самое главное для человечества – «сохранить культуру в этих ужасающе трудных условиях, когда все направлено на то, чтобы культуру съесть». Ее надежда – люди с «особым микробом духовности в крови», которые редко, но все-таки еще встречаются. Кто сомневается в том, что это слова истинно свободного человека?

Елена ДЕНИСОВА

**ТАБЛИЦА  
«АРГУМЕНТ - КОНТРАРГУМЕНТ»**

<b>ФОРМУЛИРОВКА ПРОБЛЕМЫ</b>	
<b>АРГУМЕНТЫ «ЗА»</b>	<b>АРГУМЕНТЫ «ПРОТИВ»</b>



## Текст 2

### **СВОБОДА СЛОВА В РОССИИ**

**Свобода слова в России** - гарантируемое Конституцией Российской Федерации право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом. В России по данным на июль 2010 года зарегистрировано более 93-х тысяч СМИ, причём абсолютное большинство из них — 90 процентов — это негосударственные СМИ. Согласно мнениям ряда журналистов, политических обозревателей, общественных деятелей свобода слова в России существует, а Виталий Третьяков полагает, что она, по сути, абсолютна. Согласно публикуемым мнениям ряда организаций, политических деятелей, журналистов, писателей и других лиц, свобода слова в России ограничена. Некоторые заявляют, что свобода слова в России отсутствует. Согласно опросам, большинство россиян полагают, что свобода слова есть, причём половина из них считает, что свобода слова чересчур большая. Ещё почти треть россиян (31 %) были уверены в 2001 году, что свобода слова есть, но имеет ограничения. Лишь 12 % полагали, что свободы слова нет вообще. При аналогичном опросе экспертов 66 % ответили, что в РФ свобода слова есть. По данным Левада центра доля россиян, полагающих что «власти России ведут наступление на свободу слова и ущемляют независимые СМИ» составляла в 2000 году 30 %, а в 2005 снизилась до 27 %. По данным Левада центра, доля россиян, полагающих что «власти России нисколько не угрожают свободе слова и не ущемляют деятельность независимых СМИ» увеличилась с 2000 года на 3 процента и составила 49 процентов (2005 год).

#### ***Правовые основы***

##### **Конституционные нормы и международные договоры**

Согласно **статье 29 Конституции Российской Федерации:**

1. Каждому гарантируется свобода мысли и слова.
2. Не допускаются пропаганда или агитация, возбуждающие социальную, расовую, национальную или религиозную ненависть и вражду. Запрещается пропаганда социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства.
3. Никто не может быть принуждён к выражению своих мнений и убеждений или отказу от них.

4. Каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом. Перечень сведений, составляющих государственную тайну, определяется федеральным законом.
5. Гарантируется свобода массовой информации. Цензура запрещается.

Ратифицированная Россией в 1998 году **Европейская Конвенция** о защите прав человека и основных свобод предусматривает обеспечение права на свободу выражения мнения (**статья 10**):

1. Каждый имеет право свободно выражать свое мнение. Это право включает свободу придерживаться своего мнения и свободу получать и распространять информацию и идеи без какого-либо вмешательства со стороны публичных властей и независимо от государственных границ. Настоящая статья не препятствует государствам осуществлять лицензирование радиовещательных, телевизионных или кинематографических предприятий.
2. Осуществление этих свобод, налагающее обязанности и ответственность, может быть сопряжено с определёнными формальностями, условиями, ограничениями или санкциями, которые предусмотрены законом и необходимы в демократическом обществе в интересах национальной безопасности, территориальной целостности или общественного порядка, в целях предотвращения беспорядков или преступлений, для охраны здоровья и нравственности, защиты репутации или прав других лиц, предотвращения разглашения информации, полученной конфиденциально, или обеспечения авторитета и беспристрастности правосудия.

### **Законодательство**

Введённые Конституцией и Европейской конвенцией положения о защите свободы слова и о допустимых её ограничениях реализованы в законодательстве России, в том числе в федеральных законах «О средствах массовой информации», «О порядке освещения деятельности органов государственной власти в государственных средствах массовой информации», в законе РСФСР «О языках народов Российской Федерации», в части IV Гражданского кодекса РФ, в законе «О государственной тайне», федеральных законах «Об обязательном экземпляре документов», «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», «О рекламе», «О связи», «О коммерческой тайне», «О персональных данных», «Об архивном деле в Российской Федерации».

### **Правовые нормы, утверждающие свободу слова**

Россия ратифицировала Европейскую конвенцию о защите прав человека и основных свобод 30 марта 1998 г., включая Статью 10, закрепляющую свободу слова.

Статья 29 Конституции РФ гарантирует каждому свободу мысли и слова, право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом; гарантируется свобода массовой информации; цензура запрещается.

Закон «О средствах массовой информации» в статье 3 подтверждает конституционную норму о недопустимости цензуры, которая определяется как «требование от редакции средства массовой информации со стороны должностных лиц, государственных органов, организаций, учреждений или общественных объединений предварительно согласовывать сообщения и материалы (кроме случаев, когда должностное лицо является автором или интервьюируемым), а равно наложение запрета на распространение сообщений и материалов, их отдельных частей» и запрещает создание и финансирование организаций, учреждений, органов или должностей, в задачи либо функции которых входит осуществление цензуры массовой информации.

Закон «О связи» предусматривает право пользования услугами связи и обеспечивает тайну связи.

### **Ответственность за незаконное ограничение свободы слова**

Уголовный кодекс РФ предусматривает ответственность за отказ в предоставлении гражданину информации (статья 140) и за воспрепятствование законной профессиональной деятельности журналистов (статья 144).

Кодекс об административных правонарушениях устанавливает ответственность за отказ в предоставлении гражданину информации (статья 5.39) воспрепятствование распространению продукции средства массовой информации (статья 13.16) и воспрепятствование уверенному приему радио- и телепрограмм (статья 13.18).

### **Правовые нормы, ограничивающие свободу слова**

Ст. 55 Конституции, ч. 3, предусматривает, что права и свободы человека (а, следовательно, и свобода слова) могут быть ограничены федеральным законом «только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства». Российское законодательство содержит ряд норм, ограничивающих свободу слова; некоторые из них перечислены далее.

### **Возбуждение ненависти и экстремизм**

Конституция РФ, статья 29, часть 2:

«Не допускаются пропаганда или агитация, возбуждающие социальную, расовую, национальную или религиозную ненависть и вражду. Запрещается пропаганда социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства».

Уголовный кодекс содержит статью 282, которая устанавливает ответственность за «действия, направленные на возбуждение ненависти либо вражды, а также на унижение достоинства человека либо группы лиц по признакам пола, расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, а равно принадлежности к какой-либо социальной группе, совершенные публично или с использованием средств массовой информации».

Статья 280 УК запрещает публичные призывы к экстремистской деятельности, в частности, к насильственному изменению конституционного строя или нарушению целостности РФ. Статья 20.29 КоАП запрещает массовое распространение материалов, включенных в федеральный список экстремистских материалов.

### **Оскорбление религиозных чувств**

Статья КоАП 5.26, часть 2, запрещает «оскорбление религиозных чувств граждан либо осквернение почитаемых ими предметов, знаков и эмблем мировоззренческой символики».

### **Клевета и оскорбление**

Уголовный кодекс содержит статьи 129 «клевета» и 130 «оскорбление», а также 319 — публичное оскорбление представителя власти. Согласно УК, клевета — это «распространение заведомо ложных сведений, порочащих честь и достоинство другого лица или подрывающих его репутацию». Оскорбление — «унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной форме».

Статья 152 Гражданского кодекса предусматривает ответственность за распространение сведений, порочащих честь, достоинство и деловую репутацию. Гражданин вправе требовать опровержения таких сведений, если распространивший не докажет, что они соответствуют действительности. Кроме того, он может требовать возмещения убытков и морального вреда, причиненного распространением таких сведений. Аналогичные правила применяются к защите деловой репутации юридического лица.

### **Сведения о частной жизни**

Распространение сведений о частной жизни лица без его согласия запрещено статьей 24 Конституции, наказание за такое распространение установлено статьей 137 Уголовного кодекса.

### **Пропаганда наркотиков**

Статья 6.13 КоАП и статья 46 закона «О наркотических средствах и психотропных веществах» запрещают пропаганду наркотиков и психотропных веществ.

## **Порнография**

Статья 242 УК РФ запрещает *незаконное изготовление* в целях распространения или рекламирования, распространение, рекламирование порнографических материалов или предметов, а равно незаконная торговля печатными изданиями, кино- или видеоматериалами, изображениями или иными предметами порнографического характера. При этом, в законодательстве отсутствует определения «законного» и «незаконного» распространения таких материалов.

## **Коммерческая реклама**

Реклама регулируется отдельным законом «О рекламе». Реклама определяется как «информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке».

## **Средства массовой информации**

В России действует закон «О средствах массовой информации», который предписывает обязательную госрегистрацию таковых.

Статья 4 закона о СМИ описывает ограничения на реализацию свободы слова средствами массовой информации, запрещая использование СМИ «в целях совершения уголовно наказуемых деяний, для разглашения сведений, составляющих государственную или иную специально охраняемую законом тайну, для распространения материалов, содержащих публичные призывы к осуществлению террористической деятельности или публично оправдывающих терроризм, других экстремистских материалов, а также материалов, пропагандирующих порнографию, культ насилия и жестокости», запрещает распространение информации о запрещённых за экстремизм организациях и о способах производства и местах приобретения наркотиков, и ограничивает работу журналистов при освещении контртеррористических операций.

**Источник:** Материал из Википедии - свободной энциклопедии:  
<http://ru.wikipedia.org/wiki>

### Текст 3

## КОММЕНТАРИИ ИЗВЕСТНЫХ ЛЮДЕЙ ПО АКТУАЛЬНЫМ ВОПРОСАМ



ТЕМА ДНЯ | выпуск от 2008-06-25 15:54:40

В ходе недавнего опроса ВЦИОМ 58% россиян высказались за цензуру в СМИ. Большинство из тех, кто считает, что цензура нужна, высказались против избыточного показа насилия, разврата и пошлости. Кроме того, респонденты считают, что с помощью цензуры можно повысить достоверность сообщаемой информации и уровень культуры граждан.



Нужна ли цензура российским СМИ и если нужна, то зачем?



**Игорь Яковенко, секретарь Союза журналистов РФ**

Цензура противоречит Конституции и российскому законодательству. Она не нужна. А 60% россиян, которые высказались за цензуру... Еще великий французский социолог Пьер Бурдьё по поводу именно таких опросов говорил, что общественного мнения не существует. ВЦИОМ задает один вопрос, а россияне отвечают на другой. Речь не идет о том, что люди хотят цензуры. Они просто хотят качественного информативного и объективного телевидения. Они видят то отвратительное государственное телевидение, из которого вытеснена журналистика и вообще все живое, и голосуют против. Но грамотные люди понимают: именно из-за того, что у нас фактически введена цензура, телевидение является таким отвратительным продуктом и раздражает народ.



**Виктор Минин, директор Центра регионального развития**

Сейчас СМИ гонятся за сенсацией, а не за правдой. А все потребители хотят правды. Хотят знать, что на самом деле происходит в экономике, что на самом деле было в нашей истории, что за политика у нас такая и о чем за закрытыми дверями без галстуков "трут" первые лица - не продают ли они снова нас вместе с нашей страной... И еще всем очень надоели пустоголовые американские фильмы и наши клоны-блокбастеры, которые освещают только животную часть жизни (секс, еду, стрельбу), а духовную часть (преданность, семью, любовь) почти не показывают. За это свинство всегда хочется переложить ответственность на какой-нибудь комитет, который будет говорить, что хорошо, а что плохо. Нужна внутренняя цензура. Нужно изменить соотношение происходящего на информационном рынке: прибавить духовности и честности.



**Валерий Федоров, генеральный директор Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ)**

У нас очень хороший закон о СМИ - вполне современный и прогрессивный. Но и он нуждается в определенных изменениях. И сейчас Комиссия Общественной палаты по свободе печати занимается разработкой поправок, которые его улучшат. Но цензуры там не будет. Цензура у нас запрещена. А все наши опросы подобного рода показывают, что люди за цензуру нравственного характера, но ни в коем случае не за политическую. Раздражает народ обилие насилия, пошлости - всего того, что детям нежелательно смотреть, да и взрослым тоже.



**Артур Ваха, заслуженный артист России**

Политическая цензура не нужна, а вот этическая была бы кстати. Много гадостей и пошлостей в телевизоре, в том числе и по Первому каналу. Весь этот мусор надо отсортировать. В принципе, это часть информационной политики, которую курируют руководители каналов. Но раз они это допускают, значит, они или глупые или купленные. Должна быть высокая внутренняя культурная планка у тех, кто принимает решения. Они должны осознавать, что их работа влияет на будущее поколение. А с политической цензурой можно просто перегнуть палку и удариться в жесткий тоталитаризм.



**Борис Надеждин, Секретарь Федерального политсовета СПС по законодательной деятельности**

Цензура в России всегда понималась так: есть некий партийный или государственный дядя, которому вы приносите текст или фильм, и он что-то вырезает или добавляет... Такая цензура недопустима и бессмысленна в современном мире Интернета. Но я думаю, должны быть какие-то ограничения в том, что можно показывать по телевизору и публиковать. Но они должны базироваться не на государственных запретах, а на корпоративной этике и принятых в обществе приличиях. В этой связи я бы назвал это не цензурой, а некоторыми правилами и понятиями. Главный цензор должен быть внутри нас, а не сидеть в конторе с печатью. Хотя одна из странностей российского менталитета заключается в том, что по поводу всего хорошего нужно принимать закон.



**Аня: О цензуре**

Фактически цензура в нашей стране уже есть, хотя формально и запрещена. И мнение простых граждан, как обычно, никого не интересует.

2008-06-25 16:54:12

**Анатолий Лавритов: Цензура в СМИ**

Все высказывания справедливы и по-своему точны.

Как известно, в годы испытаний в России государственная цензура осуществлялась с разными целями, векторы которых были направлены на укрепление власти и единства поддерживающих ее сил, на изучение настроений в различных слоях населения и организованных для защиты Отечества структурах, на пресечение разрушающих единство и духовную крепость народа вредоносных влияний противника, на выявление вражеской агентуры и собственных паникеров.

Мирного времени для России никогда не было, а вот благодушных настроений и братания с теми, кто работал против нее тайно или явно, было предостаточно.

Народ для того и организует свое государство в стране, на контролируемой им территории, чтобы на деле осуществлять свой суверенитет и подлинную независимость.

И сейчас цензура в лучшем понимании этого слова необходима для всех, чтобы не подрывались нравственность, не затапывались или "разжижались" духовные ценности и все скрепы Русского Мира, Русской цивилизации.

И к осуществлению ее должны быть приобщены все партии, все общество, чтобы никакая группировка посвященных во все и вся не использовала ее только в своих низменных целях.

И, естественно, должна быть самоцензура в СМИ, чтобы не "желтая, желтое и желтые", замешенные только на добывании денег различного рода информационные возможности определяли все под лозунгом свободы прессы, радио и телевидения.

У нас всегда были, есть и будут ответственные за каждое свое слово журналисты, знающие цену любому слову и не разменивающие ее на мелкое и похабное!

А ведь и теперь даже геббельсовская пропаганда, признанная когда-то разрушительным средством воздействия на противника, "врагов Третьего Рейха" становится для недобросовестных политиков основой искажения, фальсификации Истории и охаивания всего Великого и Вечного!

Правде и сейчас трудно добраться до ума добросовестного читателя, зрителя и слушателя. И об этом надо не только знать, но и помнить!

2008-06-25 17:32:22

**Ольга Неделина, Президент Гильдии АВТОМО: Цензура в СМИ**

Необходимо "переформатирование". Дети воспринимают информацию, в первую очередь, невербально (подсознательно). Например, если "честного и порядочного" человека играет актер, мягко говоря, далекий от создаваемого им образа, то детское сознание так и будет воспринимать "честное и порядочное" - с "поправкой на ветер", то есть с искажением. Или наоборот. Если обаятельный и всеми любимый актер играет преступника, то уже вскоре "преступление" начинает казаться всего лишь милой романтикой (сказки это специальный формат).

Я уже и не говорю о потоках крови и убийствах, после которых люди перестают обращать внимание на умирающих рядом, на улицах...

И это не вопрос цензуры. Речь должна идти о профессиональном!!!! ограничении форматов. Это сфера психологии, как минимум. И это обязательно необходимо закреплять законодательно. И контролировать силами специально подготовленных профессиона-



лов. Так как это не только коррекция текста, а всего того, что нам вваливают подсознательно - невербально.

В противном случае что-то изменить сложно. Легко убрать откровенное насилие и извращенцев с экранов. И очень сложно - "культурное" воздействие духовных насильников и извращенцев (пошлость, отсутствие вкуса, неправильную речь, хамство и прочее).

2008-06-25 17:39:02

*Валерий Перевалов, преподаватель, к.ф.н.: давайте жить по Конституции!*

Основу правового поля российских СМИ и журналистики создает ст. 29 Конституции РФ в четырех пунктах которой определены основные права и свободы граждан России, связанные с их информационными потребностями. В частности, четко указано, что цензура во всех ее видах - недопустима, а ограничения в поиске, сборе, хранении, обработке, передаче и распространении информации определяются только федеральным законодательством (п.3 и 4).

Логично было бы предложить, что закон > (далее Закон >, или просто Закон) станет развитием и уточнением конституционных положений.

Но анализ содержания показывает, что это не совсем так.

Например, ст. 3 >, в которой почему-то цензурой называется лишь >

То есть, Законом установлен запрет лишь на называемую > цензуру, что описано следующим образом >. Однако, существует по меньшей мере четыре типа цензуры: предварительная, согласовательная, надзирательная, карательная, а также ряд других. О них в Законе ничего не сказано.

Далее, Законом установлено, что запрет на занятие цензурой распространяется лишь на государственных чиновников, партийных деятелей и общественных деятелей, что описано следующей дефиницией: >. Для бизнесменов, для лиц, работающих в некоммерческих организациях (в нон-профитных предприятиях), для членов Российской Академии Наук, для граждан иностранных государств, а также для частных лиц - граждан России, реализация права на цензуру Законом сохраняется.

Кроме того, требование Закона, о том, что не допускается > в данной редакции не корреспондируется с требованием этого же Закона: > в смысле подачи рекомендаций государства и институтов гражданского общества руководителям и сотрудникам СМИ по нераспространению подобной информации, а не только по наказанию в судебном порядке за распространение подобной информации, а также противоречит требованиям законов > и >.

Можно констатировать следующее:

1. Закон > создан в своей первоначальной редакции в период становления системы средств массовой информации в России и потому не учитывает целого ряда институциональных изменений в этой сфере. А именно:
  - в нем практически синонимичны СМИ и журналистика,
  - нет различий в порядке опубликования рекламных, PR- материалов и собственно журналистских материалов,
  - отсутствует такая важнейшая массово-информационная институция как Public Relation (PR).
2. Закон > нарушает права граждан России в том смысле, что ограничивает их права лишь возможностью получения массовой информации, прямо запрещая им участвовать в создании подобной информации, оставляя данную деятельность только журналистам, вступая в прямое противоречие с Конституцией РФ.
3. Закон > прямо нарушает права граждан России, предоставляя им только право на получение информации, причем лишь и только через СМИ.
4. Закон > не учитывает социально-экономических реалий России, прямо указывая на то, что статус > СМИ является незаконным. Тем самым нарушаются положения Админист-

ративного и Гражданского законодательства.

5. Закон > не создает условий для формирования журналистского профессионального сообщества и роста квалификации журналистов.

Проведение профессионального анализа положений Закона > и текстов Конституции РФ и действующих законов России приводит к нахождению еще большего количества противоречий и явных нарушений законов, выходящих за рамки настоящего издания. Редактирование закона > и его приведение в соответствие действующему законодательству необходимо, но недостаточно.

Исправить имеющиеся проблемы можно, лишь изменив концептуальные положения законодательства о массовой информации.

Ключевые положения новой концепции законов о массовой информации:

1. Основой для определения прав и свобод граждан России должна быть Конституция РФ.
2. Дать границы свободы слова в России должен закон >, закон > и добровольных (создаваемых на основе закона >) правил и принципов взаимодействия со СМИ и журналистами предпринимательских и прочих негосударственных структур.
3. Закон > должен определить ключевые моменты функционирования системы распространения массовой информации, то есть выполнения уставных положений коммерческих (некоммерческих) предприятий по распространению подобной информации.
4. Законы >, > и > должны определить границы профессиональной деятельности соответствующих специалистов и меры по стимулированию их профессионального роста (условия вхождения в профессиональное сообщество, повышения квалификации и изгнания из профессиональной среды за некорректные поступки).

Для чего необходимо создать принципиально новую систему законодательных актов о СМИ и журналистике:

А вы все - цензура-цензура. Давайте оставим эти разговоры в XIX веке и вспомним, что на дворе информационная цивилизация!

2008-06-25 17:49:40

*Виктор Шмаков: **Кругом ложь и лицемерие, и первой из них - религия***

Борис Надеждин говорит: "...ограничения ...должны базироваться ...на принятых в обществе приличиях".

Какие у нас в обществе приличия? Из одной лжи - большевистской, в другую бросились - в религию. Ведь есть масса интеллигентов, которые себя верующими объявляют. Имято, почему не задуматься о том, что же есть религия, для чего она создавалась, кому и чему служит. Или вот наша власть, взяла теперь и уверовала вся разом... Как коммунизм закончился, идеи не стало, властям новая/старая идея опять понадобилась. А если уж она такую-то ложь, с её мощным институтом - Церковью, использует в "работе с массами", то все остальные её "хитрости" - это уже просто невинные шалости... Религия - это утверждение лжи в сознании человека, в общественном сознании. Это, конечно, может быть полезно отдельным людям. Как тем, кто эту ложь насаждает (власть, церковники), так и тем, кто её "потребляет" (на уровне психотерапии). Но для общества в целом это полезным быть не может, таковым и не является.

Приглашаю почитать книгу "Экология общества" - [http://civil-identification.info/70\\_00.htm](http://civil-identification.info/70_00.htm)

2008-06-25 17:52:15

*Ирина: **Цензура СМИ***

Не цензура, а ОТК. Обязательно. Во-первых, профессиональный отбор кадров, особенно дикторов! Во-вторых, речевой этикет в соответствии с российскими традициями! В-третьих, серьёзный отбор детских и учебных телепередач. В-четвёртых, необходимо

криминальные новости ограничить на всех каналах. не надо ничего скрывать, но зачем мне долго рассказывать и показывать, как была организована преступная группировка, кто её спонсировал, как готовились преступления, детали и часто фотографии содеянного... Необходима констатация факта и перечень Наказаний за него. А то мы начинаем всех жалеть. То же самое с чиновниками.

Нельзя классику советского кино и военного кинематографа показывать в 6 часов утра, а "Убить Билла", "Убить Билла-2" показывать несколько раз в месяц по всем каналам.

Царям не зазорно было читать книги Державина, Радищева, Пушкина... лично и наказывать за слово. Так почему же сегодня мы даже не просматриваем детские мультфильмы, ведь дети это смотрят, на этом воспитываются.

2008-06-27 19:06:08

*klodin:* **Шмакову**

Со своей некомпетентностью в вопросах религии почему-то и здесь, в рубрике о цензуре, продолжаете рекламировать ваши труды, которые явно трудно продаваемы, а здесь не нужно платить за рекламу... С таких, как вы, которые цитируют собственные опусы и произведения, нужно брать деньги за рекламу, А ОСОБЕННО, ВВЕСТИ ВСЕ-ТАКИ ЦЕНЗУРУ НА ИХ ГЛУПОСТИ И НЕВЕЖЕСТВО...

2008-08-18 19:05:14

*Валерий:* **Цензура, нужна ли она России?**

Россия неуклонно идет к демократии, но не к той, что прославляет США. Во время грузинско-осетинского конфликта мы увидели истинное лживое лицо западной демократии, когда в СМИ белое представлялось черным и наоборот. Обман населения, беспредел и никакой ответственности перед мировым сообществом. России такая западная цензура не нужна. Достаточно того, чтобы руководители и главные редакторы СМИ были честными, порядочными людьми и любили не деньги, а свой российский народ.

2008-08-19 07:43:30

*Татьяна:* **нужна ли цензура в России**

Самое отвратительное то, что в таких популярных среди молодёжи каналах, как МТВ и др. Показывают пошлые фильмы, клипы, а авторитетный для них Тимоти поёт, что у него в каждом городе постель, что в Москве место только красивым и, самое главное, богатым. А потом что-то ещё говорят о нравственности, абортах и демографическом кризисе!

2008-09-12 18:05:44

*Иван:* **о цензуре**

Опять вопрос упирается в смысл слова "цензура" ( в латыни sensura - оценивание). Стало быть сензор оценщик, истинном понимании, той всей продукции, вываливаемой в сознание общества всеми, кому вздумается, и кому позволяют сила денег и ума ( хорошо если ума, подкрепленного мудростью. Но ОЦЕНЩИКИ СЕЙЧАС КТО?!!!!!, когда покупается и продается все, вплоть до "убеждений" и даже "веры", если она удобна для "потребителя", "клиента" с не совсем, мягко говоря, чистой совестью. В этом в основном и ОПАСНОСТЬ ПРЕВРАЩЕНИЯ ЦЕНЗУРЫ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА В КУВАЛДУ ПО ИНАКОМЫСЛЯЩИМ, МЫСЛЯЩИМ НЕ ТАК, КАК ПРАВЯЩИЙ КЛАСС, НЕ ТАК, КАК ОБЕРЕГАЮЩИЕ ЕГО ИНСТИТУТЫ ПОДАВЛЕНИЯ, ВЕДЬ ДО СИХ ПОР ГОСУДАРСТВО ПОНИМАЕТСЯ КАК ОРУДИЕ ПОДАВЛЕНИЯ. А в самом смысле цензуры ничего плохого НЕТ, она в принципе и должна бы служить плотиной на пути БЕЗНАВСТЕННОЙ ГРЯЗИ И КУЛЬТА НАСИЛИЯ. Как видится цензура все-таки исподволь высвечивается в России, а вот какие формы она примет - время покажет. Оптимистом в будущем ее качестве себя не чувствую, к сожалению.

2008-09-27 23:05:22

*Иван Кудрявцев: О цензуре*

Конечно и с цензорами сейчас туго и с самой цензурой подавно ну во первых именно из-за того что ничего не систематизировано, и замкнутый круг получается нет цензуры потому что нет системы а нет системы потому что нет цензуры отсюда и полная безалаберность и в сми и везде да и что говорить о цензуре если люди ответственные за культуру насаждают с ложью о том что дескать мат это нечто Русское но никто из них не смог возразить на тот факт что когда казаки писали письмо турецкому султану(мат на мате)вся Россия тогда и не предполагала о существовании понятия что такое мат...и зачем затирают наши СМИ факты глумления жестокого над понятием Русский язык и только потому за рубежом вышла в свет книга под названием Русский мат а вы говорите о цензуре так что болтология это всё ...Без независимого кабинета по цензуре на базе министерства культуры нереально что-то решить а посему разговоры на сию тему просто пустая трата времени

2009-09-03 14:49:56

*Роман: Цензура*

Сми - это четвертая власть. Если ее нет государство в опасности. Мы плохо закончим. Россия напоминает паровой котел с закрученными клапанами. Обманывать народ можно долго, но не вечно. Даже такая безобидная передача Соловьева, как к барьеру, запрещена. Всем в России насаждается идея врагов, которые окружили ее со всех сторон. Это отдаленно напоминает Северную Корею. Есть у нас свой и Ким-Путин.

2009-09-03 15:36:01

*Иван Кудрявцев: Роману*

Вынужден с вами не согласится первая власть третья четвёртая вы представьте себе время когда теле и радио-эфир только начинали функционировать почему-то лишнего словца боялись ляпнуть и не потому что государство может наказать нет просто понимали что смотрят на них и смотрят миллионы а теперь просто расслабились привыкли и охамели и причём сами признают это но для них теперь важнее дешёвые сенсации и трюки как завлекалочка на пустом месте и также сами признаются что самим с таким потоком нахлынувшей дешевизны не справится говорю так потому что со многими из них пообщался ...делайте вывод сами итог один без цензуры не обойтись никакими судьбами

2009-09-03 21:35:52

*Андрей: О цензуре*

Появление и исчезновение цензуры циклично. Любое общество, любое государство проходит периодически три состояния: 1) Монархия - когда голова управляет социальным телом; 2) демократия, когда разные части тела управляют головой, 3) федерация, когда головы нет и разные части социального тела пытаются управлять друг другом, создавая фиктивные коллегиальные органы имитирующие функцию головы. За 7 тысяч лет известной нам истории это никому не удавалось. На демократических и федеральных циклах цензура отсутствует, что всегда приводит к деградации. Это связано с тем, что нецензурным, аморальным путем легче привлечь внимание и заработать денег.

2009-11-06 11:53:40

*audi:*

Цензура уже есть и книги сжигают. А их авторов швыряют в ГУЛАГ. Скоро и до интернета доберутся. Уже пытаются. Геноцид русских тоже есть. После русских и за другие коренные народы возьмутся. Такой вот современный фашизм... Готовят нам судьбу индейцев.

2009-11-06 13:23:52

**Источник:** VIP-версия: комментарии известных людей на актуальные темы [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://vip.subscribe.ru/quest/288>

**Занятие № 6**  
**«Взаимоопрос и Взаимообучение»**

**Текст 1**

1. **ОПРОВЕРЖЕНИЕ ЛОЖНОГО ТЕЗИСА**
2. **ПРИМЕНЕНИЕ ЮМОРА, ИРОНИИ И САРКАЗМА**
3. **БУМЕРАНГ ИЛИ ВОЗВРАТНЫЙ УДАР**
4. **ДОВОД К ЧЕЛОВЕКУ**
5. **УТОЧНЕНИЕ ПОЗИЦИИ**
6. **ИРОНИЗИРОВАНИЕ НАД ВОПРОСАМИ СВОЕГО ОППОНЕНТА**
7. **ПОДМАЗЫВАНИЕ АРГУМЕНТА**
8. **ПЕРЕВЕСТИ НА ПРОТИВОРЕЧИЕ МЕЖДУ СЛОВОМ И ДЕЛОМ**
9. **САМОУВЕРЕННЫЙ ТОН**
10. **ОПРОВЕРЖЕНИЕ ДЕМОНСТРАЦИИ**
11. **ДОВЕДЕНИЕ ДО НЕЛЕПОСТИ, СВЕДЕНИЕ К АБСУРДУ**
12. **АТАКА ВОПРОСАМИ**
13. **ОТТЯГИВАНИЕ ВОЗРАЖЕНИЯ**
14. **УКЛОНЕНИЕ ОТ ПОСТАВЛЕННЫХ ВОПРОСОВ**
15. **СТАВКА НА ЛОЖНЫЙ СТЫД**
16. **УВЕСТИ РАЗГОВОР В СТОРОНУ**
17. **СМЕСТИТЬ ВРЕМЯ ДЕЙСТВИЯ**
18. **КРИТИКА ДОВОДОВ**
19. **ПОДХВАТ РЕПЛИКИ**
20. **АПЕЛЛЯЦИЯ К ПУБЛИКЕ**
21. **ОШИБКА МНОГИХ ВОПРОСОВ**
22. **ОТВЕТ ВОПРОСОМ НА ВОПРОС**
23. **ССЫЛКА НА ВОЗРАСТ, ОБРАЗОВАНИЕ, ПОЛОЖЕНИЕ**
24. **ПЕРЕВОД ВОПРОСА НА ТОЧКУ ЗРЕНИЯ ПОЛЬЗЫ ИЛИ ВРЕДА**
25. **ЧТЕНИЕ В СЕРДЦАХ, ОСКОРБЛЕНИЯ, ОБСТРУКЦИИ**
26. **ОТВЕТ В КРЕДИТ**

## Текст 2

### Часть 1

#### ДОКАЗАТЕЛЬСТВО И АРГУМЕНТАЦИЯ

Эффективность спора во многом зависит от опоры на логику, от владения искусством аргументации. Как известно, элементами аргументированной речи являются следующие составляющие:

- тезис
- аргумент/довод/посылка (начинается со слов: «потому что», «так как»)
- доказательство (статистика, факты, мнения авторитетных лиц)
- контраргумент (может быть к тезису, к аргументам, к доказательствам)
- вывод

#### ОПРОВЕРЖЕНИЕ ПОЗИЦИИ ОППОНЕНТА

Искусство спора состоит не только в доказательстве истинности своих суждений, но и в умении опровергать точку зрения оппонента, разоблачать неверные утверждения противника. Поэтому необходимо уметь пользоваться и такой логической операцией, как опровержение. Она заключается в установлении ложности либо необоснованности положения, выдвинутого в качестве тезиса, и направлена на разрушение ранее состоявшегося доказательства. Доказательство и опровержение выполняют противоположные функции. Для доказательства характерна конструктивная роль обоснования какой-либо идеи, для опровержения — критическая.

#### СПОСОБЫ ОПРОВЕРЖЕНИЯ

Опровержение осуществляется тремя способами:

- опровергается тезис,
- критикуются доводы,
- показывается несостоятельность демонстрации.

Рассмотрим названные способы на конкретных примерах.

Наиболее действенным методом считается **опровержение ложного тезиса фактами**. К этому испытанному средству полемики прибегают довольно часто в публичных лекциях, выступлениях на митингах и собраниях, в открытых диспутах и дискуссиях. Например, профессор лесовод Иван Матвеевич Вихров из романа Л. Леонова «Русский лес», читая лекцию студентам-первокурсникам о русском лесе, о его роли в истории страны, о жгучих проблемах охраны природы, решил рассказать им о давнем и затянувшемся споре:

*Вам, будущим деятелям леса, вручаются ключи от зеленой кладовой нашего отечества, вам предстоит разобраться в путанице лесных теорий и по справедливости оценить некоторые из них, смазанные медом сладостного усыпления.*

Профессор поведал молодым людям о разных подходах к использованию лесных богатств, о разногласиях в ведении и организации лесного хозяйства. Опровергая теорию своих оппонентов о мнимом лесном благополучии, Вихров привел разоблачительные факты:

*Вдобавок утешители будут уверять вас, что рубка ведется ниже годового прироста. Не верьте им: прирост они исчисляют с общего количества лесов, включая необжитые таежные пространства Сибири, где лес донныне гниет на корню. От века хвастались мы лесами на Енисее да Оби, а рубили под Тулой и Рязанью.*

Реальные события, явления, статистические данные, результаты экспериментальных исследований, свидетельские показания, противоречащие тезису, несокрушимо разоблачают опровергаемые суждения.

Не менее эффективным способом опровержения является **критика доводов оппонента**. Показывая ложность или необоснованность аргументов, полемист приводит слушателя к мысли, что выдвинутый тезис не доказан. Поучителен в этом отношении спор, описанный А. П. Чеховым в рассказе «Учитель словесности». Он начался с того, что Никитин, преподаватель гимназии, молодой человек 26 лет, за чаем заговорил о гимназических экзаменах.

*— Позвольте, Сергею Васильич, — перебила его Варя. — Вот вы говорите, что ученикам трудно. А кто виноват, позвольте вас спросить? Например, вы задали ученикам VIII класса сочинение на тему «Пушкин как психолог». Во-первых, нельзя задавать таких трудных тем, а во-вторых, какой же Пушкин психолог? Ну, Щедрин или, скажем, Достоевский — другое дело, а Пушкин — великий поэт и больше ничего.*

*— Щедрин сам по себе, а Пушкин сам по себе, — угрюмо ответил Никитин.*

*— Я знаю, у вас в гимназии не признают Щедрина, но не в этом дело. Вы скажите мне, какой же Пушкин психолог?*

*— А то разве не психолог? Извольте, я приведу вам примеры. — И Никитин продекламировал несколько мест из «Онегина», потом из «Бориса Годунова».*

*— Никакой не вижу тут психологии, — вздохнула Варя. — Психологом называется тот, кто описывает изгибы человеческой души, а это прекрасные стихи, и больше ничего.*

*— Я знаю, какой вам нужно психологии! — обиделся Никитин. — Вам нужно, чтобы кто-нибудь пилил мне тупой пилой палец и чтобы я орал во все горло, — это, по-вашему, психология.*

*— Плоско! Однако вы все-таки не доказали мне: почему же Пушкин психолог?*

*... За него вступились офицеры. Штабс-капитан Полянский стал уверять Варю, что Пушкин на самом деле психолог, и в доказательство привел два стиха из Лермонтова; поручик Гернет сказал, что если бы Пушкин не был психологом, то ему не поставили бы в Москве памятника.*

*... — Я больше не спорю! — крикнул Никитин. — Это его же царствию не будет конца! Баста! Ах, да поди ты прочь, поганая собака! — крикнул он на Сома, который положил ему на колени голову и лапу.*

*«Ррр... нга-нга-нга...» — послышалось из-под стула.*

*—Сознайтесь, что вы не правы! — крикнула Варя. — Сознайтесь! Но пришли гости-барышни, и спор прекратился сам собой.*

Вы, безусловно, обратили внимание, что Никитину так и не удалось доказать свой тезис «Пушкин — психолог». Не затрагивая сейчас вопроса об истинности или ложности данного суждения, отметим только, что Варя выиграла в этом споре. Почему? Она показала несостоятельность приводимых аргументов. Действительно, сами по себе строки из «Онегина», «Бориса Годунова», стихи Лермонтова не доказывают выдвинутого положения. А уж тем более факт установления в Москве памятника великому поэту никак не подтверждает высказанную мысль.

Иногда полемисты, чтобы показать ошибочность тезиса оппонента, просто отмечают его доводы и развивают свои идеи. Однако нельзя отвергать чужих аргументов без доказательства их несостоятельности. Иначе спор будет напоминать разговор двух дам в «Мертвых душах» Н. В. Гоголя:

*—Милая, это нестро!*

*—Ах нет, не нестро!*

*—Ах, нестро!*

Важную роль в полемике играет и такой испытанный метод как **опровержение демонстрации**, т. е. выявление того, что тезис противоположной стороны логически не вытекает из аргументов. Задача полемиста состоит в том, чтобы проанализировать ход рассуждения оппонента и показать отсутствие в изложении действительной логической связи.

Проанализированные способы критики — опровержение доводов и опровержение демонстрации — разрушают структуру доказательства, показывают необоснованность тезиса, однако самого тезиса не опровергают. В споре нередко бывает такая ситуация: тезис сам по себе правильный, но человек, выдвинувший его, не может подобрать для его доказательства истинные аргументы. Иногда он просто не располагает достаточными доводами.

В книге С. И. Поварнина «Спор. О теории и практике спора» есть такое рассуждение:

*Учитель может легко сокрушить доказательство Пифагоровой теоремы; изобретенное гимназистом «по вдохновению», в грозный час у классной доски.*



*Но теорема Пифагора от этого ничуть не поколеблется. Учитель поставит «кол» за неумение доказать её, а ученик, может быть, ознакомится с «настоящим» доказательством и только. Точно так же, если противник опровергает нашу мысль, но неудачно, и мы разбили его опровержение в пух и прах, одно это еще не значит, что тезис наш истинен. Может быть, наш тезис совершенно ошибочен, да противник-то не умеет его опровергнуть. Такие случаи бывают нередко. Поэтому неудачное доказательство, взятое само по себе, означает только, что человек не сумел оправдать или опровергнуть тезис, а истинности или ложности тезиса не касается вовсе.*

Опытные полемисты, как правило, используют в споре одновременно несколько способов опровержения. Критика тезиса может сочетаться с опровержением аргументов, показом несостоятельности демонстрации и т. д.

## Часть 2

### ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ

Чтобы защитить свою *точку зрения* и опровергнуть мнение оппонента, участники спора используют различные полемические приемы.

Эффективным средством считается применение **юмора, иронии, сарказма**.

Они являются обязательными психологическими элементами публичного выступления. Эти средства усиливают полемический тон речи, ее эмоциональное воздействие на слушателей, помогают разрядить напряженную обстановку, создают определенный настрой при обсуждении острых вопросов, помогают полемистам добиться успеха в споре.

В рассказе В. Шукшина «Срезал» названными приемами нередко пользовался Глеб Капустин, «начитанный и ехидный» мужик, который любил поспорить с «именитыми» земляками. Вот, к примеру, как он дискутирует с супругами Журавлевыми, кандидатами наук, приехавшими погостить к своей матери:

*—Хорошо. Второй вопрос: как вы лично относитесь к проблеме шаманизма в отдельных районах Севера?*

*Кандидаты засмеялись. Глеб терпеливо ждал, когда кандидаты отсмеются.*

*—Можно, конечно, сделать вид, что такой проблемы нету. Я с удовольствием тоже посмеюсь вместе с вами... — Глеб иронически улыбнулся... — Но от этого проблема как таковая не перестанет существовать. Верно?*

*—Да нет такой проблемы, — сплеча рубанул кандидат. Теперь засмеялся Глеб. И подытожил:*

*—Ну, на нет и суда нет! Баба с возу — коню легче, — добавил Глеб. — Проблемы нету, а эти... — Глеб что-то показал руками замысловатое, — танцуют, звенят бубенчиками... Да? Но при желании... — Глеб повторил: — При же-ла-нии — их как бы нету. Потому что, если... Хорошо! Еще один вопрос...*

Ироническое или шутливое замечание может смутить оппонента, поставить его в затруднительное положение, а порой даже разрушить тщательно построенное доказательство, хотя само по себе это замечание далеко не всегда имеет прямое отношение к предмету спора. Поэтому не надо теряться. Лучше всего вести себя естественным образом. Если смешно, можно посмеяться со всеми, а затем обязательно вернуться к обсуждению существа проблемы.

Распространенным приемом опровержения является «**доведение до нелепости**», «**сведение к абсурду**» (лат. *reductio ad absurdum*). Генрих Гейне в стихотворении «Диспут» пишет:

*Подбирая аргументы  
И логические звенья*

*И ссылаясь на ученых,  
Вес которых — вне сомненья,  
Хочет каждый ad absurdum  
Привести слова другого.*

Суть этого приема — показать ложность тезиса или аргумента, так как следствия, вытекающие из него, противоречат действительности.

Блестяще использовал этот прием в одном из своих выступлений на суде Ф. Н. Плевако, замечательный русский адвокат, обладавший удивительным даром речи.

*В Плевако, — писал А. Ф. Кони, — сквозь внешнее обличие защитника, выступал трибун, для которого дело было лишь поводом и которому мешала ограда конкретного случая, стеснявшая взмах его крыльев со всей присущей им силой.*

Страстный и взволнованный голос Ф. Н. Плевако захватывал и покорял слушателей, надолго оставался в их памяти. По воспоминаниям В. В. Вересаева, он выступил в защиту старушки, укравшей жестяной чайник стоимостью 50 копеек. В обвинительной речи прокурор отметил, что кража незначительная, что на преступление бедную старушку толкнула горькая нужда, что подсудимая — вызывает не негодование, а только жалость. Но несмотря на это, подчеркнул он, старушка должна быть осуждена, так как она посягнула на собственность, а собственность священна, все гражданское благоустройство держится на собственности, и если позволить людям покушаться на нее, страна погибнет. После него выступил защитник Плевако. Он сказал так:

*Много бед и испытаний пришлось претерпеть России за её больше чем тысячелетнее существование. Печенеги терзали ее, половцы, татары, поляки. Двенадцать языков обрушилось на нее, взяли Москву. Все вытерпела, все преодолела Россия, только крепла и росла от испытаний. Но теперь, теперь ста-*

*рушка украла старый чайник ценою в пятьдесят копеек. Этого Россия уж, конечно, не выдержит, от этого она погибнет безвозвратно.*

И суд оправдал старушку.

Довольно часто в дискуссиях и полемиках применяется «**возвратный удар**», или так называемый **прием бумеранга**. Английское слово *бумеранг* означает метательное орудие, при искусном броске возвращающееся к тому месту, откуда было пущено. Poleмический прием заключается в том, что тезис или аргумент обращается против тех, кто их высказал. При этом сила удара во много раз увеличивается. Поражение противника становится очевидным для всех присутствующих.

Разновидностью «возвратного удара» считается прием «**подхвата реплики**». В ходе обсуждения спорных вопросов полемисты нередко бросают реплики различного характера. Умение применить реплику противника в целях усиления собственной аргументации, разоблачения взглядов и позиции оппонента, оказания психологического воздействия на присутствующих — действенный прием в полемике. «Подхватом реплики» часто пользуются, выступая на съездах, конференциях, митингах.

Приведем один весьма любопытный пример использования приемов «возвратного удара», «подхвата реплики», описанный в рассказе С. Званцева «Дело Вальяно».

Суть дела заключалась в следующем. В 80-х гг. прошлого столетия Таганрог бойко торговал с заморскими странами. Молодой торговый маклер, т. е. посредник при заключении торговых сделок, неожиданно для всех сказочно разбогател. Долго никто не мог понять, каков источник его богатства. А когда это стало ясным, то Вальяно был уже так богат, что не боялся разоблачений. Вальяно был контрабандистом особого рода: он ввозил запрещенные товары целыми пароходами.

Существовало таможенное правило: после того как чиновники проверяли груз и исчисляли пошлину, грузовладелец был вправе или, оплатив пошлину, забрать с парохода товар, или, отказавшись от оплаты, потопить груз на рейде. Акт о потоплении подшивался к делу, и пароход уходил в обратный рейс.

В действительности никакого потопления не было. У Вальяно была зафрахтована целая флотилия турецких фелюг — вместительных лодок, а весь груз с борта парохода, а не со дна Азовского моря, попадал в подвалы особняка Вальяно.

В Таганрог прибыл новый прокурор, охваченный жадной карьеры. Он возбудил дело против Вальяно, которое двигалось с необычайной быстротой. Никакие попытки подкупить прокурора не удались. Вальяно грозили три месяца тюрьмы, а главное — штраф за контрабанду в размере 12 миллионов рублей, т. е. всё его состояние.

В качестве защитника был приглашен А. Я. Пассовер, специалист по гражданским искам.

И вот заседание суда. Обвинительную речь произносит прокурор. Она длится три часа. Вина Вальяно доказана. По сравнению с прокурором защитник был необычайно краток. Он говорил не более 5—6 минут. Он только заявил, что Вальяно должен быть оправдан, так как ввозил груз на турецких фелюгах. А в разъяснении судебного департамента сената с исчерпывающим перечислением всех видов морской контрабанды: лодки, баркасы, шлюпки, плоты, даже спасательные пояса и обломки кораблекрушения, даже пустые бочки из-под рома — плоскодонные турецкие фелюги не упоминаются. А разъяснения правительствующего сената распространительному толкованию не подлежат.

*Бледное лицо прокурора залилось краской. Он вскочил и почти закричал дрожащим голосом:*

*— Вальяно — контрабандист! Если бы он им не был, он не мог бы заплатить своему защитнику миллион рублей за защиту!*

*В зале ахнули. Миллион рублей?! Неслыханная цифра! Реплика прокурора тотчас обернулась против него.*

*— Да, я получил миллион, — спокойно ответил защитник. — Значит, так дорого ценятся мои слова! А теперь посчитаем, сколько же стоят слова прокурора...*

*— В год прокурор получает три тысячи 600 рублей, — высчитывал вслух «добродушный» адвокат, — в месяц — триста, стало быть, в день, в том числе и сегодняшний день, — рублей десять. Произносил прокурор свою речь сегодня три часа, сказал за свои десять рублей 45 тысяч слов. Сколько же стоит слово прокурора?*

*Вытянувшись, Пассовер крикнул:*

*— Грош цена слову прокурора!*

Процесс был выигран. Вальяно оправдали.

Назовем еще один полемический прием — **атака вопросами**. Для иллюстрации применения этого приема напомним эпизод из романа Ю. Семенова «Семнадцать мгновений весны». Однажды на приеме в посольстве на Унтер ден Линден завязалась дискуссия шефа политической разведки Шелленберга с молодым советским дипломатом о праве человека на веру в амулеты, заговоры, приметы и прочую, по выражению секретаря посольства, «дикарскую требуху». В веселом споре этом Шелленберг был, как всегда, тактичен, доказателен и уступчив. Советский разведчик М. М. Исаев (Штирлиц), присутствовавший при разговоре, злился, глядя, как он затаскивает русского парня в спор.

*«Светит фарами, — подумал он, — присматривается к противнику: характер человека лучше всего узнается в споре. Это Шелленберг умеет делать, как никто другой».*

*Если вам все ясно в этом мире, — продолжал Шелленберг, — тогда вы, естественно, имеете право отвергать веру человека в силу амулета. Но все ли вам так уж ясно? Я имею в виду не идеологию, но физику, химию, математику.*

*— Кто из физиков или математиков, — горячился секретарь посольства, — приступает к решению задачи, надев на Шею амулет? Это нонсенс.*

*«Ему надо было остановиться на вопросе, — отметил для себя Штирлиц, — а он не выдержал — сам себе ответил. В споре важно задавать вопросы: тогда виден контрагент, да и потом, отвечать всегда сложнее, чем спрашивать...»*

*— Может быть, физик или математик надевает амулет, но не афиширует этого? — спросил Шелленберг. — Или вы отвергаете такую возможность?*

*— Наивно отвергать возможность. Категория возможности — парафраз понятия перспективы.*

*«Хорошо ответил, — снова отметил для себя Штирлиц. — Надо было отыграть... Спросить, например: «Вы не согласны с этим?» А он не спросил и снова подставился под удар»;*

*— Так, может быть, и амулет нам подверстать к категории непонятной возможности? Или вы против?*

*Штирлиц пришел на помощь.*

*— Немецкая сторона победила в споре, — констатировал он, — однако истины ради стоит отметить, что на блестящие вопросы Германии Россия давала не менее великолепные ответы. Мы исчерпали тему, но я не знаю, как-во бы нам пришлось, возьми на себя русская сторона инициативу в атаке вопросами...*

*«Понял, братишечка? — спрашивали глаза Штирлица, и потому, как за-мер враз взбухшими желваками русский дипломат, Штирлицу стало ясно, что его урок понят...».*

В чём же состоял «урок» полемики, преподнесенный Штирлицем? Он дал почувствовать недостаточно опытному дипломату, что в споре важно задавать вопросы, уметь перехватывать инициативу в их постановке. Цель этого метода — сделать положение оппонента затруднительным, заставить его защищаться, оправдываться, создать себе наиболее благоприятные условия для спора.

Иногда вместо обсуждения по существу того или иного положения начинают оценивать достоинства и недостатки человека, его выдвинувшего. Такой прием в полемике называют «**довод к человеку**» (лат. ad hominen). Он оказывает сильное психологическое воздействие. «Довод к человеку» как полемический прием должен применяться в сочетании с другими, достоверными и обоснованными аргументами. Как самостоятельное доказательство он считается логической ошибкой, состоящей в подмене самого тезиса ссылками на личные качества того, кто его выдвинул.

Разновидностью «довода к человеку» является прием, который называется «**апелляция к публике**». Цель приема повлиять на чувства слушателей, их мнения, интересы, склонить аудиторию на сторону говорящего.

Какое сильное влияние порой оказывают на присутствующих «довод к человеку», «апелляция к публике», к какому неожиданному результату может привести их использование, с тонким юмором показывает А. П. Чехов в рассказе «Случай из судебной практики». В окружном суде рассматривалось дело Сидора Шельмецова, обвинявшегося в краже со взломом, мошенничестве и проживании по чужому паспорту. Прокурору удалось доказать вину подсудимого. С защитой выступал опытный адвокат, который, опуская факты, все больше напирал на психологию.

*— Мы — люди, господа присяжные заседатели, будем же и судить по-человечески! — сказал между прочим защитник. — Прежде чем предстать перед вами, этот человек выстрадал шестимесячное предварительное заключение. В продолжение шести месяцев жена лишена была горячо любимого супруга, глаза детей не высыхали от слез при мысли, что около них нет дорогого отца! О, если бы вы посмотрели на этих детей! Они голодны, потому что их некому кормить, они плачут, потому что они глубоко несчастны... Да поглядите же! Они протягивают к вам свои ручонки, прося вас вернуть им их отца!..*

И... пошли плясать нервы N...СКОЙ публики! Послышались всхлипывания, кого-то уже вынесли из зала. А защитник продолжал говорить:

*— Знать его душу — значит знать особый, отдельный мир, полный движений. Я изучил этот мир... Изучая его, я, признаюсь, впервые изучил человека. Я понял человека... Каждое движение его души говорит за то, что в своем клиенте я имею честь видеть идеального человека...*

Теперь уже все члены суда полезли в карман за платками. И даже «прокурор, этот камень, этот лед, бесчувственнейший из организмов, беспокойно завертелся на кресле, покраснел и стал глядеть под стол... Слезы засверкали сквозь его очки».

А защитник все продолжал дрожащим голосом:

*— Взгляните на его глаза! ... Неужели эти кроткие, нежные глаза могут равнодушно глядеть на преступление? О, нет! Они, эти глаза, плачут! Под этими калмыцкими скулами скрываются тонкие нервы! Под этой грубой, уродливой грудью бьется далеко не преступное сердце! И вы, люди, дерзнете сказать, что он виноват?!*

*Тут не вынес и сам подсудимый. Пришла и его пора заплакать. Он замигал глазами, заплакал и беспокойно задвигался...*

*— Виноват! — заговорил он...*

Подсудимый во всем сознался. Его осудили.

Таковы основные полемические приемы. Использование этих приемов помогает вести дискуссию, полемику более плодотворно.

В заключение подчеркнем, что, приступая к критике позиции оппонента, необходимо четко определить для себя, каким способом опровержения вы будете пользоваться в конкретной ситуации: опровергать тезис, критиковать доводы, показывать несостоятельность демонстрации.

Не забывайте, что разгромив доводы противника или продемонстрировав, что из приведенных аргументов не следует данный тезис, вы только разрушите доказательство оппонента, но не опровергнете истинности самого тезиса. Помните, что одним из наиболее действенных способов является опровержение ложного тезиса фактами.

### Часть 3

#### **ПОЗВОЛИТЕЛЬНЫЕ И НЕПОЗВОЛИТЕЛЬНЫЕ УЛОВКИ В СПОРЕ**

##### **ПОЗВОЛИТЕЛЬНЫЕ УЛОВКИ**

Во время дискуссии, полемики спорщики нередко попадают в затруднительное положение и пытаются найти какой-то выход из него. Разберем наиболее распространенные ситуации, встречающиеся в споре. Например, противник привел довод, на который трудно сразу найти достойный ответ, поэтому стараются незаметно для оппонента **«оттянуть возражение»**. С этой целью ставят вопросы в связи с приведенным доводом, как бы для выяснения его; начинают ответ издали, с чего-нибудь не имеющего прямого отношения к данному вопросу; начинают опровергать второстепенные аргументы, а затем, собрав силы, разбивают главные доводы противника и т. п. «Оттягиванием возражения» рекомендуется воспользоваться и в том случае, если вы сильно растерялись, нервничаете, у вас вдруг «пропали» все мысли, в голове путаница. Чтобы не показать противнику свое состояние, можно начать говорить о чем-то постороннем твердым, уверенным голосом. Иногда довод противника кажется правильным, но не стоит спешить соглашаться с ним.

Может сложиться и такая ситуация: в процессе обсуждения спорной проблемы один из полемистов замечает, что совершил ошибку. Если она будет обнаружена, это дискредитирует позицию выступающего. Если ошибка останется незамеченной, полемист станет проводником неправильной мысли, неточной информации. Открыто признать ошибку по различного рода соображениям полемист не желает и прибегает к **речевым оборотам, позволяющим смягчить и исправить ситуацию**: «Я не то хотел сказать»; «Эти слова неправильно выражают мою мысль»; «Позвольте мне уточнить свою позицию» и др. Такой прием часто называют **«уточнением позиции»**. Все эти приемы считаются позволительными, они вполне допустимы в публичном споре. Их использование не мешает выяснению истины, не компрометирует оппонента.

Однако следует иметь в виду, что *недобросовестные полемисты в спорах часто прибегают к различного рода нечестным средствам*. В предыдущих главах мы уже рассказывали о некоторых из них, например, о софизмах — намеренных, сознательных логических ошибках в рассуждениях, которые выдаются за истинные; об ухищрениях, связанных с манипулированием вопросами.

## **НЕПОЗВОЛИТЕЛЬНЫЕ УЛОВКИ**

Нечестные приёмы, связанные с использованием вопросов и ответов. К ним прибегают, чтобы сбить противника с толку.

### **«Ошибка многих вопросов».**

Оппоненту сразу задают несколько различных вопросов под видом одного и требуют немедленного ответа *да* или *нет*. Но дело в том, что заключенные в заданном вопросе подвопросы бывают прямо противоположны друг другу, один из них требует ответа *да*, а другой — *нет*. Отвечающий, не заметив этого, даёт ответ только на один из вопросов. Задающий вопросы пользуется этим, произвольно применяет ответ к другому вопросу и запутывает оппонента.

### **Уклонение от поставленных вопросов**

Иногда полемисты просто пропускают вопрос, как говорится, мимо ушей, как бы не замечая его.

### **Иронизирование над вопросами своего оппонента**

«Вы задаёте такие «глубокомысленные» вопросы»; «И вы считаете свой вопрос серьёзным?»; «Ну что за легкомысленный вопрос»; «Вы задаёте такой трудный вопрос, что я пасую перед ним» и под. Часто даётся отрицательная оценка самому вопросу: «Это наивный вопрос»; «Это же догматизм»; «Этот вопрос звучит аполитично»; «Это незрелый вопрос». Такого рода фразы не способствуют выяснению истины, конструктивному решению проблемы. Они психологически действуют на оппонента, так как в них проявляется неуважительное к нему отношение. Это позволяет человеку, произносящему такие фразы, уйти от поставленных вопросов, оставить их без ответа.

### **«Ответ вопросом на вопрос»**



Не желая отвечать на поставленный вопрос или испытывая затруднения в поисках ответа, полемист на вопрос оппонента ставит встречный вопрос. Если противник начинает отвечать, значит, он попался на эту уловку.

#### **«Ответ в кредит»**

Испытывая трудности в обсуждении проблемы, полемисты переносят ответ на «потом», ссылаясь на сложность вопроса.

### **Часть 4**

#### **НЕПОЗВОЛИТЕЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УЛОВКИ**

Довольно большую группу нечестных средств составляют психологические уловки, с помощью которых некоторые полемисты хотят облегчить спор для себя и затруднить для противника. Они разнообразны по своей сущности, многие основаны на хорошем знании особенностей психологии людей, слабостей человеческой природы. Как правило, эти уловки содержат элементы хитрости и прямого обмана. В них проявляется грубое, неуважительное отношение к оппоненту. Такие уловки в споре считаются непозволительными. Рассмотрим их более подробно.

#### **Ставка на ложный стыд**

Известно, что люди часто хотят казаться лучше, чем они есть на самом деле, боятся *«уронить себя»* в глазах окружающих.

Вот на этом-то желании выглядеть чуть лучше и играют некоторые опытные полемисты. Например, приводя недоказанный или даже ложный вывод, противник сопровождает его фразами: «Вам, конечно, известно, что наука давно установила»; «Неужели вы до сих пор не знаете?»; «Общеизвестным является факт» и под., т. е. делает ставку на ложный стыд. Если человек не признается, что это ему неизвестно, он «на крючке» у противника и вынужден соглашаться с его аргументами.

#### **«Подмазывание аргумента»**

Другая родственная уловка, основанная на самолюбии, называется подмазыванием аргумента. Слабый довод, который может быть легко опротестован, сопровождается комплиментом противнику. Например: «Вы, как человек умный, не станете отрицать»; «Всем хорошо известна ваша честность и принципиальность, поэтому вы...»; «Человек недостаточно образованный не оценит, не поймет приведенный аргумент, но вы...» Иногда про-

тивнику тонко дают понять, что к нему лично относятся с особым уважением, высоко ценят его ум, признают его достоинства.

Как вы помните, великолепно искусством подмазывания аргумента владел Чичиков. Настойчиво добиваясь своей цели, понимая шаткость своего положения, гоголевский герой раздает комплименты налево и направо. Плюшкин просит его заплатить по сорок копеек за душу, ссылаясь на свою бедность, но Чичиков ловко уходит от этого:

***Почтеннейший! не только по сорока копеек, по пятисот рублей заплатил бы! С удовольствием заплатил бы, потому что вижу — почтенный, добрый старик терпит по причине собственного добродушия.***

Подобным образом он торгуется и с Собакевичем:

***Мне странно, право: кажется, между нами происходит какое-то театральное представление или комедия; иначе я не могу себе объяснить... Вы, кажется, человек довольно умный, владеете сведениями образованности. Ведь предмет просто: фу-фу. Что ж он стоит? кому нужен?***

С помощью той же уловки добивается прибавки в жаловании чеховский герой, учитель математики Дырявин из рассказа «В пансионе». Зная скупость хозяйки заведения, он ведет разговор весьма дипломатически.

***—Гляжу я на ваше лицо, Бьянка Ивановна, и вспоминаю прошлое... — говорит он вздыхая. — Какие прежде, в наше время, красавицы были! Господи, что за красавицы! Пальчики обсосешь! А теперь? Перевелись красавицы! Настоящих женщин нынче нет... Одна другой хуже...***

Мадам Жевузем возражает, говорит, что и сейчас много красивых женщин. Для подтверждения своих слов она требует, чтобы позвали Пальцеву из старшего класса, красивую девушку лет семнадцати, смуглую, стройную, с большими черными глазами и прекрасным греческим носом. Дырявин отлично знает, что девочка очень хороша собой, что она гораздо лучше всех вместе взятых, что она ангел. Но жажда прибавки берет вверх над справедливостью. И на вопрос начальницы «Ну? Плоха, по-вашему?» он продолжает твердить свое:

***—Хоть убейте, ничего хорошего не нахожу... Вы вот уже в летах, а нос и глаза у вас гораздо лучше, чем у нее... Честное слово... Поглядите-ка на себя в зеркало!***

### **Ссылка на возраст, образование, положение**

Нередко в спорах в качестве аргументов используют ссылки на возраст, образование и положение. Довольно часто мы сталкиваемся с такими рассуждениями: «Вот доживите до моих лет, тогда и судите»; «Сначала получите диплом, а потом и поговорим»; «Займите мое место, тогда и рассуждать будете» и др. Однако известно, что человек,

старший по возрасту, имеющий высшее образование, занимающий определенную должность, далеко не всегда бывает прав. Поэтому не следует сразу сдавать позиции и отступать; необходимо потребовать, чтобы, оппонент привел более веские и убедительные аргументы.

У французского философа-гуманиста М. Монтеня в книге «Опыты» есть интересное наблюдение:

*То же самое и в наших диспутах: важный вид, облачение и высокое положение говорящего часто заставляют верить словам пустым и нелепым. Никому и в голову не придет, что у человека столь уважаемого и почитаемого нет за душой ничего, кроме этого уважения толпы, и что человек, которому поручается столько дел и обязанностей, такой высокомерный и надменный, не более искусен, чем какой-то другой, издали низко кланяющийся ему и ничьим доверием не облаченный [59, 189].*

### Увести разговор в сторону

Нередко приходится наблюдать такие ситуации, когда участники обсуждения спорной проблемы затрудняются подобрать необходимые аргументы. Чтобы уйти от поражения, сделать его не столь заметным, они всячески уводят разговор в сторону, отвлекают внимание оппонентов второстепенными вопросами, рассказами на отвлеченные темы. Их поведение напоминает действия героев рассказа А. П. Чехова «Накануне поста», в котором описывается такая сцена. Степа, гимназист второго класса, сидит над книгой и плачет. У него опять что-то не получается с математикой, он не понимает, как делится дробь на дробь. Его мать, Пелагея Ивановна, будит мужа и велит ему позаниматься с сыном. Павел Васильевич поднимается и идет к Степе.

*—Ты чего не понимаешь? — спрашивает Павел Васильевич у Степы.*

*—Да вот... деление дробей! — сердито отвечает тот. Деление дроби на дробь...*

*— Гм... чудак! Что же тут? Тут и понимать нечего. Отзубри правило, вот и все... Чтобы разделить дробь на дробь, то для этой цели нужно числителя первой дроби помножить на знаменателя второй, и это будет числителем частного... Ну-с, засим знаменатель первой дроби...*

*—Я это и без вас знаю! — перебивает его Степа, сбивая щелчком со стола ореховую скорлупу. — Вы покажите мне доказательство!*

*—Доказательство? Хорошо, давай карандаш. Слушай. Положим, нам нужно семь восьмых разделить на две пятых. Так-с. Механика тут в том, братец ты мой, что требуется эти дроби разделить друг на дружку... Самовар поставили?*

Затем Павел Васильевич вновь принимается за объяснение:

*...Ну-с, теперь слушай. Будем так рассуждать. Положим, нам нужно разделить семь восьмых не на две пятых, а на два, т. е. только на числителя. Делим. Что же получается?*

*—Семь шестнадцатых.*

*—Так, молодец. Ну-с, штукация в том, братец ты мой, что мы... что, стало быть, если мы делим на два, то... Постой, я сам запутался.*

Так и не сумев привести доказательства, Павел Васильевич пускается в воспоминания. Он рассказывает о своем учителе математики Сигизмунде Урбановиче, из поляков, который, бывало, каждый урок путался и начинал плакать. Говорит о великодушии своего товарища Мамахина, крупного гимназиста, в сажень ростом, которого даже учителя боялись. Дело заканчивается тем, что отец с сыном, услышав зов Пелагеи Ивановны, бросают арифметику и удаляются пить чай.

Очевидно, что Павел Васильевич начинает философствовать только потому, что не может решить простой задачи. Но в споре этой уловкой часто пользуются совершенно сознательно.

### **Перевести спор на противоречия между словом и делом**

Уйти от предмета обсуждения, оставить в стороне выдвинутый тезис можно и с помощью такой уловки — перевести спор на противоречия между словом и делом, взглядами противника и его поступками, образом жизни. Показав несоответствие выдвинутого тезиса действиям оппонента, ставят противника в неловкое положение, сводят фактически спор на нет. Яркой иллюстрацией для подтверждения этого служит диалог между Обломовым и Штольцем в романе И. А. Гончарова «Обломов». Целую неделю Штолец возил друга по всему Петербургу по своим делам. Обломов протестовал, жаловался, спорил, но ничего поделать не мог. Однажды они вернулись откуда-то очень поздно, и Обломов восстал против этой суеты:

*—Целые дни, — ворчал Обломов, надевая халат, — не снимаешь сапог: ноги так и зудят! Не нравится мне эта ваша петербургская жизнь! — продолжал он, ложась на диван.*

*—Какая же тебе нравится? — спросил Штолец.*

*—Не такая, как здесь.*

*...—Ты философ, Илья! — сказал Штолец. — Все хлопочут, только тебе ничего не нужно!*

*—Вот этот желтый господин в очках, — продолжал Обломов, — пристал ко мне: читал ли я речь какого-то депутата, и глаза вытаращил на меня, когда я сказал, что не читаю газет. И пошел о Лудовике-Филиппе, точно как будто он родной отец ему. Потом привязался, как я думаю: отчего французский посланник выехал из Рима? Как, всю жизнь обрежь себя на ежедневное жаренье всесветными новостями, кричать неделю, пока не выкричишься! Сегодня Мехмет-Али послал корабль в Константинополь, и он ломает себе голову: зачем? Завтра не удалось Дон-Карлосу — и он в ужасной тревоге. Там роют канал, тут отряд войска послали на Восток; батюшки, загорелось! Лица нет, бежит, кричит, как будто на него самого войско идет. Рассуждают, соображают вкривь и вкось, а самим скучно — не занимает это их, сквозь эти крики*

*виден непробудный сон! Это им постороннее: они не в своей шапке ходят. Дела-то своего нет, они и разбросались на все стороны, не направились ни на что. Под этой всеобъемлемостью кроется пустота, отсутствие симпатии ко всему! А избрать скромную, трудовую тропинку и идти по ней, прорывать глубокую колею — это скучно, незаметно; там всезнание не поможет и пыль в глаза пускать некому.*

*—Ну, мы с тобой не разбросались, Илья. Где же наша скромная, трудовая тропинка? — спросил Штольц. Обломов вдруг смолк.*

*—Да вот я кончу только... план... — сказал он. — Да бог с ними! — с досадой прибавил потом. — Я их не трогаю, ничего не ищю; я только не вижу нормальной жизни в этом. Нет, это не жизнь, а искажение нормы, идеала жизни, который указала природа целью человеку...*

*—Какой же это идеал, норма жизни?*

*Обломов не отвечал.*

Как видите, Штольц не стал опровергать ни тезиса, ни доводов Обломова, он просто перевел разговор на образ жизни самого Обломова, на его идеалы, и тот сник, замолчал, спор прекратился.

Приведём еще один пример. В романе А. И. Эртеля «Гарденины» есть такой эпизод. В доме Рукодеевых за чаем ведется непринуждённая беседа. Между исправником из соседнего уезда, добродушным, низеньким и коренастым толстяком, и молодым человеком, сыном небогатого помещика, происходит следующий разговор:

*—Как же вы ... так критически относитесь к полицейскому институту, а сами носите эти эмблемы? — и молодой человек кивнул на золотые жгуты исправника. Но слова молодого человека уже были совершенно непереносимы для толстяка: он затрясся, закашлялся, замахал рукою на молодого человека. Все поневоле расхохотались, и даже сам молодой человек не мог сдержать самодовольной и снисходительной улыбки.*

*Отдохнув от смеха, Сергей Сергеевич хлебнул из стакана и, наивно-хитрою улыбкой давая понять, что собирается уязвить молодого человека, сказал:*

*—А что, Филипп Филиппыч, какие вы имеете доходы от вашего собственного труда?.. Никаких? Чем же, осмелюсь полюбопытствовать, живете? Папенькиным?.. А тем не менее презираете помещичий институт? Ай, ай, ай, как же это так?.. Нехорошо, не-хорошо-с! — и вдруг покинул притворно-серьезный тон и с громким хохотом воскликнул: — Что, ловко, батенька, подъехал под вас? Уланом был-с, понимаю разведочную службу! Ха, ха, ха!..*

*Молодой человек побагровел до самых волос.*

*—Это, кажется, сюда не относится, Сергей Сергеич, сказал он оскорбленным тоном, — это личности. И я удивляюсь, как вы позволяете себе...*

В разговоре собеседники прибегают к описанной уловке, каждый указывает на противоречие между убеждениями и поступками своего оппонента (Сергей Сергеевич порицает полицейский институт, а сам служит исправником. Филипп Филиппович презирает помещичий институт, а сам живет на средства своего отца, помещика). И тому и другому слова партнера не доставляют удовольствия, вызывают неприятные чувства: «...слова мо-

лодого человека уж были совершенно непереносимы для толстяка»; «...молодой человек побагровел до самых волос».

Эта уловка действует не только на противника, но и на свидетелей спора. Обычно слушателям некогда вникать в суть дела, да они и не хотят это делать. Даже если между выдвинутым принципом и поведением нет противоречия, никто не станет ни в чем разбираться, уловка достигает цели. По поводу подобного типа уловок С. И. Поварнин пишет: «Это один из видов «зажимания рта» противнику и не имеет ничего общего с честною борьбою в споре за истину. — Как прием обличения он, может быть, и требуется и часто необходим. Но *обличение и честный спор за истину, как борьба мысли с мыслью, — две вещи несовместимые*».

### **Перевод вопроса на точку зрения пользы или вреда**

Одной из распространенных уловок в публичном споре является перевод вопроса на точку зрения пользы или вреда. Вместо доказательства истины того или иного положения выясняется, имеет ли оно пользу для нас, или нет. И понятно, когда мы чувствуем, что данное предложение выгодно нам, хотя и имеет вредные последствия для других, мы скорее с ним соглашаемся. Этой-то слабостью человеческой природы и пользуются недобросовестные спорщики. Они начинают давить на противника, подчеркивая преимущества своей позиции для оппонента. Такие доводы называют нередко «карманными», т. е. удобными, выгодными. И оказывают они порой просто гипнотическое действие. Интересный пример использования этой уловки находим у И. А. Гончарова в романе «Обрыв».

В парадной гостиной Татьяны Марковны идет оживленная беседа. Помещик Иван Петрович наступает на Райского с различными вопросами:

*— Или, например, Ирландия, — начал Иван Петрович с новым воодушевлением, помолчав, — пишут, страна бедная, есть нечего, картофель один, и тот часто не годится для пищи...*

*— Ну-с, так что же?*

*— Ирландия в подданстве у Англии, а Англия страна богатая: таких помещиков, как там, нет нигде. Отчего теперича у них не взять хоть половину хлеба, скота да и не отдать туда, в Ирландию?*

*— Что это, брат, ты проповедуешь: бунт? — вдруг сказал Нил Андреич.*

*— Какой бунт, ваше превосходительство... Я только из любопытства.*

*— Ну, если в Вятке или Перми голод, а у тебя возьмут половину хлеба даром, да туда?*

*— Как это можно! Мы — совсем другое дело...*

*— Ну, как услышат тебя мужики? — напирал Нил Андреич, — а? тогда что?*

*— Ну, не дай боже! — сказал помещик.*

*— Сохрани боже! — сказала и Татьяна Марковна.*

Видите, как быстро отступил Иван Петрович, ведь дело коснулось его личной выгоды.

### **Сместить время действия**

Иногда спорщики используют и такую уловку: в процессе рассуждения они смещают время действия, подменяют то, что справедливо для прошлого и настоящего, тем, что произойдет в будущем. О том, как эту уловку применил директор товарищ Кирчев, опровергая выступление своего сослуживца Симеонова, с юмором рассказал автор фельетона «Спасение честного имени»:

*Заметив, с какой мрачной решимостью он встал, все поняли, что Симеонов решил покритиковать самого директора.*

*— Я считаю, что хватит молчать, — сказал Симеонов вибрирующим от волнения голосом, и в зале наступила могильная тишина. — Всем известно, что наш директор деспот. Он зажимает критику! Никто не смеет возразить ему, прекрасно понимая, что за этим последует...*

*Симеонов продолжал в том же духе еще минут десять. После него с опровержением выступил сам товарищ Кирчев, наш директор.*

*— Товарищи, — начал он, — с большим вниманием выслушал я выступление предыдущего оратора. Говорил он довольно интересно, но поставил своими обвинениями в неловкое положение и себя, и меня; Подумайте сами: если после всего сказанного я не накажу его, что же получится? А получится, что я вовсе не злостный зажимщик критики и что Симеонов публично, оклеветал меня! Вот что получится, товарищи! Получится, что Симеонов клеветник и лгун! Честное имя товарища Симеонова, который так страстно критиковал меня, будет серьезно запятнано. А это, в свою очередь, может бросить тень на весь наш славный коллектив. Поэтому я считаю, что честное имя товарища Симеонова должно быть спасено. А сделать это, я думаю, лучше всего, наказав его, например, переводом на нижеоплачиваемую должность и лишением квартальной премии... Зал разразился аплодисментами [65, 40—41].*

Очевидно, что директор Кирчев заботится не о спасении репутации Симеонова, как он это утверждает, а о том, чтобы расправиться с ним за критику. Ведь Симеонов говорил, каким было до сих пор поведение директора, а не каким оно будет, поэтому изменение в поведении директора не могло опровергнуть высказывания Симеонова и опорочить его имя.

### **Самоуверенный тон**

В публичном споре большое влияние, как на оппонентов, так и на слушателей оказывает внушение. Поэтому нельзя поддаваться и такой распространенной уловке, как самоуверенный, безапелляционный, решительный тон. Человек, говорящий с апломбом, внушительным голосом, психологически давит на присутствующих. Действительно, когда противник ведет себя очень уверенно, не имея на это никаких оснований, мы, даже если и

чувствуем себя правыми, начинаем сомневаться в своей позиции. А уж если мы недостаточно разобрались в проблеме, то и вообще пасуем перед ним. В подобной ситуации требуется внутренняя собранность, выдержка, деловой тон, умение перевести разговор от общих фраз к рассмотрению существа дела. Кроме соответствующего тона есть много и других разнообразных уловок, рассчитанных на внушение и психологическое воздействие на участников спора. Это и насмешка, и стремление оборвать противника, вызвать недоверие к его словам, резко отрицательная оценка высказанных суждений, обидная реплика и т. п.

Л.Н. Толстой в романе «Война и мир» описывает, как эти средства активно используют генералы на военном совете при обсуждении плана предстоящего сражения:

*Стараясь как можно язвительнее оскорбить Вейротера в его авторском военном самолюбии, Ланжерон доказывал, что Бонапарте легко может атаковать, вместо того чтобы быть атакованным, и вследствие того сделает всю эту диспозицию совершенно бесполезною. Вейротер на все возражения отвечал твердой презрительной улыбкой, очевидно, вперед приготовленную для всякого возражения, независимо оттого, что бы ему ни говорили.*

*—Ежели бы он мог атаковать нас, то нынче бы это сделал, — сказал он.*

*—Вы, стало быть, думаете, что он бессилён? — сказал Ланжерон.*

*—Много, если у него сорок тысяч войска, — отвечал Вейротер с улыбкою доктора, которому лекарка хочет указать средства лечения*

*—В таком случае он идет, на свою погибель, ожидая нашей атаки, — с тонкой иронической улыбкой сказал Ланжерон.*

*... Вейротер усмехнулся опять тою улыбкой, которая говорила, что ему смешно и странно встречать возражения от русских генералов и доказывать то, в чем не только он сам слишком хорошо был уверен, но в чем уверены были и государи императоры.*

Желая унижить друг друга, задеть чувство собственного достоинства, показать свое превосходство в военных знаниях, и Вейротер, и Ланжерон прибегают к презрительной улыбке, иронической усмешке, язвительному тону.

Немало интересных наблюдений и замечаний по поводу ведения спора содержится в произведениях тонкого психолога А. П. Чехова. Вот, к примеру, как самоуверенно спорит Варя из рассказа «Учитель словесности». Ей 23 года, она хороша собой, считается умной и образованной. Она держится солидно, строго, как это и подобает старшей дочери, занявшей в доме место покойной матери. Всякий разговор, даже о погоде, она непременно сводила на спор. У нее была какая-то страсть — ловить всех на слове, уличать в противоречии, придирается к фразе.

Если с ней начинали говорить о чем-нибудь, она пристально смотрела в лицо и вдруг перебивала: «Позвольте, позвольте, Петров, третьего дня вы говорили совсем противоположное!» Часто насмешливо улыбаясь, говорила: «Однако, я замечаю, вы начинаете проповедовать принципы третьего отделения. Поздравляю вас». Если кто-нибудь ост-



рил или говорил каламбур, она тот-час подавала свой голос: «Это старо!» или «Это плоско!» Когда острил офицер, она непременно делала презрительную гримасу и парировала: «Аррр-мей-ская острога!» И это «рррр» выходило у нее внушительно.

### **«Чтение в сердцах», оскорбления, «обструкция»**

Одна из уловок, которой довольно часто пользуются спорщики, называется «чтение в сердцах». Суть ее заключается в том, что софист не столько разбирает слова противника, сколько ссылается на те мотивы, которые заставили их высказаться («Вы говорите из жалости к нему»; «Вас заставляют так говорить интересы данной организации»; «Вы преследуете личные интересы» и т. п.). На подрыв авторитета противника, создания к нему негативного отношения рассчитаны и прямые оскорбления, к которым нередко прибегают в споре. Порой противник бывает заинтересован в том, чтобы сорвать спор, так как он ему не по силам, невыгоден в силу каких-либо причин. В таких случаях прибегают к грубым «механическим» уловкам: перебивают противника, не дают ему говорить, явно показывают свое нежелание слушать оппонента — зажимают уши, напевают, насвистывают, смеются, топают ногами и т. п. Иногда эти действия совершают слушатели, желая поддержать своего единомышленника и навредить его сопернику. Этот прием называют «обструкцией» (намеренный срыв спора).

Мы рассказали о некоторых нечестных приемах, с которыми полемистам придется сталкиваться в спорах. С остальными уловками вы можете познакомиться самостоятельно, читая литературу об искусстве спора. Необходимость знания такого рода средств не вызывает сомнения. Каждый, кто борется за свои убеждения, ищет правильные решения, утверждает истину, должен не только сам быть вооружен, но и хорошо знать методы своего оппонента. Умение распознать ту или иную уловку, показать, с какой целью она использована, дать достойный отпор противнику — необходимое качество полемиста. Таким образом, будьте психологически готовы к различного рода нападкам и уловкам со стороны оппонента. Не всегда доверяйте его словам и доводам. Сохраняйте выдержку и самообладание. Помните, что нечестные приемы, так или иначе связаны с отступлением от законов правильного мышления, с нарушением основных правил, которым подчиняется спор, со стремлением увести разговор от предмета обсуждения.

**Источник:** Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Деловая риторика. – М.: ИКЦ «МарТ», 2008. – 512 с. С. 374 – 407.

### Текст 3

#### РОМАШКА БЛУМА

Итак, шесть лепестков – шесть типов вопросов.

○ **Простые вопросы** – вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля: на зачетах, в тестах, при проведении терминологических диктантов и т.д.

○ **Уточняющие вопросы.** Обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что ...?», «Если я правильно понял, то ...?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о ...?». Целью этих вопросов является предоставление человеку возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумеваемой. Очень важно задавать эти вопросы без негативной мимики. В качестве пародии на уточняющий вопрос можно привести всем известный пример (поднятые брови, широко раскрытые глаза): «Ты действительно думаешь, что ...?»

○ **Интерпретационные (объясняющие) вопросы.** Обычно начинаются со слова: «Почему?». В некоторых ситуациях ... они могут восприниматься негативно – как принуждение к оправданию. В других случаях они направлены на установление причинно-следственных связей. «Почему листья на деревьях осенью желтеют?» Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного «превращается» в простой. Следовательно, данный тип вопроса «срабатывает» тогда, когда в ответе присутствует элемент самостоятельности.

○ **Творческие вопросы.** Если в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза, мы называем его творческим. «Что изменилось бы в мире, будь у людей не пять пальцев на каждой руке, а три?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет фильма после рекламы?» и т.д.

○ **Оценочные вопросы.** Эти вопросы направлены на выявление критериев тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?» и т.д.

○ **Практические вопросы.** Если вопрос направлен на установление взаимосвязи между на установление взаимосвязи между теорией и практикой, мы называем его практическим. «Где вы в обычной жизни можете наблюдать диффузию?», «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?» и т.д.

**Источник:** Загашев, И. Умение задавать вопросы [Текст] / И.О. Загашев // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2004. – весна, № 4. – С.8-13

## Текст 4

### «РАФТ»

Представляет собой вид творческой письменной работы, предполагающей соблюдение следующей процедуры предварительной работы: «Роль - Аудитория - Форма – Тема» (РАФТ)<sup>34</sup>.

#### **Шаги стратегии:**

1. Выбор темы – Чему в целом будет посвящена данная письменная работа.
2. Выбор роли. **Роль** (кто?) - Кто ты? Какую роль ты будешь играть? От чьего имени будет создаваться текст?
3. Выбор аудитории. **Аудитория** (кому?) - Кому ты будешь рассказывать? К кому обращена твоя речь? Кто твой адресат? Какой аудитории адресован текст? Каковы особенности этой аудитории?
4. Выбор формы. **Форма** (как? в какой форме?) - Как ты будешь говорить? Какие подберешь слова и выражения? Каким будет тон рассказа? Что это будет: служебная записка, письмо, кляуза, сказка, рассказ и или что-то иное?
5. Тема (о чем?) – Речь идет о **содержании**. О чем конкретно ты будешь говорить? Что ты будешь рассказывать? Какое название будет у твоего «произведения».
6. Написание работы.

**Примечание:** Не забудьте, пожалуйста, что в начале следующего занятия состоится чтение заметок с целью определения слушателями использованных «уловок».

---

<sup>34</sup> Низовская И. А. Словарь программы "Развитие критического мышления через чтение и письмо": Учебно-методическое пособие. - Бишкек: ОФЦИР, 2003. – с.59.

**Занятие № 7**  
**«Ролевое обсуждение»**

**ЗЛОУМЫШЛЕННИК**

**Антон Павлович Чехов**

Перед судебным следователем стоит маленький, чрезвычайно тощий мужичонка в пестрядиной рубахе и латаных портах. Его обросшее волосами и изъеденное рябинами лицо и глаза, едва видные из-за густых, нависших бровей, имеет выражение угрюмой суровости. На голове целая шапка давно не чесаных, путаных волос, что придает ему еще большую, паучью суровость. Он бос.

- Денис Григорьев! - начинает следователь. - Подойди поближе и отвечай на мои вопросы. Седьмого числа сего июля железнодорожный сторож Иван Семенов Акинфов, проходя утром по линии, на сто сорок первой версте, застал тебя за отвинчиванием гайки, коей рельсы прикрепляются к шпалам. Вот она, эта гайка!.. С каковою гайкой он и задержал тебя. Так ли это было?

- Чаво?

- Так ли все это было, как объясняет Акинфов?

- Знамо, было.

- Хорошо; ну, а для чего ты отвинчивал гайку?

- Коли б не нужна была, не отвинчивал бы, - хрипит Денис, косясь на потолок.

- Для чего же тебе понадобилась эта гайка?

- Гайка-то? Мы из гаек грузила делаем...

- Кто-это - мы?

- Мы, народ... Климовские мужики, то есть.

- Послушай, братец, не прикидывайся ты мне идиотом, а говори толком. Нечего тут про грузила врать!

- Отродясь не врал, а тут вру... - бормочет Денис, мигая глазами. - Да нешто, ваше благородие, можно без грузила? Ежели ты живца ли выполозка на крючок сажаешь, то нешто он пойдет на дно без грузила? Вру... - усмехается Денис. - Черт ли в нем, в живце-то, ежели поверху плавать будет! Окунь, щука, налим завсегда на донную идет, а которая ежели поверху плавает, то ту разве только шилишпер схватит, да и то редко.. В нашей реке не живет шилишпер... Эта рыба простор любит.

- Для чего ты мне про шилишпера рассказываешь?

- Чаво? Да ведь вы сами спрашиваете! У нас и господа так ловят. Самый последний мальчишка не станет тебе без грузила ловить. Конечно, который не понимающий, ну, тот и без грузила пойдет ловить. Дураку закон не писан...

- Так ты говоришь, что отвинтил эту гайку для того, чтобы сделать из нее грузило?

- А то что же? Не в бабки же играть!

- Но для грузила ты мог взять свинец, пулю... гвоздик какой-нибудь...

- Свинец на дороге не найдешь, купить надо, а гвоздик не годится. Лучше гайки и не найти... И тяжелая и дыра есть.

- Дураком каким прикидывается! Точно вчера родился или с неба упал. Разве ты не понимаешь, глупая голова, к чему ведет это отвинчивание? Не догляди сторож, так ведь поезд мог сойти с рельсов, людей бы убило! Ты людей убил бы!

- Избави господи, ваше благородие! Зачем убивать? Нечто мы не крещенные или злодеи какие? Слава те Господи, господин хороший, век свой прожили и не токмо что убивать, но и мыслей таких в голове не было... Спаси и помилуй, царица небесная... Что вы-с!

- А от чего, по-твоему, происходят крушения поездов? Отвинти две-три гайки, вот тебе и крушение!

Денис усмехается и недоверчиво щурит на следователя глаза.

- Ну! Уж сколько лет всей деревней гайки отвинчиваем и хранил Господь, а тут крушение... людей убил... Ежели б я рельсу унес или, положим, бревно поперек ейного пути положил, ну, тогда, пожалуй, своротило бы поезд, а то... тьфу! гайка!

- Да пойми же, гайками прикрепляется рельса к шпалам!

- Это мы понимаем... Мы ведь не все отвинчиваем... оставляем... Не без ума делаем... понимаем...

Денис зевает и крестит рот.

- В прошлом году здесь сошел поезд с рельсов, - говорит следователь. - Теперь понятно, почему...

- Чего изволите?

- Теперь, говорю, понятно, отчего в прошлом году сошел поезд с рельсов... Я понимаю!

- На то вы и образованные, чтобы понимать, милостивцы наши.. Господь знал, кому понятие давал... Вы вот и рассудили, как и что, а сторож тот же мужик, без всякого понятия, хватает за шиворот и тащит... Ты рассуди, а потом и тащи! Сказано - мужик, мужицкий ум... Запишите также, ваше благородие, что он меня два раза по зубам ударил и в груди.

- Когда у тебя обыск делали, то нашли еще одну гайку... Эту в каком месте ты отвинтил и когда?

- Это вы про ту гайку, что под красным сундучком лежала?

- Не знаю, где она у тебя лежала, но только нашли ее. Когда ты ее отвинтил?

- Я ее не отвинчивал, ее мне Игнашка, Семена кривого сын дал. Это я про ту, что под сундучком, а ту, что на дворе в санях, мы вместе с Митрофаном вывинтили.

- С каким Митрофаном?

- С Митрофаном Петровым... Нечто не слыхали. Невода у нас делает и господам продает. Ему много этих самых гаек требуется. На каждый невод, почитай, штук десять...

- Послушай... Тысяча восемьдесят первая статья Уложения о наказаниях говорит, что за всякое с умыслом учиненное повреждение железной дороги, когда оно может под-

вергнуть опасности следующий по сей дороге транспорт и виновный знал, что последствия сего должно быть несчастье... понимаешь? Знал! А ты не мог не знать, к чему ведет это отвинчивание... он приговаривается к ссылке в каторжные работы.

- Конечно, вы лучше знаете... Мы люди темные... Нечто мы понимаем?

- Все ты понимаешь! Это ты врешь, прикидываешься!

- Зачем врать? Спросите на деревне, коли не верите... Без грузила только уклею ловят, а что хуже пескаря, да и тот не пойдет тебе без грузила.

- Ты еще про шилишпера расскажи! - улыбается следователь.

- Шелешпер у нас не водится... Пуцаем леску без грузила поверх воды на бабочку, идет голавль, да и то редко.

- Ну, молчи...

Наступает молчание. Денис переминается с ноги на ногу, глядит на стул с зеленым сукном и усиленно мигает глазами, словно видит перед собой не сукно, а солнце. Следователь быстро пишет.

- Мне идтить? - спрашивает Денис после некоторого молчания.

- Нет. Я должен взять тебя под стражу и отослать в тюрьму.

Денис перестает мигать и, приподняв свои густые брови, вопросительно глядит на чиновника.

- То есть как же в тюрьму? Ваше благородие! Мне некогда, мне надо на ярмарку; с Егора три рубля за сало получить...

- Молчи, не мешай.

- В тюрьму... было б за что, пошел бы, а то так... здорово живешь... За что? И не крал, кажись, и не дрался... А ежели вы насчет недоимки сомневаетесь, ваше благородие, то не верьте старосте... Вы господина непременно члена спросите... Креста на нем нет, на старосте-то...

- Молчи!

- Я и так молчу... - бормочет Денис. - А что староста набрехал в учете, это я хоть под присягой... нас три брата: Кузьма Григорьев, стало быть, Егор Григорьев, и я, Денис Григорьев...

- Ты мне мешаешь... Эй, Семен! - кричит следователь. - Увести его!

- Нас три брата, - бормочет Денис, когда два дюжих солдата берут и ведут его из камеры. - Брат за брата не ответчик... Кузьма не платит, а ты, Денис, отвечай... Судьи! Помер покойник барин-генерал, царствие небесное, а то показал бы он вам, судьям... Надо судить умеючи, не зря... Хоть и высеки, но что б за дело, по совести...

## Текст 2

### ГРАФИЧЕСКИЙ ОРГАНИЗАТОР ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ «ГАМБУРГЕР»

*Напишите абзац из 6-8 предложений по поводу  
предложенной для обсуждения темы*

---

Главная мысль / Утверждение (одно предложение)

---

Довод 1 (одно предложение)

---

Доказательство к доводу 1 (одно-два предложения)

---

Довод 2 (одно предложение)

---

Доказательство к доводу 2 (одно-два предложения)

---

Заключительное предложение (вывод)

---

***Примечание для педагога:***

В зависимости от количества слушателей в группе цикл «Довод-Доказательство» может сократиться до одного (на 4 человека), или, наоборот, увеличиться до трех (на 8 человек). Однако оптимальное количество человек в группе - 6.

## Занятие № 8

### «Зигзаг»

#### Текст 1

### ОЦЕНКА АРГУМЕНТАЦИИ ПО ФОРМЕ: СХЕМАТИЧНОСТЬ, ЧЁТКОСТЬ СТРУКТУРЫ

Публичное выступление можно и нужно готовить. Считается, что впервые технология подготовки содержания публичных выступлений под условным названием «Домик» («message house» – англ.) была разработана в середине XX века компанией «Бёрсон Марстеллер» (Burson Marsteller) для спикеров крупных корпораций. Но в источниках, описывающих традиционную русскую риторику, встречаются текстовые схемы, структурно и функционально похожие на «message house». Содержащие все те же базовые элементы - послание, аргументы и принципы (они же основания). [Например, В.И. Аннушкин, «Русская риторика - исторический аспект», изд. Высшая школа, Москва, 2003]. Причем, возраст таких схем переваливает за несколько сотен лет. В некоторых источниках приводятся описания подготовки проповедников старообрядческой традиции, перевод которых датирован 1702 г. Установить же истинный возраст первоисточника, по-видимому, не представляется возможным. Публичное выступление всегда было ключевым элементом управления и власти.

Использование технологии подготовки публичных выступлений «message house» оправдано в случае относительно коротких (5-15 минут).





Название этой технологии, по которой можно готовить публичное выступление («Домик») происходит от её распространённого графического представления. Схема содержит три базовых блока: «основания», «аргументы» и «послание», которые напоминают элементы «дома»: подвал, этаж и крышу. В настоящее время технология подготовки к публичному выступлению «message house» применяется в качестве поточной технологии в ведущих американских и европейских тренинговых центрах. В России этой технологией пользуются многие, как первые лица компаний и государственных учреждений, для которых публичное выступление это часть повседневной работы, так и отправляемые на соответствующие курсы сотрудники корпораций, которые только учатся этому. Технология построена на структурировании информации при подготовке публичного выступления: вся информация, необходимая для выступления укладывается на один лист бумаги, она особым образом расположена, что облегчает доступ к ней, когда требуется «освежить» в памяти содержание. Остановимся на каждом из элементов подробнее.

**1. Послание.** Специалисты по коммуникациям называют «посланием» главную мысль информационного сигнала, который проходит путь от говорящего к слушающему. Говоря простым языком, послание - это та короткая содержательная часть, которая остаётся в наших собеседниках после того, как процесс общения закончен.

Отличительной особенностью послания является его краткость и понимание с точки зрения зрителя/слушателя. В советские времена, выступая в сельском клубе в рамках ликбеза о личной гигиене, профессор столичного института говорил в течение полутора часов. На следующий день одна из жительниц деревни, которая не была накануне на лекции, спросила у своей соседки: ну что там было? Соседка ответила: «Из города профессор приезжал. Симпатичный такой, умный. В галстук». «А о чем говорил-то?» «Сказал, что сырую воду пить вредно». Лектор говорил полтора часа. Всё содержание его публичного выступления для этой женщины свернулось в одну короткую фразу: сырую воду пить вредно. Это и есть послание. То, что запомнится нашим слушателям и зрителям. То, что они будут способны своими словами передать другим людям. А то, что он молодой, умный, симпатичный – это впечатление. В этом примере невозможно определить, удачное это было публичное выступление или нет (с точки зрения выступающего). Если он хотел донести до аудитории необходимость внимательно относиться к тому, какую воду они пьют, то публичное выступление было удачным. Если у него была иная задача, то профессор с ней не справился.

Другой пример. Один из кандидатов на пост депутата парламента выступив несколько раз перед избирателями, получил неожиданную обратную связь. Он говорил, как ему казалось, о социальной политике региона, о краевом бюджете, а услышали и запом-

нили из выступлений только то, что «он очень успешно руководил крупным бизнесом». Это оказалось тем «крючком», который зацепил слушателей, тем раздражителем, к которому они не смогли остаться равнодушными. Это и стало посланием.

Послание может существовать, даже когда мы не задумываемся над этим. То, как поймут наши мысли и сформулируют слушатели, станет посланием. Нужно обратить на это внимание, сформулировать его и постараться донести. То есть, управлять им. В противном случае оно будет неуправляемо нами. Чаще всего, в одном коротком (до 15 мин.) выступлении удаётся донести только одно послание. Два – очень трудно. Три – почти невозможно. Иллюзия того, что это получилось, пропадает, когда по прошествии некоторого (даже небольшого) времени мы поинтересуемся у слушателя, о чем говорил выступающий.

**2. Аргументы.** Аргументы, они же доводы – это то, на чем «держится» послание. Они отвечают на вопрос «почему». Почему ваше послание верно? Почему вы считаете это важным? Почему вы это утверждаете? Если продолжать использовать пример с водой, то аргументы в нашем коротком публичном выступлении должны отвечать на вопрос «почему вредно пить сырую воду?». Аргументами в этом случае могут быть такие: «Потому, что это опасно. Микробы, знаете ли, не дремлют». Или: «Потому, что по данным статистики...» и дальше следует солидная цифра, показывающая опасность.

На схеме не случайно количество аргументов сведено к трем. Опытным путем установлено, что это именно то число, которое, в большинстве случаев, достаточно для прочного обоснования вашей мысли в глазах аудитории. Хотя, их количество может быть любым, отличным от нуля. Для коротких публичных выступлений, для деловой среды три – оптимальное число.

В обычной ситуации выступление развивается, как показано на схеме стрелкой. Оратор озвучивает главную мысль-послание, приводит аргументы и снова возвращается к посланию. В десятиминутном публичном выступлении полезно повторить послание, как минимум, дважды: в начале и в конце. Все помнят хрестоматийное высказывание Штирлица о том, что лучше всего запоминается начало и конец разговора.

**3. Основания. (Принципы).** В случае «идеального» развертывания событий при выступлении, этот элемент остается незадействованным. По-другому назвать эту часть схемы можно, использовав слово «принципы». Имеются в виду принципиальные, мировоззренческие взгляды оратора. Его «картина мира».

«Пить сырую воду опасно. По статистике, в половине случаев это является причиной ...» Тут говорящего прерывают выкриком: «Всегда пили воду из колодца! Всегда сырую! И наши деды и прадеды!». В этот момент оратору остается одно: отстаивать свои

мысли, свое содержание. Он говорит: «Я понимаю это. Но жизнь меняется. Мой долг, как учёного, информировать вас о том, какие последствия её изменения важны для каждого из нас. Развитие цивилизации имеет побочный эффект, и качество грунтовых вод сегодня совсем не то, которое было при наших дедах и прадедах...». И так далее. Выступающий начинает раскрывать свое мировоззрение. Старается убедить. Он говорит о своих принципах: «как учёный, обязан сделать всё, чтобы донести до вас...». Он видит мир через призму своей деятельности, и, опираясь, основываясь на этом видении, решает задачи публичного выступления: информирует, изменяет устаревшую точку зрения, заставляет слушателей если не принять его доводы сразу, то, хотя бы, задуматься над ними.

Мировоззрение нельзя «натренировать». Это не навык. Это способ видеть жизнь и действовать в соответствии с этим видением. Когда многие люди говорят, что главное в публичном выступлении хорошо разбираться в вопросе, о котором говоришь, на самом деле, они имеют в виду это. Способность говорить о теме выступления, говоря при этом обо всём сразу. Обычно, преодолев первый страх и волнение, затронув тему, которая действительно волнует выступающего, он преображается. Тренировать можно привычку, способность говорить публично о действительно волнующих тебя вещах. Но сначала эти вещи необходимо обнаружить в себе, размышлять над этим, и затем, быть готовым отстаивать свое мнение.

**Источник:** *Пронюшин, А.* Подготовка публичных выступлений по технологии «message house» [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.ruimage.ru/space/house/>

## Текст 2

### **В СПОРЕ РОЖДАЕТСЯ ИСТИНА?!**

*От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности.*

*Ленин В.И. Философские тетради. – Полн. собр. соч., т. 29, с. 152-153.*

Как в прошлом, так и в современных условиях три великих ценности остаются высоким мерилем деяний и самой жизни человека - его служение истине, добру и красоте.

Первая олицетворяет ценность знания, вторая - нравственные устои жизни и третья - служение ценностям искусства. При этом истина, если хотите, есть тот фокус, в котором соединяются добро и красота. Истина - это цель, к которой устремлено познание, ибо, как справедливо писал Ф.Бекон, знание - сила, но лишь при том непременном условии, что оно истинно.

Истина есть знание. Но всякое ли знание есть истина? Знание о мире и даже об отдельных его фрагментах в силу ряда причин может включать в себя заблуждения, а порой и сознательное искажение истины, хотя ядро знаний и составляет, как уже отмечалось выше, адекватное отражение действительности в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий.

Но что такое истина, истинное знание? На протяжении всего развития философии предлагается целый ряд вариантов ответа на этот важнейший вопрос теории познания. Еще Аристотель предложил его решение, в основе которого лежит принцип корреспонденции: истина - это соответствие знания объекту, действительности. Р.Декарт предложил свое решение: важнейший признак истинного знания - ясность. Для Платона и Гегеля истина выступает как согласие разума с самим собой, поскольку познание является с их точки зрения раскрытием духовной, разумной первоосновы мира. Д.Беркли, а позднее Мах и Авенариус рассматривали истину как результат совпадения восприятий большинства. Конвенциональная концепция истины считает истинное знание (или его логические основания) результатом конвенции, соглашения.

Отдельными гносеологами как истинное рассматривается знание, которое вписывается в ту или иную систему знаний. Иными словами, в основу этой концепции положен принцип когерентности, т.е. сводимости положений либо к определенным логическим установкам, либо к данным опыта. Наконец, позиция прагматизма сводится к тому, что истина состоит в полезности знания, его эффективности.

Разброс мнений достаточно велик, однако наибольшим авторитетом и самым широким распространением пользовалась и пользуется классическая концепция истины, берущая свое начало от Аристотеля и сводящаяся к корреспонденции, соответствию знания объекту. Классическая концепция истины хорошо согласуется с исходным гносеологическим тезисом диалектико-материалистической философии о том, что познание есть отражение действительности в сознании человека. Истина с этих позиций есть адекватное отражение объекта познающим субъектом, воспроизведение его таким, каким он существует сам по себе, вне и независимо от человека, его сознания.

Существует ряд форм истины: обыденная или житейская, научная истина, художественная истина и истина нравственная. В целом же форм истины почти столько, сколько видов занятий. Особое место среди них занимает научная истина, характеризующаяся рядом специфических признаков. Прежде всего это направленность на раскрытие сущности в отличие от обыденной истины. Кроме того, научную истину отличает системность, упорядоченность знания в ее рамках и обоснованность, доказательность знания. Наконец, научную истину отличает повторяемость и общезначимость, интерсубъективность.

А теперь обратимся к главным характеристикам истинного знания. Ключевой характеристикой истины, ее главным признаком является ее объективность. Объективная истина - это такое содержание наших знаний, которое не зависит ни от человека, ни от человечества.

Иными словами, объективная истина представляет собой такое знание, содержание которого таково, как оно «задано» объектом, т.е. отражает его таким, какое оно есть. Так, утверждения, что земля шарообразна, что  $+3 > +2$ , - это объективные истины.

Если наше знание - это субъективный образ объективного мира, то объективное в этом образе и есть объективная истина. Признания объективности истины и познаваемости мира равнозначны. Но, как отмечал В.И. Ленин, вслед за решением вопроса об объективной истине следует второй вопрос: «...Могут ли человеческие представления, выражающие объективную истину, выражать ее сразу, целиком, безусловно, абсолютно, или же только приблизительно, относительно? Этот второй вопрос есть вопрос о соотношении истины абсолютной и относительной». (Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм// Полн.собр.соч.). Вопрос о соотношении истины абсолютной и относительной выражает диалектику познания в его движении к истине, о чем уже шла речь выше, в движении от незнания к знанию, от знания менее полного к знанию более полному. Постигание истины, - а объясняется это бесконечной сложностью мира, его неисчерпаемостью и в большом, и в малом, - не может быть достигнуто в одном акте познания, оно есть процесс.

Этот процесс идет через относительные истины, относительно верные отражения независимого от человека объекта, к истине абсолютной, точному и полному, исчерпывающему отражению этого же объекта.

Можно сказать, что относительная истина - это ступень на пути к истине абсолютной. Относительная истина содержит в себе зерна истины абсолютной, и каждый шаг познания вперед добавляет в знание об объекте новые зерна истины абсолютной, приближая к полному овладению ею.

Итак, истина одна - она объективна, поскольку содержит знание, не зависящее ни от человека, ни от человечества, но она в то же время и относительна, т.к. не дает исчерпывающего знания об объекте. Больше того, будучи истиной объективной, она содержит в себе и частицы, зерна истины абсолютной, является ступенью на пути к ней.

И в то же время истина конкретна, поскольку сохраняет свое значение лишь для определенных условий времени и места, а с их изменением может превратиться в свою противоположность. Благотворен ли дождь? Однозначного ответа быть не может, он зависит от условий. Истина конкретна. Та истина, что вода кипит при 100 градусах Цельсия, сохраняет свое значение лишь при строго определенных условиях. Положение о конкретности истины, с одной стороны, направлено против догматизма, игнорирующего переменны, происходящие в жизни, а с другой стороны - против релятивизма, отрицающего объективную истину, что ведет к агностицизму.

Но путь к истине отнюдь не усыян розами, познание постоянно развивается в противоречиях и через противоречия между истиной и заблуждением.

Заблуждение - это такое содержание сознания, которое не соответствует реальности, но принимается за истинное. Взять хотя бы идею самозарождения жизни, которая лишь в результате работ Пастера была похоронена. Или положение о неделимости атома, надежды алхимиков на открытие философского камня, с помощью которого все легко может превращаться в золото. Заблуждение - результат односторонности в отражении мира, ограниченности знаний в определенное время, а также сложности решаемых проблем.

Ложь - намеренное искажение действительного положения дел с целью обмануть кого-либо. Ложь нередко принимает облик дезинформации - подмены из корыстных целей достоверного - недостоверным, истинного - ложным.

**Источник:** Понятие истины. Соотношение абсолютного и относительного в истине. Истина и заблуждение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sireo.narod.ru/Philo/Ques50.htm>

### Текст 3

## КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ АРГУМЕНТАЦИИ

Аргументация – это попытка убедить читателя (или слушателя) в истинности некоторого заключения, основываясь на приводимых доводах (аргументах или посылках).

Критерии оценки аргументации:

1. В аргументации должно быть минимум одно заключение и одна посылка.
2. Заключение должно быть чётко сформулировано и определены необходимые термины.
3. Аргументация имеет структуру, которую можно определить и изобразить на схеме.
4. Должен быть рассмотрен вопрос о надёжности источника информации, надёжности специалистов, на которых есть ссылки в аргументации.
5. Материал, включённый в текст, должен быть связан с заключением.
6. Правильное построение текста предполагает анализ различных вопросов по отдельности, не смешивая их рассмотрение.
7. В достаточной мере должны быть представлены альтернативные точки зрения и контраргументы.
8. Формулировки должны быть удачны с точки зрения грамматики и стилистики.
9. Убедительная аргументация удовлетворяет трём критериям:
  - а. *Посылки приемлемы и непротиворечивы.*
  - б. *Посылки соответствуют заключению и создают для него достаточную поддержку.*
  - в. *Произведено рассмотрение и оценка недостающих компонентов (т.е. предположений, контраргументы и т. д.), и оказалось, что они не противоречат заключению.*

### **Приемлемые и непротиворечивые посылки**

Посылки — это часть аргументации, отвечающая на вопрос «почему». Посылки должны быть **приемлемыми**. Посылка приемлема, если она истинна или с разумной долей вероятности можно считать, что она истинна. Что это значит?

Если я скажу, что солнце горячее, то это приемлемая посылка. Я лично никогда не трогала солнце, но специалисты по астрономии утверждают, что оно горячее. Источником многого из того, в чем мы убеждены, являются суждения специалистов, а также личные или общеизвестные знания. Посылки, которые ложны, являются **неприемлемыми**. Вот

примеры ложных посылок: мужчины могут рожать детей; киты умеют летать; все млекопитающие — собаки.

*В правильной аргументации посылки должны быть также непротиворечивыми.* Если для обоснования одного заключения приводится несколько посылок, то они не должны противоречить друг другу. Например, если одна посылка утверждает, что для развития экономики необходимо снизить уровень безработицы, а другая — что для этого необходимо повысить уровень безработицы, то аргументация содержит противоречивые посылки.

При рассмотрении посылок *проверяйте их приемлемость и непротиворечивость.* Когда вы оцените приемлемость и непротиворечивость посылок, вы, может быть, сможете определить, заслуживают ли доверия специалисты, которые отстаивают эти посылки.

### **Достоверность**

Чем определяется достоверность мнения специалиста? Чтобы решить, кому и чему верить, следует **оценить источник информации.** Задайте себе следующие вопросы о специалисте, который выдвигает доводы, обосновывающие какое-либо мнение:

1. *Является ли «специалист» признанным авторитетом в той же области, в которой он высказывает мнение?* Почему вы должны верить специалисту по компьютерной графике, когда дело касается химического оружия?

2. *Является ли специалист независимой стороной в данном вопросе?* Если специалист, который говорит, что лаборатория безопасна, нанят корпорацией, владеющей этой лабораторией, то его мнение должно вызвать подозрения. Оно не обязательно является неправильным, но вам следует проявить бдительность, поскольку не исключено присутствие личных мотивов.

3. *Каковы доказательства компетентности специалиста?* Может быть, он является автором нескольких статей на эту тему, которые были напечатаны в уважаемых журналах, или его компетентность подтверждается лишь дипломом об окончании вечерних курсов по этой специальности? Работает ли он в данной области сейчас? Даже признанный специалист по химическому оружию времен Второй мировой войны может не знать о том, как развивалась эта область в течение последних 60 лет.

4. *Есть ли у специалиста специальные знания и личный опыт по этой проблеме?* Он мог заключить, что лаборатории по исследованию химического оружия безопасны вообще, не ознакомившись непосредственно с той, которую предполагается построить. Проверял ли он план обеспечения безопасности? Знает ли, какие именно эксперименты планируются?



5. *Какими методами анализа пользовался специалист?* Существуют ли стандартные методы оценки безопасности для лабораторий, где находятся опасные химические вещества? Были ли они использованы?

Решение о приемлемости посылок часто зависит от того, **как вы будете оценивать источник информации**. Когда возникают разногласия между двумя экспертами, что случается довольно часто, вам необходимо понять сущность этих разногласий и выяснить, кто из экспертов более компетентен. Расходятся ли они во мнениях в результатах исследований или об их интерпретации? Постарайтесь сосредоточиться именно на тех пунктах, по которым у экспертов возникли разногласия, и рассмотреть их как можно внимательнее.

#### **Посылки, поддерживающие заключения**

При определении наличия соответствия или связи между посылками и заключением можно использовать аналогию со столом. Заключение — это столешница, а посылки — ножки стола. Когда посылки не связаны с заключением, то они находятся где-то в другой комнате и не могут поддерживать его.

#### **Пропущенные компоненты**

Цель большинства аргументаций заключается в том, чтобы убедить читателя или слушателя в истинности заключения — абсолютной или вероятной. Яркие примеры можно найти в рекламных объявлениях и речах политиков. Когда вы читаете или слушаете рекламу или заявления политиков, важно иметь в виду *ограничения, которые накладываются на эти аргументации*. При попытках в чем-либо убедить главную роль играют **пропущенные или искаженные высказывания**. Другими словами, часто самыми важными частями аргументации являются именно недостающие компоненты. Для оценки качества аргументации вам необходимо рассмотреть эти пропущенные части. При оценке аргументации *рассматривайте каждый ее компонент отдельно и думайте о том, как эти суждения могли быть искажены и что могло быть пропущено*.

**Источник:** Халперн, Дайана. Психология критического мышления [Текст] / Дайана Халперн. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. – С. 212 – 261.

## Текст 4

### НЕУБЕДИТЕЛЬНЫЕ РАССУЖДЕНИЯ

Неубедительные рассуждения содержат логические ошибки (применяемые неосознанно или сознательно).

#### **Резюме видов логических ошибок**

1. *Необоснованное обобщение* — группировка информации без всякого основания.
2. *Эмоциональный аспект* — предвзятое отношение, при котором игнорируются факты.
3. *Личный напор* — атака оппонента, которая не основана на фактах.
4. *Суеверное поведение* — необоснованное интерпретирование событий, произошедших после каких-либо ваших действий, как их следствия.
5. *Проведение аналогий* — сравнение, которое придает вес вашим аргументам.
6. *Мнения авторитетов* — приведение цитат, подтверждающих ваши аргументы.
7. *Мнения масс* — апеллирование к мнению масс без учета реальных фактов.
8. *Спорный аргумент* — использование спорного аргумента в качестве доказательства своей правоты.
9. *Необоснованное упрощение* — сведение вопроса к самой простой форме, которая напоминает лозунг.

**Источник:** Чейфиц Майкл (Michael D. Chafetz. Ph.D), психолог-исследователь, доктор наук, автор многочисленных работ, посвященных интеллектуальному контролю поведения человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [//www.elitarium.ru/2004/02/04/trening\\_logicheskogo\\_myshlenija.html](http://www.elitarium.ru/2004/02/04/trening_logicheskogo_myshlenija.html)

## СХЕМА ФРЕЙЕРА



### ПРИМЕР заполненной схемы Фрейера по понятию «Овощи»



**Занятие № 9**  
**«Дебаты»**

**ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ ДЕБАТОВ В ФОРМАТЕ К. ПОППЕРА**

Спикер	Время	Ролевая задача
У1	6 мин.	Делает презентацию и дает определение темы, объясняет ключевые слова, дает анализ предметам, представляет все аспекты и аргументы команды в организованной форме («кейс утверждения»).
О3 к У1	3 мин	О3 задает перекрестные вопросы с целью принизить значение аргументов У1; У1 отвечает.
О1	6 мин	В общем принимает определение, не должен давать другое определение, если определение У1 не является полностью правильным. Остерегайтесь дебатов по определениям! Отвергает утверждения У1 в порядке их выдвижения и выдвигает все возможные отрицательные аргументы и аспекты.
У3 к О1	3 мин	У3 задает перекрестные вопросы О1, О1 отвечает.
У2	5 мин	Отвергает все аргументы О1, усиливает утверждающую линию и представляет доказательства.
О1 к У2	3 мин	О1 задает перекрестные вопросы У2, У2 отвечает.
О2	5 мин	Опроверяет все аргументы У1 и У2, усиливает отрицающую линию и представляет доказательства в ее поддержку.
У1 к О2	3 мин	У1 задает вопросы О2, О2 отвечает.
У3	5 мин	Опроверяет аргументы и доказательства отрицающей линии, представляет финальный контраст вопросов для усиления и доказательства утверждающей линии.
О3	5 мин	Опроверяет аргументы и доказательства отрицающей линии, представляет финальный контраст вопросов для усиления и доказательства отрицающей линии.

Примечание: 1) Лимиты времени могут быть сокращены вдвое для начинающих и юных участников дебатов.  
2) Команды имеют право на 8 минутный перерыв для консультации друг с другом, который они могут использовать полностью перед каким-либо из выступлений или частями.  
3) Результат дебатов выносится специальной судейской коллегией, которая выбирается из педагогов или из учащихся класса. При этом каждый судья заполняет специальный судейский протокол.

За временем на протяжении всей игры следит «тайм-кипер», который предупреждает команды и судей за 2, 1 и 0,5 минуты об окончании времени выступления или подготовки к выступлению.

Обозначения: У1 - первый утверждающий спикер; У2 - второй утверждающий спикер; У3 - третий утверждающий спикер; О1 - первый отрицающий спикер; О2 - второй отрицающий спикер; О3 - третий отрицающий спикер.

## РОССИЙСКИЙ СУДЕЙСКИЙ ПРОТОКОЛ

**Источник:** Современный студент в поле информации и коммуникации:  
Учебно-методическое пособие для слушателей семинара «Новые педагогические  
технологии в высшей школе. – Санкт-Петербург: Петрос, 2000. – С.56

### СУДЕЙСКИЙ ПРОТОКОЛ

Судья \_\_\_\_\_ Место проведения \_\_\_\_\_

Тема:									
Дата:	Состав утверждающей стороны			№		Состав отрицающей стороны			№
Категория	1.				Категории	1.			
	2.					2.			
	3.					3.			
Спикер	Содержание	Структура	Способ	Всего	Спикер	Содержание	Структура	Способ	Всего
У1					О1				
У2					О2				
У3					О3				
Итого:						Итого:			
Лучший спикер (фамилия)					Лучший спикер (фамилия)				
Команда - победитель (номер, сторона)									

Критерии	Можно снимать	У1	У2	У3	О1	О2	О3
<b>Содержание</b>							
Определение	до 2 баллов						
Аспекты и аргументы: - отношение к теме	до 2 баллов						
- разнообразие	1 балл						
- глубина	1 балл						
- доказательность	до 2 баллов						
Фактические ошибки	1 балл						
Работа с вопросами	до 2 баллов						
Особое мнение (может добавляться после вычетов)	+1 балл						
<b>Структура</b>							
Соответствие роли спикера	до 3 баллов						
Логика построения речи	до 3 баллов						
Структурированность выступления	до 3 баллов						
Соблюдение регламента	1 балл						
Особое мнение (может добавляться после вычетов)	+1 балл						
<b>Способ</b>							
Культура речи	до 3 баллов						
Культура общения	до 3 баллов						
Корректность	до 3 баллов						
Особое мнение (может добавляться после вычетов)	+1 балл						

**Пожалуйста, заполните протокол полностью.**

Каждый спикер получает не более 30 баллов.

Не может быть одинаковых результатов ранжирования (от 1 до 6, где 1 - лучший) у разных спикеров. Не может быть в итоге ничьей.

**На обратной стороне необходимо привести таблицу, содержащую аргументы сторон.**

<b>Утверждение: индивидуальные комментарии</b>	<b>Отрицание: индивидуальные комментарии</b>
<b>Укажите области столкновения команд и представьте четкое обоснование вашего решения:</b>	

*Большое спасибо за проделанную Вами работу!*

## ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕБАТОВ

### БЕЙДЖИ СПИКЕРОВ

<b>1</b> УТВЕРЖДАЮЩИЙ СПИКЕР	<b>1</b> ОТРИЦАЮЩИЙ СПИКЕР
<b>2</b> УТВЕРЖДАЮЩИЙ СПИКЕР	<b>2</b> ОТРИЦАЮЩИЙ СПИКЕР
<b>3</b> УТВЕРЖДАЮЩИЙ СПИКЕР	<b>3</b> ОТРИЦАЮЩИЙ СПИКЕР

### ТАБЛИЧКИ ТАЙМ-КИПЕРА

<b>1</b> МИНУТА	<b>ВРЕМЯ</b>
<b>2</b> МИНУТЫ	<b>1,5</b> МИНУТЫ
<b>3</b> МИНУТЫ	<b>0,5</b> МИНУТЫ

## СМЕРТНАЯ КАЗНЬ: ЭФФЕКТИВНОЕ УГОЛОВНОЕ НАКАЗАНИЕ, ВЫНУЖДЕННАЯ МЕРА СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ИЛИ РУДИМЕНТ УГОЛОВНОГО ЗАКОНА?

С.И. НИКУЛИН,  
кандидат юридических наук, доцент, заслуженный юрист РФ

Вопрос, обозначенный в названии этой статьи, для отечественной юриспруденции не утратил своей актуальности. Но что показательно — он не стал таковым сам по себе, а привлекает внимание лишь постольку, поскольку Россией не снят с повестки дня императив Совета Европы об исключении смертной казни из арсенала уголовно-правовых средств борьбы с преступностью.

Активное обсуждение этого вопроса на рубеже начавшегося века вызвало известное постановление Конституционного Суда РФ от 2 февраля 1999 г. № 3-П. В соответствии с ним «до введения в действие соответствующего федерального закона, обеспечивающего на всей территории Российской Федерации каждому обвиняемому в преступлении, за совершение которого федеральным законом в качестве исключительной меры наказания установлена смертная казнь, право на рассмотрение его дела судом с участием присяжных заседателей, наказание в виде смертной казни назначаться не может независимо от того, рассматривается ли дело судом с участием присяжных заседателей, коллегией в составе трех профессиональных судей или судом в составе судьи и двух народных заседателей». Тем самым Конституционный Суд РФ юридически на определенное время заблокировал возможность назначения судами смертной казни, которая по-прежнему согласно ст. 20 Конституции РФ рассматривается как допустимая мера уголовного наказания.

Напомню, что в конце декабря 2006 г. истек срок, в течение которого в соответствии со ст. 8 Федерального закона «О введении в действие Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» на всей территории страны должен был завершиться процесс формирования судов присяжных, и последним регионом, где учреждался этот суд, должна была стать Чеченская Республика. Тем самым отпадало установленное Конституционным Судом РФ формально-правовое условие, исключающее возможность применения смертной казни в соответствии с нормами уголовного и уголовно-исполнительного законодательства.

Казалось бы, в преддверии этого дискуссия о перспективе исключительной меры уголовного наказания по инициативе сторонников или противников смертной казни должна была разгореться вновь. Но дискуссии не случилось, а Государственная Дума невероятно оперативно, буквально перед новогодним боем курантов, приняла федеральный закон, согласно которому введение суда присяжных на территории Чеченской Республики отложено

до 1 января 2010 г. Тем самым продлен конституционно-правовой «мораторий» на практическое использование в России смертной казни без какой-либо попытки легально обсудить перспективу полного отказа от нее с учетом взятых на себя Россией обязательств.

В этой связи невольно напрашивается вопрос: чью же позицию — противников или сторонников смертной казни — принял законодатель? Коль скоро *status quo* смертной казни сохранен, не признак ли это того, что в системе уголовных наказаний ее место прочно, или же, наоборот, пролонгация «моратория» — знак того, что возврата к применению смертной казни в России ожидать не следует? Пойдемся разобраться.

Преобладающей среди отечественных правоведов, да и среди населения в целом, является точка зрения, признающая невозможным в ближайшей перспективе отказ от использования смертной казни в установленных ч. 2 ст. 20 Конституции РФ пределах — за особо тяжкие преступления против жизни. Более того, настойчиво высказывается мысль об установлении смертной казни за некоторые другие особо тяжкие преступления, хотя непосредственно и не посягающие на жизнь человека, но вызывающие повышенную социальную нетерпимость (в частности, терроризм, изготовление и распространение в крупных размерах наркотиков, изнасилование малолетних).

Но что характерно: в пользу сохранения смертной казни зачастую приводятся доводы, которые отражают не столько юридическую суть проблемы (взаимосвязь с целями наказания, задачами и принципами уголовного закона, результатами практического применения), сколько политико-философский аспект. Так, декларируется естественное право государства карать смертью за наиболее тяжкие преступления, особенно с учетом криминогенной ситуации в современной России; отмечается, что российские граждане пока не способны соблюдать библейский запрет «не убий», если он не подкреплен санкцией в виде смертной казни.

Исключение смертной казни из Уголовного кодекса РФ и ратификацию Протокола №6 «Относительно отмены смертной казни» к европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод 1950 года даже многие принципиальные ее противники видят только как результат постепенного процесса сокращения пределов и оснований применения в национальном законодательстве.

Однако какова протяженность этой «постепенности», какие рубежные «метки» (криминологические показатели) должны отразить безусловную своевременность исключения смертной казни из арсенала предусмотренных УК РФ уголовно-правовых средств борьбы с преступностью? А главное: достойно ли для великой страны, в которой уголовный закон почти половину прошлого века служил орудием для жесточайших репрессий в отношении своего народа, оставаться в ряду государств, делающих ставку на смертную казнь в уголовной политике, закрывая при этом глаза на мировой опыт?

Тут-то и возникает сакраментальный вопрос: что же такое смертная казнь — эффективное уголовное наказание, служащее для защиты публичных интересов от преступных посягательств и уместное в любых социальных условиях,



том числе в современной России, либо исторически изжившее себя средство уголовной репрессии, откровенный рудимент современного уголовного закона, от которого следует без сожаления и как можно скорее избавиться?

По мнению сторонников смертной казни, она по самой своей природе — в связи с угрозой лишения жизни осужденного — в гораздо большей мере, чем другие виды наказания, способно предупреждать преступления. Казалось бы, тут нечему возразить: карательный «заряд» смертной казни, действительно, несравним ни с одним другим наказанием, включая пожизненное лишение свободы (конечно, если его не превратить в пожизненную пытку).

Однако такая оценка предупредительных свойств смертной казни основана скорее на интуитивном, нежели конкретно-правовом подходе. Во всяком случае, корректные научные данные относительно превосходства предупредительного потенциала смертной казни по сравнению с любыми другими уголовными наказаниями (в том числе пожизненным лишением свободы), увы, отсутствуют. Напротив, при отмене смертной казни статистически зафиксирован «обратный» результат: уровень преступлений, за которые она прежде могла назначаться (в частности, убийств), снижается. На это обстоятельство обращал внимание, в частности, О.Ф. Шишов в своей статье, вошедшей в книгу «Смертная казнь: за и против» (М., 1989). Так, после отмены смертной казни в СССР в 1947 году до ее введения в 1950 году количество убийств и других преступлений, за которые она могла назначаться, практически осталось на том же уровне и даже несколько снизилось. Аналогичная картина наблюдалась в Украине после отмены смертной казни в 2001 году.

Даже на территории одного государства (США) в регионах, где смертная казнь *de jure* и *de facto* существует, уровень соответствующих преступлений зачастую выше, чем там, где она отменена или фактически не применяется.

Устрашающее, предупредительное воздействие любой меры государственного принуждения главным образом определяется степенью ее неотвратимости: без реализации самое тяжкое уголовное наказание остается «бумажным тигром». Аксиоматичность вывода, что не суровость наказания, а реальное применение уголовного закона формирует у людей психическую установку на соблюдение уголовно-правовых норм, что именно неотвратимость наказания есть основной фактор предупредительного потенциала уголовного закона, многократно подтверждена отечественными и зарубежными криминологами. Тем не менее для сторонников смертной казни исключительность предупредительной потенции этого наказания — тезис, не требующий доказательства.

Высокую превентивную роль смертной казни как ее достоинство неизменно отмечают представители правоохранительных органов. Поэтому отказ от нее в современных условиях борьбы с преступностью, учитывая трудности в избличении лиц, виновных в совершении особо тяжких преступлений против жизни, рассматривается как явно необоснованный шаг. При этом, однако, как-то отходит в тень реальная раскрываемость преступлений, караемых смертной казнью (в первую очередь неочевидных убийств). Между тем и не специалисту понятно,

что эффективность уголовно-правового регулирования как раз и определяется способностью органов предварительного расследования выявлять и избличать максимальное число лиц, совершивших «заказные» и иных неочевидные преступления, посягающие на жизнь человека. Именно это создает условия для неотвратимости наказания, а также позволяет оценить качество деятельности правоохранительных органов.

Конечно, обеспечить высокую эффективность деятельности правоохранительных органов по раскрытию так называемых «неочевидных» и «заказных» убийств, а также установление обстоятельств исчезновения людей (латентные преступления против жизни), число которых не сокращается и сопоставимо с количеством ежегодно совершаемых убийств, — задача не из простых. Однако в какой связи с этим находится тезис о недопустимости отказа от наказания в виде смертной казни за убийство? Для ее сторонников тут нет вопроса — именно как предупредительная мера. Но к чему лукавить: низкая результативность деятельности уполномоченных органов в указанных случаях объективно снижает потенциальную превенцию любого вида наказания, предусмотренного уголовным законом за совершение убийства, в том числе смертной казни. Проблемной ситуацией в раскрытии убийств при отягчающих обстоятельствах, является отнюдь не мягкость уголовного закона, а факторы иного порядка.

Убеждение в том, что именно результативность деятельности органов уголовной юстиции является решающим условием улучшения криминогенной обстановки в сочетании с возрастанием гуманистических начал в жизни общества в зарубежных государствах, прежде всего европейских, обусловило отказ от смертной казни. В результате провозглашен ее запрет не только в мирное, но и в военное время, на основании Протокола № 13 (2003 г.) к Конвенции о защите прав человека и основных свобод 1950 года.

О судьбе смертной казни в России явно некорректно рассуждать, отвлекаясь от того, что в течение последних десяти лет (со второй половины 1996 г.) это наказание фактически не применяется. Последствия отмены смертной казни в связи с обязательствами, взятыми на себя Россией при вступлении в Совет Европы, прогнозировались чуть ли не в виде катастрофы. Таков, например, лейтмотив практически всех статей сборника «Право на смертную казнь» (под ред. А.В. Малько. М., 2004).

Предсказывался «обвальный» рост убийств, совершенных при отягчающих обстоятельствах, в том числе среди лиц, отбывающих пожизненное лишение свободы за это преступление. Но вот результат: рост насильственной преступности нельзя назвать обвальным, уровень убийств хотя и относительно высок (особенно в сравнении с теми странами, которые отменили смертную казнь), но практически стабилен. Вряд ли подлежит сомнению, что пессимистические прогнозы сторонников сохранения смертной казни существенно девальвированы.

Сама жизнь ответила на вопрос, может ли в современных условиях российское государство обойтись без смертной казни, не рискуя ослабить эффективность уголовно-правового воздействия, созрели ли надлежащие условия для такого шага.

«Надежными условиями» для отмены исключительной меры наказания законодателем признается снижение уровня преступности, стабилизация обстановки в стране. Готовность большинства населения принять отказ от смертной казни производилась отнюдь не на основе фиксации рекордно низкого уровня преступности или при наличии явно выраженной тенденции к существенному его снижению. Один из последних примеров — Украина, где отмена смертной казни произошла вовсе не на фоне позитивных изменений в динамике и структуре преступности, а обусловлена сугубо политическими причинами.

Зачастую указывают на такое обязательное условие для отмены смертной казни, как консенсус между государством (законодателем) и общественным мнением. Его, как известно, нет и, скорее всего, в России еще долго не сложится. Причем для этого вывода не требуется ни углубленного социологического опроса, ни специального референдума: большинство населения страны в силу разных мотивов убеждено в необходимости сохранения смертной казни (в первую очередь, в отношении серийных, профессиональных убийц и террористов, не считающихся с жизнью человека ради достижения политических или преступно-утилитарных целей).

Однако как показывает опыт, и большинство населения государств, в которых смертная казнь отменена, выступает за ее сохранение (например, в Великобритании, Италии, США). Причина такого отношения людей к уголовной репрессии скорее чисто психологического, эмоционального (а не рационального) свойства: в какой бы стране они ни жили, убеждены, что физическое устранение опаснейших преступников (прежде всего серийных и профессиональных убийц) — прямая обязанность государства. Иначе их преступную деятельность не остановить.

Однако не следует ли в этой связи рассматривать смертную казнь как особую «меру социальной защиты», основанную на потребности решительного в интересах всего общества сопротивления злу насилием, а вовсе не к обычному (хотя и исключительному) виду уголовного наказания? Если так, то даже с учетом отрицательных качеств этой суперрепрессивной меры, государству ничего не остается, как принять эмоционально окрашенную оценку смертной казни большинством населения.

Убежден, что в наше время спекуляции на эту тему губительны для государственной власти. Она не может быть проводником идеи о практической целесообразности правила талиона «око за око, зуб за зуб». «Уголовный законодатель должен быть воспитателем своего народа», — отмечали русские дореволюционные юристы. Можно вспомнить и итальянского криминолога Э. Ферри, который жестко высмеивал уголовного законодателя за широкое использование мер репрессии, сравнивая его со средневековым лекарем, противопоставлявшим всем болезням одно средство — кровопускание.

Исконная функция всякого демократического правового государства (а именно таким согласно Конституции провозглашена Россия) — облагораживать общественное сознание, улучшать нравы, прививать идею гуманности

как естественное начало человеческого общежития. И этом видится не только эτικο-философский, но и прагматический смысл: привнесение в общество идей справедливости, гуманизма, экономии уголовной репрессии в борьбе с преступностью в конечном счете заставит общество взвешательно оценивать реальное состояние дел правоохранительной сфере, в том числе в области профилактики преступности.

Вполне очевидно, что «замороженная» ратификация Протокола № 6 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод вовсе не есть результат кризисного состояния дел в сфере борьбы с преступностью и не продиктована исключительностью криминогенной обстановки в стране. Конечно, результаты уголовной политики оставляют желать лучшего, неслучайно в этой связи образование новой правоохранительной структуры — Следственного комитета при Прокуратуре РФ, но отнюдь не в этом кроется подлинная причина пассивности в кардинальном решении вопроса о судьбе смертной казни в России. Она — в отсутствии внутренней готовности на такой шаг как российского законодателя (Государственной Думы и Федерального Собрания), так и других структур государственной власти. И это при том, что Президент РФ В. В. Путин публично не раз высказал свое личное отрицательное отношение к этому виду наказания. При этом еще в 1999 году Минюстом России совместно с МИД России были разработаны, а Правительством РФ внесены в Государственную Думу проекты федеральных законов о ратификации Протокола № 6 и об изменении уголовного и иного законодательства в связи с отменой смертной казни, но ни вместе, ни порознь они ни разу не были включены в план работы Государственной Думы третьего и четвертого созывов. Между тем некоторые государства — члены Совета Европы, учитывая общественное мнение, принимали паллиативное решение: ратифицировали Протокол № 6 без изменения уголовного законодательства, формально сохранив тем самым смертную казнь, либо, наоборот, исключали смертную казнь из уголовного закона, не ратифицируя Протокол № 6.

Весьма показательны, что в начавшейся предвыборной кампании ни одна политическая партия не пытается использовать в качестве предвыборного обещания отказ от смертной казни. Значит ли это, что противники отмены смертной казни могут торжествовать, и по крайней мере до 2010 года вновь избранная Государственная Дума не станет инициировать вопрос о выполнении Россией международных обязательств и смертной казни до этого момента уготована судьба «отложенного наказания»?

Скорее всего, так оно и есть. Однако, повторюсь: какие-либо иные, кроме сугубо психологических и утилитарно-политических, причины отмены смертной казни в современной России отсутствуют. И как только возникнет политическая воля, действительно осознающая себя воспитателем народа, готовая настойчиво и искренне проводить идею защиты прав человека, пользоваться реальными средствами предупреждения преступлений, смертная казнь — безусловный рудимент уголовного права, немедленно уйдет в небытие.

## ЛИШЕНИЕ ЖИЗНИ ЗА ОСОБО ТЯЖКИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ — ОСОЗНАННАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА

Дискуссии по вопросам применения смертной казни в обществе, в научной литературе, среди практических работников имеют более чем вековую историю, причем накал страстей и упорство в отстаивании той или иной точки зрения зависят не столько от уровня развития общественной и правовой мысли в государстве, сколько от того, какой уровень преступности в данный исторический момент оно переживает. Иначе говоря, чем больше ужасных, ничем не оправданных, даже с точки зрения формальной логики, убийств совершено, тем ожесточеннее споры сторонников и противников смертной казни. Но было бы странно и даже противоестественно, если бы общество, а за ним и государство (*если оно всерьез озабочено сохранением общества и индивидуума*) относились к этому равнодушно.

В научной литературе давно признано, что смертная казнь имеет глубокие исторические корни и берет начало из древнего обычая кровной мести<sup>1</sup>. Поэтому казалось бы *фундаментальное* чувство самосохранения, генетически свойственное природе индивидуума и социума, должно быть *приоритетным* для государства и поощряться им всеми *адекватными* правовыми средствами. Но увы, так не происходит.

Более того, государство, будучи единственным легитимным инструментом защиты общества, на протяжении ряда последних лет как бы отстраненно наблюдает за общественной дискуссией по данному вопросу на печальном фоне роста *немыслимых по своей жестокости* насильственных смертей. Напрашивается неутешительный вывод: государство в угоду неким политическим устремлениям — вступление в одну из международных организаций (выгоды от вступления в Совет Европы — предмет отдельной дискуссии, но пока они не очевидны) — жертвует мнением собственного населения, а в конечном счете интересами самого себя и делает странную правовую паузу, вводя мораторий на применение смертной казни.

Заметим при этом, что подобный жест — «ни мира, ни войны» — преступное сообщество не оценило или сделало вид, что не поняло, но ответило, впрочем, весьма предсказуемо, особенно для практических работников, — очередным ростом квалифицированных убийств. Следует заметить еще один момент. Введением моратория государство, конечно же, опередило объективное, прежде всего нравственное, развитие нашего общества, проигнорировав негативные социальные процессы, происходящие в нем. В

остальных случаях оно, на наш взгляд, почему-то фатально плетется в хвосте происходящего (миграция, рождаемость и смертность, вопиющее неравенство и др.), хотя и принимает меры, порой запоздалые. В связи с этим следует согласиться с мнением И.И. Карпеца, что *идеальные представления надо сопоставлять с суровыми реалиями жизни*<sup>2</sup>.

Возникает простой, но весьма жесткий вопрос: сколько еще должно быть убито невинных людей, в том числе женщин и детей, и какими еще более извращенными методами и способами, чтобы чаша весов Фемиды, склонившаяся сейчас в пользу жестоких убийц и насильников, наконец уравнилась? Именно *уравнилась*, а не склонилась в другую, необоснованно репрессивную сторону. Конечно, подобная постановка вопроса в нашем демократическом обществе звучит вроде бы неуместно и, наверное, даже недемократично. Но почему-то вспоминается давно забытая «слеза ребенка» — образ весьма популярный как раз в период принятия моратория на применение смертной казни.

К сожалению, действительность свидетельствует, что для нашего законодателя, увы, именно количественные, а не качественные показатели содеянного, к сожалению, печально необратимого, могут служить поводом для конкретных здравых действий. Между тем показательно, что практика ужесточения наказаний в последние годы за преступления, связанные с терроризмом, оборотом наркотиков, угоны автотранспорта и другие свидетельствует только о запоздалой реакции на их распространенность.

Конечно, в подобных действиях власти есть своя логика — реагировать только на то, что общественно значимо. Тогда тем более сложно в наше время представить более значимую проблему, чем реагирование на рост жестоких преступлений. Весь вопрос в том, как реагировать и самое главное — *когда*.

В связи с этим предлагаю годы действия моратория на смертную казнь (а это почти десять лет) считать социальным экспериментом с отрицательными результатами, проведенным над людьми и без их согласия, который, впрочем, убедительно показал, что преступный мир в ответ не только организуется и ожесточается, но и умело прикрывается шитом общедемократических ценностей, которые априори, т.е. вне зависимости от содеянного, гарантируют ему, преступному миру, жизнь, а его жертвам — забвение. На возможное возражение, что десять лет — это мало

же методы и приемы: обращение к истории, статистике, апеллирование к морально-нравственным категориям, делают диаметрально противоположные выводы. И все-таки в аргументах противников смертной казни, на наш взгляд, больше внутренних противоречий, чем у сторонников ее применения, но противники «нужно сказать, добились куда больших успехов, чем оппоненты»<sup>6</sup>.

В аргументации противников смертной казни можно выделить два основных момента: *во-первых*, ее применение не оказывает влияния на динамику преступности и, *во-вторых*, соображения гуманизма.

Как уже говорилось, сторонники смертной казни<sup>7</sup> и ее противники<sup>8</sup> часто используют различные статистические выкладки при обосновании своих позиций. Нам хотелось бы избежать статистических аргументов. *Во-первых*, всякая криминальная статистика, и это особенно известно практическим работникам, мягко говоря, лукава, несовершенно по методике и вообще мало что может объяснить в целостном понимании преступности как социального явления. Особенно удручают случаи, когда в полемическом задоре используется либо общеуголовная статистика преступности<sup>9</sup>, вообще не применимая в данном случае, либо статистика всех без исключения убийств, что тоже некорректно, ибо тем самым размывается предмет дискуссии.

Характерным и наиболее часто используемым, в том числе и в средствах массовой информации, примером подобного некорректного использования является некий экскурс в историю, согласно которому во время публичных казней у зевак похищались из карманов кошельки — число краж во время казней возрастало значительно<sup>10</sup>. Из этого делается вывод, что демонстрация лишения жизни не устрашает. Анализировать этот избитый пример не имеет смысла, поскольку он не опирается, как говорится, на «официальные источники» и выглядит скорее исторической байкой, рассчитанной на массовую и неподготовленную аудиторию, нежели научным аргументом.

Если невозможно сделать однозначные выводы об общепреventивном значении смертной казни, то бесспорным, на наш взгляд, является тот факт, что в случае лишения жизни конкретных особо жестоких и опасных убийц их общее количество объективно будет убывать. И с этим аргументом сложно спорить. На смену придут другие? Придут, но другие! А все ли потенциальные убийцы в случае возвращения исключительной меры наказания в судебную практику придут на смену? Думаю, что нет.

На возражение относительно не достижения при этом цели исправления, провозглашенной в ст. 43 УК РФ, заметим следующее. Само по себе исправление особо опасных преступников в наше время несколько утратило свой смысл, более органично оно было скорее для советского строя. И потом, как можно представить себе исправление особо опасных убийц в условиях полной изоляции от общества? Они что в одиночной камере общаются с интеллигентными людьми и интеллектуально развиваются или занимаются общественно полезным трудом? И наконец, при пожизненном заключении для чего и кому нужно

исправление? Более обоснованно предполагать, что в этих условиях идет дальнейшее медленное разложение личности и так уже деградировавшей.

Более сложной и деликатной остается проблема права государства на лишение жизни человека. При этом противники смертной казни в качестве аргумента ссылаются на ч. 1 ст. 20 Конституции РФ, а сторонники — на ч. 2 этой же статьи. Кроме того, и те и другие апеллируют к философско-религиозным толкованиям проблемы.

По поводу Конституции заметим следующее. Часть 1 ст. 20 Конституции говорит именно о *праве* каждого на жизнь без упоминания обязанностей. С точки зрения права это весьма примечательно.

В то же время ч. 2 этой статьи возводит смертную казнь в конституционную правовую норму, т.е. закон прямого действия, который должен исполняться. Более того, все формальные требования, заложенные в данной статье, практически выполнены: наказание как исключительное введено в Уголовный кодекс (ст. 44) и, наконец, на всей территории России (за исключением Чечни) действует суд присяжных со всеми необходимыми судебными процедурами, максимально гарантирующими право подсудимого на защиту.

Законодатель, обеспечивая право отдельной личности на необходимую оборону (ст. 37 УК РФ), предоставляет человеку *право при определенных условиях лишать жизни нападающее лицо*, в том числе при субъективном восприятии посягательства. Разрешая обычному, среднестатистическому человеку в стрессовой ситуации по существу убивать нападающего, государство не должно отказывать и себе в законном праве лишать жизни жестоких и особо опасных преступников после соблюдения всех установленных процедур. И это не только «естественное» право<sup>11</sup>, но и обязанность власти, если она действительно социально ответственна перед обществом и не желает допущения случаев *неправосудной защиты* общества от преступных посягательств.

Следует понять, наконец, что, *декларируя* всему обществу право на жизнь, государство заведомо *гарантирует* это право даже тем, кто способен истреблять членов данного общества по любым поводам и в любых количествах. Не выдает ли тем самым власть некую индульгенцию на право убивать? И разве не девальвируется в сознании людей (а уж в сознании убийц точно) ценность жизни добропорядочного гражданина, за убийство которого в любом случае убийце гарантирована жизнь? А ведь именно такую, на наш взгляд, дикую позицию и отстаивают противники смертной казни. При этом они часто и довольно цинично говорят, что общество и государство должны нести бремя вины за то, что воспитали злостного убийцу. Такое объективное вменение недопустимо даже в полемическом задоре.

Сложно и даже оскорбительно воспринимать такую логику, особенно людям, потерявшим, например, детей. И невозможно согласиться с позицией некоторых авторов, что «следует иметь в виду также страдания родных и близких приговоренного. Если страдания последнего прекращаются в момент при-

ведения в исполнение приговора, то близкие расстрелянного особенно остро начинают ощущать потерю именно в это время»<sup>12</sup>. Страдания близких лишеного жизни убитых, конечно же, понятны, но, безусловно, несопоставимы со страданиями родных и близких незаслуженно убитых. Признаем, что страдания потерпевших родственников разделяются значительно большим числом здравомыслящих людей...

Ссылки на то, что мировые религии выступают однозначно против смертной казни, опровергаются серьезными исследователями. Такие авторы, как И.А. Иванников, Н.Х. Ахметшин, В.И. Добренчиков, религиозные деятели митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл, муфтий шейх Равиль Гайнутдин и другие<sup>13</sup> убедительно доказали, что вероучения отнюдь не отрицают применения смертной казни. Более того, «совершенно очевидно, что в Ветхом Завете смертная казнь не только не осуждается, но прямо предписывается как наказание за целый ряд преступлений, в том числе и носящих нравственный характер»<sup>14</sup>.

Самый сильный аргумент сторонников отмены смертной казни — невозможность исправления судебной ошибки в отношении казненного. Здесь следует заметить, что судебные ошибки всегда, во всех правовых системах были, есть и, увы, будут. Однако они носят все-таки исключительный характер и не превышают допустимой арифметической погрешности. Кроме того, сама возможность и даже некая неизбежность допущения судебной ошибки не могут быть аргументом против смертной казни, так как тогда это аргумент и против уголовного наказания вообще<sup>15</sup>.

Во многих сферах человеческой деятельности допускаются ошибки, в том числе связанные с человеческими потерями. «Значительно чаще, чем судебные, встречаются ошибки врачебные, которые могут приводить к смерти больного, но отсюда не делается вывода о необходимости запрета врачебной деятельности. Допускаются ошибки в архитектуре и строительстве, в результате которых рушатся дома и под обломками гибнут десятки людей, но человечество не отказывается от многоэтажного строительства. Гибель многих людей под колесами автомашин является одной из самых распространенных причин смерти, но автотранспорт никто не запрещает»<sup>16</sup>. Целью общества и государства как раз и должно быть построение такой правовой системы, которая бы обеспечивала многократную и беспристрастную проверку всех обстоятельств совершенного преступления. Но если все возможные судебные процедуры соблюдены, моральные сомнения должны уступить место справедливому возмездию за содеянное.

В завершение нашего исследования хотелось бы отметить следующее. Анализ различных точек зрения на проблему применения исключительной меры наказания свидетельствует о том, что смертная казнь — категория не вечная, возможно, в обозримом будущем она и должна быть изъята из правоприменения. С этой позицией следует согласиться. Однако сегодняшнее реальное положение вещей настоятельно диктует обществу, а главное — государству другое — ради сохранения жизни невинных надо реагировать на рост

особо опасной преступности, посягающей на жизнь человека. Иначе говоря, власть, здраво оценив процессы, происходящие в обществе, должна наконец воспользоваться одним из правовых инструментов, которыми располагает, — *правом лишения жизни особо опасных убийц*. И это подтверждают последние чудовищные террористические акты на территории нашего государства, недавние резонансные убийства, всколыхнувшие общественное сознание.

Возникает вопрос: почему пример 50 стран, где смертная казнь не предусмотрена<sup>17</sup>, для нас более поучителен, чем пример более сотни других государств (среди которых США, Китай, Япония), где эта мера наказания применяется? Заметим также, что известный Протокол № 6 к Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод от 4 ноября 1950 г. Российским государством не ратифицирован и с юридической точки зрения для нас не обязателен.

И последнее. По сути для возвращения применения исключительной меры наказания за особо тяжкие преступления остается только одно препятствие, которое оговорено в постановлении № 3-П Конституционного Суда РФ от 2 февраля 1999 г., — введение суда присяжных на территории Чечни.

*А.И. ГУМАНОВ, кандидат философских наук,  
проректор Тверского института экологии и права*

<sup>1</sup> Алексеев С.С. Проблемы теории права. Свердловск, 1972; Жильцов С.В. Смертная казнь в истории России. М., 2002; Малиновский А. Кровавая месть и смертные казни. Томск, 1908; Шаргородский М.Д. Наказание по уголовному праву эксплуататорского общества. М., 1957; и др.

<sup>2</sup> Карпец И.И. Высшая мера: за и против // Советское государство и право. 1991. № 7. С. 49—53.

<sup>3</sup> Право на смертную казнь // Сб. статей: Под ред. А.В.Малько. М.: Частное право, 2004. С. 33.

<sup>4</sup> Лаврик А.П. Хроники Харона: Энциклопедия смерти. Новосибирск, 1995.

<sup>5</sup> В связи с этим более зримо и доказательно выглядит аргументация позиции, высказанная бывшим работником Генеральной прокуратуры РФ Р.Р. Барсегяном. (См.: *Право на смертную казнь...* С. 156—166.)

<sup>6</sup> *Право на смертную казнь...* С. 148. (Статья В.А. Никонова.)

<sup>7</sup> См.: Черниловский З.М. Смертная казнь — историко-философский аспект // Советское государство и право. 1990. № 1; *Когда убивает государство...* Смертная казнь против прав человека. Предисл. и ред. С.Г. Келиной. М., 1989.

<sup>8</sup> *Право на смертную казнь...* С. 148.

<sup>9</sup> См.: Михлин А.С. Высшая мера наказания: История. Современность. Будущее. М.: Дело, 2000. С. 171; *Право на смертную казнь...* С. 43. (Статья В.И. Добренчикова.)

<sup>10</sup> Ишмаков С.М. Криминология: Учебник. М., 2000. С. 8.

<sup>11</sup> *Право на смертную казнь...* С. 34—40. (Статья В.М. Сырых.)

<sup>12</sup> Михлин А.С. Понятие смертной казни // Государство и право. 1995. № 10. С. 105.

<sup>13</sup> *Право на смертную казнь...* С. 33, 34—40, 148.

<sup>14</sup> Там же. С. 187.

<sup>15</sup> Там же. С. 149.

<sup>16</sup> Михлин А.С. Высшая мера наказания... С. 158.

<sup>17</sup> Конференция по проблеме отмены смертной казни // Законность. 1999. № 8. С. 34.

# НЕЗАВИСИМАЯ

25.03.2009

| КОЛОНКА ОБОЗРЕВАТЕЛЯ

Станислав Минин

## **Один год, две тысячи казненных**

**Смертный приговор – устрашающий бонус к наказанию**

**Об авторе:** Станислав Минин - обозреватель НГ - Интернет

Amnesty International опубликовала 24 марта глобальную статистику применения смертной казни в 2008 году. За прошлый год в 25 странах мира казнили не менее 2390 человек, а в 52 странах к высшей мере наказания приговорили 8864 человека. По меньшей мере, 1718 человек были казнены в Китае. Единственная европейская страна, в которой, по информации АИ, продолжают казнить людей, - это Белоруссия. Приведенные цифры должны пугать и шокировать. Увы, они не пугают и не шокируют. Совершенно очевидно, что человечество год от года не становится менее жестоким, более гуманным и снисходительным, не учится подавлять свои первоначальные эмоции – а если учится, то в лучшем случае на «троечку».

Статистика Amnesty International, в общем, отражает саму проблему довольно поверхностно. Нелишним было бы подкрепить эти цифры, скажем, выборочным исследованием общественного мнения в 20-30 странах. Одно дело – практика, другое – отношение к ней людей. Тем не менее, сам подход АИ к проблеме мне кажется обоснованным и современным. В аргументации нуждается не отмена смертной казни, а ее сохранение.

Главный (а, быть может, и вовсе единственный рациональный) аргумент сторонников смертной казни – воспитание страхом. Борьба с преступностью через устрашение, в том числе и наглядное. Расстрел. Электрический стул. Смертельная инъекция. Повешение. Еще лучше – колесование, четвертование, публичная кастрация, распятие. Прекрасное моралите!

Рациональность «аргумента страха» не отменяет его спекулятивности. Он так же спекулятивен, как и утверждение, что перспектива лишения жизни не останавливает преступников. Сталкиваются две спекуляции. Под утверждения такого рода невозможно подвести эмпирическую базу: как ни старайтесь, у вас не будет репрезентативной выборки людей, готовых сознаться в том, что страх наказания не позволил им преступить закон. Без подобных признаний анализировать нечего.

В странах с самым низким уровнем преступности (например, в Исландии, Норвегии, Финляндии, Швейцарии или Канаде) смертная казнь не применяется. Это косвенный довод в арсенале противников смертной казни, к которым я отношу и себя. Косвенный, потому что сама связь между преступлением и перспективой наказания неочевидна и спекулятивна, как уже говорилось выше.

Еще один аргумент «за» смертную казнь я бы условно назвал моральным аргументом. Обычно он формулируется так: «Почему я, честный и законопослушный налогоплательщик, должен оплачивать поддержание при жизни, пропитание и сон маньяков, серийных убийц, педофилов и прочих мерзавцев?». Это вполне понятный аргумент, хотя, на мой взгляд, достаточно эмоциональный. Ведь, если задуматься, человек, приговоренный к пожизненному заключению, не живет человеческой жизнью. Он лишь думает и справляет естественные нужды. Это биологическое существование, сдобренное памятью о прошлом. В свою очередь, человеческая жизнь социальна, это ее принципиальная характеристика, а обществу, развиваясь, стоило бы чаще задумываться о собственных основах.

Мы склонны преуменьшать ужас пожизненного заключения и преувеличивать ужас казни. Во многом это связано с тем, что казнь эффективнее. При этом мы недооцениваем личную свободу, считая ее чем-то второстепенным в сравнении с биологическим существованием. Мы искусственно и, опять же, спекулятивно реконструируем мышление заключенных, которым предстоит умереть и которым, в свою очередь, предстоит провести в камере остаток жизни. Мы создаем искусственную иерархию их мотивов, не представляя до конца, что именно они чувствуют. Мы упрощаем сложное и, как следствие, пытаемся действовать просто и конкретно.

Казнь – это сложная форма мести или способ удовлетворения собственных инстинктов. Другими словами, это убийство. Убийство преступника не перестает быть убийством, как не перестает им быть убийство солдата, находящегося по ту сторону фронта. Убийство только тогда имеет оправдание, когда служит предотвращению зла. В современном мире смертный приговор не служит этой цели. Смертный приговор – это устрашающий бонус ко вполне адекватному наказанию...

материалы: Независимая Газета© 1999-2007

Опубликовано в Независимой Газете от  
25.03.2009

Оригинал: [http://www.ng.ru/columnist/2009-03-25/100\\_penalty.html](http://www.ng.ru/columnist/2009-03-25/100_penalty.html)



19.11.2009 18:55

## **СМЕРТНАЯ КАЗНЬ НЕ РАЗРЕШЕНА**

Татьяна Вольтская (Санкт-Петербург), Марьяна Торочешникова

**Конституционный суд России наложил запрет на применение смертной казни в Российской Федерации. Теперь вопросом смертной казни должна заняться Государственная дума России, которая до сих пор не приняла решения о ратификации шестого протокола к Европейской конвенции по правам человека, в соответствии с которым в мирное время смертная казнь применяться не может.**

Инициатором рассмотрения вопроса о возможности применения в России смертной казни стал Верховный суд, который в конце октября направил соответствующий запрос в суд конституционный. Для рассмотрения этого запроса Конституционный суд даже несколько изменил собственным традициям, назначив слушания вне очереди – «в силу неотложности и чрезвычайной значимости поставленного вопроса». На состоявшемся 9 ноября заседании все участники слушаний высказались о необходимости окончательной отмены смертной казни в России. А 19 ноября свое решение по этому вопросу суд провозгласил.

В 1999 году Конституционный суд постановил, что смертная казнь в России применяться не может - до введения на всей территории страны судов с участием присяжных заседателей. При этом имелось в виду, что вопрос отмены смертной казни разрешится в разумные сроки, не превышающие сроки формирования судов присяжных. Однако сроки решения этого вопроса затянулись. С 1 января 2010 года суд присяжных вводится в последнем регионе, где его до сих пор не было - в Чечне. Поэтому у судов общей юрисдикции могут возникнуть сомнения, возможно ли после этого назначение наказания в виде смертной казни. С 1996 по 1999 год смертная казнь еще назначалась, но не исполнялась, а с 1999 года на нее введен мораторий

Говорит председатель Конституционного суда Российской Федерации **Валерий Зорькин**:

*- Суды по-разному понимали значение вступления в Совет Европы, обязательства, данные при этом вступлении, а затем и действия подписанного протокола в соответствии с предписаниями 18-й статьи Венской конвенции международных договоров. К сожалению, так произошло. Поэтому я думаю, что государство, которое в силу этого договора отвечает за все в целом, а не какая-то отдельная ветвь*



*власти, вышло из этой ситуации с помощью актов президента о помиловании, а затем постановлений и дальнейших определений Конституционного суда.*

Одним из главных условий вхождения России в Совет Европы был мораторий на смертную казнь и другие меры по отмене смертной казни, включая намерение ратифицировать шестой протокол к Конвенции о защите прав человека и основных свобод. Но этот протокол до сих пор не ратифицирован. Валерий Зорькин напоминает:

*- Это исключительная прерогатива государственного высшего органа, каковым является Государственная дума и в целом Федеральное Собрание. И никто из других, даже высших государственных органов - ни Конституционный суд, ни даже президент - не в силах заставить Государственную думу это сделать. Президент сделал свой шаг, направил в Думу соответствующие документы о ратификации и поправки в Уголовный кодекс. Следовательно, сейчас слово за Государственной думой.*

Конституционный суд разъяснил, что за 10 лет моратория на смертную казнь в России сформировались «устойчивые гарантии права не быть подвергнутым смертной казни и сложился легитимный конституционно-правовой режим, в рамках которого с учетом... обязательств, взятых на себя Россией, происходит необратимый процесс, направленный на отмену смертной казни...». Решение Конституционного суда состоит в том, что «введение 1 января 2010 года суда присяжных на всей территории Российской Федерации не создает возможности назначения смертной казни».

Теперь Государственная дума должна рассмотреть вопрос о ратификации шестого протокола к Европейской конвенции по правам человека, который предусматривает отказ от смертной казни в мирное время. Однако спикер парламента **Борис Грызлов** уже заявил, что в ближайшее время Дума этот вопрос не рассмотрит. Глава государства против смертной казни, говорит его представитель в Конституционном суде **Михаил Кротов**, но спешить с окончательным решением этого вопроса не стоит:

*- Протокол должен был быть ратифицирован в течение трех лет. Сегодня уже прошло 10 лет с момента вынесения постановления Конституционным судом. Но в историческом плане, наверное, разумный срок гораздо больше. Я думаю, общество должно созреть для того, чтобы действительно отказаться от смертной казни. Все-таки вопрос вхождения в Совет Европы, перехода на европейские ценности требует гораздо более долгого осмысления в Российской Федерации, чем в течение какого-то жесткого срока, установленного при подписании протокола.*

Однако, по мнению постоянного представителя правительства в Конституционном суде **Михаила Барщевского**, выступая за смертную казнь, население не подозревает, что фактически поддерживает казнь только за убийства:

*- Да, 60-70% населения России (по разным опросам по-разному) выступает за смертную казнь, и большинство сторонников смертной казни здесь ставят точку. А я посмотрел дробные опросы, детализированные: за убийство - в наименьшей степени. На первом месте население выступает за смертную казнь за коррупцию, за педофилию, за наркоторговлю и за терроризм. Ну, терроризм теперь смертной казнью не наказуем, поскольку наш законодатель вывел его из-под юрисдикции суда присяжных, то есть террористам жизнь гарантирована наверняка. Что касается педофилии, наркоторговли и коррупции – они тоже под смертную казнь не попадут ни при каких обстоятельствах. Получается, что население, которое высказывается за смертную казнь, высказывается, само того не понимая, только за смертную казнь за убийство, то есть за принцип талиона: «око за око, зуб за зуб».*

Адвокат **Юрий Шмидт** убежден: именно оглядываясь на общественное мнение, власти воздерживаются от окончательного решения по вопросу о применении смертной казни в России:

*- Наша исполнительная власть поступила очень хитро. Там хорошо известно, что значительная часть нашего народа, если не большинство, выступает за сохранение смертной казни. И если бы сегодня был внесен законопроект о полной отмене смертной казни, точнее, о ратификации шестого протокола Европейской конвенции в защиту прав человека и основных свобод, это, несомненно, снизило бы рейтинг власти. Поэтому власть предпочла спрятаться за Конституционный суд и его руками сделать то дело, которое надо было сделать уже давно по хорошо известной и понятной процедуре. Как в знаменитой песенке из фильма «Айболит-66»: «Нормальные герои всегда идут в обход».*

Тем не менее, решение Конституционного суда можно считать знаковым. Оно влияет на общественно-политический и социальный фон в России, поскольку судьбы поставили точку сразу в нескольких вопросах, считает советник Конституционного суда, судья Конституционного суда в отставке **Тамара Морщакова**:

*- Возможно ли, чтобы Россия, желая существовать в европейском пространстве, не исполняла взятые на себя обязательства? На этот вопрос мы получили ясный ответ: нет. Конечно, это знаково не только для решения проблемы смертной казни, но и для многих других российских дел.*

Второй момент, очень важный, социально значимый: Конституционный суд показал, что совокупный результат действий разных ветвей власти может обеспечивать в качестве резервного механизма то, что недостижимо, оказывается, на каком-то этапе для принятия решений одной ветвью власти. Не решил законодатель этот вопрос - есть резервный механизм, обеспечивающий, чтобы Россия как субъект международного права все-таки не нарушала свои обязательства.

Ну и, наконец, Конституционный суд подтвердил конституционные нормы, согласно которым Россия является суверенным государством, самостоятельно определяет свою внешнюю политику и все свои формы участия в международном сообществе. То, что Россия как член международного сообщества признала для себя обязательным, является связывающим для внутреннего законодателя, поскольку норма международного договора стоит, согласно Конституции, в национальной правовой системе выше, чем норма национального права.

Решение по вопросу о возможности применения смертной казни Конституционный суд принял в чрезвычайно короткие сроки. Постановление по запросу о смертной казни было оглашено спустя 10 дней после рассмотрения дела - обычно на это у судей Конституционного суда уходит от четырех до шести недель.

## Текст 5

### **О СМЕРТНОЙ КАЗНИ**

23.02.2006 [отчет]

Судя по данным опроса, в российском обществе доминирует представление о смертной казни как о необходимой мере наказания, которую следует сохранять в законодательстве и применять на практике. Три четверти населения (74%) полагают вынесение смертных приговоров преступникам в принципе допустимым (несколько реже остальных это мнение разделяют люди в возрасте до 35 лет – 67%; заметно чаще других – 85% – сторонники КПРФ), 15% наших сограждан считают такую меру наказания недопустимой. Каждый десятый затруднился сформулировать свою позицию по данному вопросу.

За последние 5 лет распределение ответов на этот вопрос не претерпело существенных изменений: летом 2001 года смертную казнь отстаивали 80% респондентов, а мнение о недопустимости вынесения смертного приговора разделяла точно такая же доля граждан, что и сегодня, – 15%.

Сегодняшние сторонники смертной казни, аргументируя свою точку зрения в ответах на открытый вопрос, исходят, прежде всего, из представления о справедливом, по их мнению, воздаянии за совершенное тяжкое преступление (44%): *«всегда в России было: смерть за смерть»*. В 9% случаев звучал довод о практической целесообразности использования инструмента смертной казни – в целях снижения уровня преступности в стране (*«если будет смертная казнь, то будет меньше тяжких преступлений»*). Этот довод получал обоснование в ответах респондентов, которые говорили, что страх перед смертным приговором остановит некоторых людей перед совершением тяжкого преступления: *«если будет смертная казнь, то преступники будут бояться хоть чего-то»; «пока их не завалишь, они ничего не поймут»; «чтобы граждане задумывались о том, что делают, забирая жизнь у других»* (7%).

Для 5% респондентов весомым аргументом в пользу смертной казни была экономия средств налогоплательщиков; характерно, что эти люди демонстрировали не столько прагматичность (*«зачем содержать преступников, если можно их убить?»*), сколько озлобленность: *«ничего налоги жрать негодьям»; «не должно на плечи налогоплательщиков ложиться бремя содержания зверей»; «...они поедают наши налоговые деньги»; «так как они губят людей невинных – а ты их корми»*.

Высказываясь в пользу смертного приговора, некоторые респонденты (4%) рассуждали о бесполезности длительного тюремного или лагерного заключения, которое все равно не приводит к исправлению человека, а скорее делает его еще более злостным пре-

ступником: *«25 лет отсидит в тюрьме – и выходит головорезом»; «а то убийцы, отсидев срок, снова выходят на свободу и начинают убивать»; «горбатого могила исправит»; «потому что они уже не смогут стать людьми, эти маньяки и убийцы»; «преступник не изменится, лучше приговаривать сразу».*

В ряде случаев люди обращали внимание на безнаказанность, которая царит в стране, случаи освобождения преступников за взятки. Отдельные респонденты (1%) защищают смертную казнь из соображений гуманизма: они считают, что смерть – менее суровое наказание, чем пожизненное заключение: *«всю жизнь держать в тюрьме негуманно»; «зачем человека мучить в тюрьме всю жизнь?»; «лучше пусть убивают, проще, чем если они будут страдать»; «они тоже мучаются, хоть и убивают, так что пусть их лучше уничтожают»; «чтоб не мучались».*

Мнение, что пожизненное заключение страшнее, чем смерть, разделяют и те, кто высказывался против смертных приговоров. В этом случае респонденты руководствовались не соображениями гуманности, а, напротив, доводом о необходимости справедливого возмездия: *«лучше пожизненное заключение пусть получают, а смертная казнь – слишком легкая смерть»; «его нужно не мгновенно убивать, а в мучительных каторжных работах уничтожать»; «преступники должны долго сидеть в тюрьме и мучиться»; «пускай намучаются в тюрьме» (4%).*

Из нравственно-религиозных или просто общегуманных соображений исходили те, кто говорил о неприкосновенности жизни человека (*«все люди имеют право жить»; «Господь дал жизнь – пусть Господь и заберет ее» – 3%*), о простой жалости к людям (*«бесчеловечно»; «пусть живет, жалко человека»; «слишком суровое наказание» – 1%*), о том, что надо оставить человеку шанс на исправление (*«человеку надо дать шанс одуматься, быть более милосердными» – 1%*). Некоторые респонденты (2%) не «выносят» смертный приговор, опасаясь непоправимой судебной ошибки, вероятность которой особенно велика в условиях несовершенной системы российского правосудия.

Как известно, в 1996 году Россия ввела мораторий на применение смертной казни: суды могут приговаривать осужденных к этой мере наказания, однако приговор не приводится в исполнение. Более половины россиян (55%) называют это решение неправильным (чаще других – пожилые люди: 61%). Считают введение моратория правильным 28% населения; такое мнение более всего распространено среди людей с высшим образованием (36%), жителей мегаполисов (35%) и молодых граждан в возрасте до 35 лет (34%).

Некоторое представление о динамике мнений по этому вопросу может дать сопоставление сегодняшних данных с результатами опроса, проведенного летом 2001 года. То-

гда положительно воспринимала мораторий такая же доля граждан, как сегодня – 27%; но людей, не одобрявших его, было значимо больше (62%).

По мнению двух третей населения (63%), России следует вернуться к применению смертной казни. Чаще других это мнение разделяют сторонники КПРФ (74%) и пожилые люди (68%). Реже, чем в среднем по выборке, его высказывают молодые люди (55%). Четверть россиян (23%) полагают, что следует по-прежнему придерживаться моратория, и только 4% выступают за полную отмену смертной казни (приверженность этой позиции никак не связана с социально-демографическими характеристиками респондентов).

**Ирина Шмерлина**

Фонд «Общественное мнение». Всероссийский опрос городского и сельского населения в 100 населенных пунктах 44 областей, краев и республик всех экономико-географических зон. Метод опроса - интервью по месту жительства. Статистическая погрешность не превышает 3,6%. 18-19 февраля 2006 года. 1500 респондентов.

Документ опубликован на сайте [www.fom.ru](http://www.fom.ru)  
[http://bd.fom.ru/report/cat/pow\\_law/death\\_penalty/of060828](http://bd.fom.ru/report/cat/pow_law/death_penalty/of060828)  
Результаты исследования полностью  
см.: [http://bd.fom.ru/map/projects/dominant/dom0608/domt0608\\_6](http://bd.fom.ru/map/projects/dominant/dom0608/domt0608_6)

## Текст 6

### ДВЕ СТОРОНЫ ЭШАФОТА

25.11-02.12.2009

«Московский комсомолец»

**Станислав Говорухин:** *«Пока мы не начнем казнить – так и будем играть роль «шестерки».*

**Анатолий Кучерена:** *«Страх смертного приговора – не тормоз, и это веками доказано».*

**- ВЫ ЗА ТО, ЧТОБЫ В РОССИИ ПРИМЕНЯЛАСЬ СМЕРТНАЯ КАЗНЬ, ИЛИ ПРОТИВ?**

Депутат Государственной Думы, режиссер **Станислав Говорухин:**

*«Естественно, я за сметную казнь. Она традиционно применялась в России. Знаете, один остроумный француз сказал: «Да, я был бы за отмену смертной казни, но пусть ее сначала отменяют господа преступники». Хорошо было бы спросить мать, у которой изнасиловали и убили малолетнюю дочь: она за смертную казнь или нет? Она же будет до конца своих дней жить с ощущением того, что убийца ее дочери жив, здоров, неплохо питается. Может быть, лучше ее.*

*Кроме того, России нужно ориентироваться не на Люксембург или Бельгию, а на державы соизмеримые с нами. Китай, США – там эшафот никто не отменял, и это не мешает, а может быть, и помогает им быть самыми могучими, богатыми, высокоразвитыми странами мира.*

*Почему у нас был введен мораторий на смертную казнь? Потому что этого народ потребовал, что ли? Вовсе нет, большинство – за смертную казнь. Даже по статистике, которая у нас всегда была лженаукой, более 60% населения считает, что расстреливать нужно. Значит, на самом деле так думают все 80%. И почему же тогда власть этого не учитывает, если мы – демократическое государство? А за отмену смертной казни – все жулики, все те, кому она могла бы грозить. Ну и еще часть интеллигенции.*

*Мы ввели мораторий на расстрел по требованию Евросоюза, только для того, чтобы нам разрешили быть к нему поближе. То есть проявили себя как несамостоятельное государство. Что нам скажут – то мы и сделаем. И до тех пор, пока мы не начнем казнить, так и будем играть роль «шестерки».*

Член Общественной палаты, адвокат **Анатолий Кучерена:**

*«Я – противник смертной казни. Конечно, можно понять того человека, который потерял близкого родственника в результате преступления. Но если мы говорим о том, что живем в цивилизованной стране, то само слово «цивилизованный» не позволяет нам вернуться в те времена, когда работали эшафоты, машина по выполнению убийств.*

*Я считаю, что Россия исчерпала свой лимит на расстрелы. И поэтапное реформирование, которое приведет в итоге к отмене смертной казни, - единственный путь цивилизованного, демократического и правового государства. Государство не может*

своим примером показывать, что оно убивает. Ведь в идеале все, что делает государство, должно восприниматься как позитив. Как тогда относиться к убийству, если само государство этим занимается?

*Звучат упреки, что Россия ввела мораторий, только чтобы угодить Западу. Но ведь это же чушь! Мы что, хотим жить нормально по указке Запада, людьми хотим быть по указке Запада? Так мы далеко уйдем, если за кулисами любого события в нашем обществе начнем искать каких-то зарубежных режиссеров. Мы подписали документ потому, что хотим быть цивилизованной страной, не изгоем, а частью Европы. Я хочу жить в свободной стране и чтобы мои дети жили в свободной стране».*

**- ВЫ СЧИТАЕТЕ, ЧТО СТРАХ СМЕРТИ ОСТАНОВИТ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО ПРЕСТУПНИКА?**

**Станислав Говорухин:**

*«Не только я. Так считает Библия, так считает вся история человечества. Все разговоры о том, что смертная казнь не останавливает жестокие преступления, - дурь собачья. Когда в середине XIX века началась гуманизация отношения к преступникам – терроризм развился до пика.*

*Сначала убивали простых городских, а кончилось убийством государя Александра II. Пришел Столыпин, стал террористов просто вешать, и все прекратилось до его смерти в 1911 году».*

**Анатолий Кучерена:**

*«Применение смертной казни не ведет к снижению уровня преступности. Приведем пример Америки и Европы. В Европе смертная казнь отменена, хотя с свое время большинство населения было против этого. И преступность идет на убыль. А в Америке – казнят, но количество преступлений не сокращается, а растет.*

*Страх смертного приговора - не тормоз, это доказано веками. Вот в средневековой Англии казнили за воровство. Перед виселицами – поглазеть собирались огромные толпы. И в этой же самой толпе были карманники, обкрадывающие глазееющих.*

*Для того, чтобы тяжких и особо тяжких преступлений не было, нужно не расстреливать, а повышать уровень жизни, качество работы школы и милицейской профилактики».*

**- У НАС ЛОВЯТ И САЖАЮТ НЕ ТОЛЬКО ПРЕСТУПНИКОВ. ЗНАЧИТ, РАССТРЕЛИВАТЬ БУДУТ НЕ ТОЛЬКО ВИНОВНЫХ?**

**Станислав Говорухин:**

*«Ни в США, ни в нашей стране (после смерти Сталина) никого сразу не стреляли. От момента оглашения приговора до его исполнения проходят годы. За это время можно все выяснить и доследовать, так что судебная ошибка сведена к минимуму. Хотя тео-*



*ретически, конечно, она возможна. Но чтобы ее исключить – нужно думать не об отмене смертной казни, а об улучшении работы милиции, о совершенствовании судебной системы. Суды должны быть независимыми по-настоящему.*

*Часто говорят: давайте сначала приведем в порядок милицию, научим работать присяжных и только потом снимем мораторий на казнь. Но ведь на это уйдут десятилетия. А до тех пор – что, пусть нас безнаказанно стреляют бандиты? Мы ведь уже возвратились в начало 90-х: преступления становятся более жестокими, никак их тормозов нет, нечего бояться...*

*У нас ведь что произошло: одновременно с разгулом преступности и ужесточением преступлений произошла гуманизация наказаний и гуманизация отношений к преступникам. Разве это не нелепость? Сегодня для того, чтобы убить человека, уже достаточно, чтобы у него был другой разрез глаз, не говоря уже про цвет кожи. Такого даже в «лихие девяностые» не было. Так убили мастера спорта по шахматам аз то, что он бурят. Стреляют прямо у Кремля, у Белого дома. Причем не стреляют даже – а расстреливают».*

#### **Анатолий Кучерена:**

*«Как профессиональный юрист я понимаю, что такое судебная ошибка и как работает правоприменительная практика. Осудить можно невиновного и привлечь его к исключительной мере наказания – смерти – могут даже не по злому умыслу судьи, а просто потому, что так сложилась ситуация. К примеру, в России 60% подсудимых граждан пишут заявления с просьбой рассмотреть их дело «в особом порядке». Объясню, что это такое: человек признает свою вину, а за это ему обещают скидки и суд разбирает его дело быстрее. Но ведь у такого чистосердечного признания могут быть разные мотивы! Например, человеку нестерпимо в камере следственного изолятора. И люди, которые привлекаются к ответственности, не всегда знают свои права, понимают, как можно защищаться в уголовной юстиции, какими могут быть последствия. Случаи, когда невиновных людей расстреливали в результате судебной ошибки, у нас, конечно же, были. Да и не только у нас. Вот в Америке придумали экспертизу ДНК, и оказалось, что среди казненных была сотня невиновных. Отмена моратория на казнь может стать страшной ошибкой. Ведь если невиновный осужден к пожизненному заключению – у него и его адвокатов есть возможность бороться за истину, вновь и вновь пытаться доказать, доследовать. А так его убили – и все...».*

**Беседовал Михаил Зубов**

## Текст 7

### СМЕРТНАЯ КАЗНЬ

Существуют ли еще что-нибудь, что не было бы сказано в поддержку смертной казни или против нее? Любой человек, знакомый с этим предметом, знает, что если не привести в него внешние вопросы, то по нему можно достичь, что уже было сделано, значительной степени согласия. Например, за последние 150 лет смертная казнь за уголовные преступления была отменена или перестала практически применяться во многих странах. Не менее важно знать и то, что во всех странах было существенно сокращен перечень преступлений, караемых смертной казнью. Тем не менее, несмотря на воодушевляющий прогресс, мне кажется, что необходимо внести большую ясность в связанные с этой темой проблемы: по большей части продолжающаяся полемика все еще страдает от одного из двух зол - стремления покарать и сентиментальности.

В выступлениях и письменных работах Кларенса Дарроу по этой проблеме присутствует сентиментальность, а также много путаницы в вопросе о детерминизме. Дарроу был привлекательным и располагающим к себе человека, и в то же время чрезвычайно запутанным мыслителем. Он выступал против смертной казни на основании того, что убийца всегда является жертвой наследственности и окружающей среды, и поэтому казнить его – несправедливо. («Оборотная сторона каждого убийства и обратная сторона каждого человеческого деяния являются достаточными причинами, которые заставляют человеческую машину утрачивать контроль над собой»). Мучители и мученики, толпа, учиняющая суд Линча и ее жертва, в равной степени приводятся в действие причинами, которые находятся вне их контроля, и соответствующие различия между ними, таким образом, игнорируются. Хотя Дарроу со страстью утверждал, что никому не известно, что такое справедливость, и что никто не может ее измерить, он, тем не менее, был страстно убежден в несправедливости смертной казни.

Следует понимать, что если бы аргументация Дарроу была убедительной, то это была бы аргументация не только против смертной казни, но и против любого наказания. Очень немногие из нас согласятся с такой постановкой вопроса. Но сама такая аргументация - абсурдна. Даже если мы и являемся жертвами нашей наследственности и окружающей среды, все равно возможно изменить окружающую нас среду, используя смертную казнь для предотвращения таких преступлений как убийство. Если никто не в силах воздержаться от того, что он делает, если никто не отвечает за свои действия, то это будет в такой же степени относиться к людям, выступающим в защиту смертной казни, как и к преступнику. Таким образом, осуждение смертной казни как несправедливого действия будет бессмысленным. Вопрос о всеобщем детерминизме является здесь неуместным. Если бы смертная

казнь действительно предотвращала убийства, и при этом не существовало бы более эффективного средства, и даже не более эффективного, а более человеческого, то ее целесообразность не вызывала бы сомнений.

Меня также не убеждают аргументы против смертной казни по причине ее бесчеловечности. Конечно же, она является бесчеловечной. Но это в равной степени относится и к убийству. Если бы можно было доказать, что бесчеловечность убийства можно уменьшить только бесчеловечностью смертной казни, выступающей в качестве сдерживающего фактора, то это было бы убедительным аргументом в пользу такого наказания.

Я подчеркнул гипотетический характер этих аргументов, поскольку он показывает, в какой огромной степени мудрость наших действий зависит от предполагаемых фактов. Служит ли смертная казнь наиболее эффективным сдерживающим фактором против убийства? Большинство людей, которые выступают в ее защиту, считают, что да. Но при любом трезвом рассмотрении фактов выясняется, что это никогда не было доказано. Это представляется достоверным, однако далеко не все, что представляется достоверным или интуитивно правдоподобным, является истинным.

Опыт стран и штатов, которые отменили смертную казнь, показывает, что после ее отмены не отмечалось ощутимое повышение числа убийств - хотя было бы необоснованно делать вывод, что страх перед смертной казнью никогда не останавливал людей от убийства. Тот факт, что «штатом с наименьшим числом убийств является штат Мэн, в котором смертная казнь была отменена в 1870 году», можно объяснить гипотезой о том, что рыбаки, как и рыба, имеют тенденцию быть хладнокровными, или же какой-либо иной менее фантастической гипотезой. Возникает закономерный вопрос: Какие существуют объективные доказательства, которые могли бы подтвердить вывод, что если бы в штате Мэн не была отменена смертная казнь, количество убийств в нем было бы больше? Ответ: таких доказательств нет.

Многие юристы и работники правоохранительных органов, начиная с Чезаре Беккариа (итальянский криминалист восемнадцатого века) и до настоящего времени придерживались и придерживаются мнения, что быстрое и неотвратимое наказание определенной степени строгости является более эффективным средством предупреждения убийств, чем наказание максимальной строгости, которое является медленным и неопределенным. Хотя это мнение также нуждается в обосновании, оно имеет определенный вес, который мы обычно придаем высказываниям людей, делающих такие высказывания на основании своего жизненного опыта. А в виду отсутствия убедительных доказательств того, что смертная казнь является более эффективным и/или более человеческим видом наказания за убийство, чем любое другое наказание, у нас не остается других обоснованных причин для ее сохранения.

Это оспаривается теми, кто говорит о необходимости смертной казни как выражения «общественной потребности в справедливости» или инстинктивного «стремления наказать несправедливость». Такие точки зрения лежат в основе некоторых видов теории возмездия. Утверждается, что теория возмездия является ничем иным, кроме стремления к мести, однако огромной и высокомерной ошибкой является предположение, что все сторонники этой теории являются мстительными. В защиту этой теории выступали такие мирские святые как Г. Мор и И. Кант, незаинтересованное стремление которых к справедливости ни у кого не вызывает сомнения. Даже если принять теорию возмездия или быть уверенным в необходимости удовлетворить общественную потребность в справедливости, из этого ни в малейшей степени не следует, что это оправдывает смертную казнь. Другие виды наказания также могут быть карающими.

Я считаю, что говоря об общественной потребности или настроении и связанной с ними необходимости, мы имеем в виду не только то, что справедливость должна восторжествовать, но и то, что ее торжество должно быть видным для всех. Хороший закон должен быть созвучным настроению общества, и это такой закон, который иногда называется «живым законом». В противном случае, невозможно добиться его соблюдения, и вся правовая система приобретает дурную репутацию. Удовлетворение потребности общества является необходимым, условием хорошего закона, однако условием далеко не достаточным. Именно это имел в виду судья Холмс, когда писал в своей работе *Общее право*, что «Первое требование, которому должен отвечать хороший закон, состоит в том, что он должен соответствовать существующим настроениям и потребностям общества, будь то правильным или неправильным». Но я думаю, что он со мной согласится, что хороший закон будет еще лучше, если кроме возможности обеспечивать свое соблюдение, этот закон будет еще и справедливым. Наш моральный долг как граждан состоит в том, чтобы определять настроения и потребности общества, которые были бы справедливыми, а не наоборот.

Те, кто хотят сохранить смертную казнь на основании того, что она соответствует потребности или настроению общества, должны считать либо что общественное настроение *как таковое* всегда оправдано, либо, что пренебрегать им в любой конкретной ситуации является неблагоприятным ввиду последствий, например, роста числа убийств. В любом случае они приводят в качестве аргумента спорное положение - в первом случае о справедливости, а во втором - о сдерживании.

Один момент является неоспоримым. С точки зрения тех, кто основывает свои аргументы в пользу сохранения смертной казни на необходимости удовлетворения общественной потребности, не может быть никакого оправдания любому *обязательному* смертному приговору. Поскольку обязательная смертная казнь изначально пытается определить,

какими будут общественная потребность и настроение, исключает возможности для нового исследования сущности справедливости, а также сдерживающих последствий любого предлагаемого наказания.

Потребности и настроение общества отличаются своим непостоянством. Если признание человека виновным обязательно влечет за собой смертный приговор, суд присяжных может посчитать такой приговор неоправданным и признать этого человека невиновным, даже в том случае, если определенное наказание будет юридически и нравственно оправданно. Даже когда смертная казнь не является обязательной, имеется аргумент, пусть не решающий, но, тем не менее, существенный, против любого смертного приговора. Это - невозможность его изменить. Наше решение относительно вины осужденного человека может измениться. Если за это время он уже был казнен, мы можем дать ему лишь «посмертную справедливость». Однако может ли справедливость быть действительно посмертной по отношению к жертве? Доказательства, даже не вызывающие никаких сомнений, по своей доказательной силе редко имеют такой же окончательный характер, как ужасная окончательность смерти. Весомость этого аргумента в противовес смертной казни существенно возрастает, если потребности и настроения общества используются в качестве основного критерия того, что является справедливым и приемлемым.

А как быть с ужасными политическими преступлениями? Обычно, когда аргументы оказываются неспособными поддержать требования смертной казни за обычные убийства, на свет извлекаются имена Адольфа Гитлера, Адольфа Эйхмана, Иосифа Сталина и Ильзе Кох, которыми размахивают перед аудиторией, чтобы подогреть их эмоции. Здесь необходимо сделать некоторые различия. Конечно же, справедливость требует сурового наказания. Но почему в таких случаях считается, что смертная казнь является самым суровым и справедливым наказанием? Как можно сравнить наказание одного человека со страданиями его многочисленных жертв? В конце концов, мы не можем убить Эйхмана шесть миллионов раз или Сталина - двенадцать миллионов раз (очень приблизительная оценка количества людей, убитых по их приказу).

Если мы хотим сохранить память о политическом позоре, если мы хотим использовать ее в качестве политического урока с целью предотвратить его повторение, то, может быть, в воспитательных целях было бы более эффективным дать таким людям как Эйхман возможность существовать. Мало кто из людей думает о мертвых. Кроме того, может оказаться необходимым казнить политического монстра, чтобы не допустить того, чтобы он стал объектом поклонения для сторонников движения за реставрацию. Эйхмана не нужно казнить. Живым он принесет больше пользы, если мы хотим показать человечеству чудовищность его преступления. Однако, если бы Гитлер был захвачен живым, его смерть потребо-

валась бы как политическая необходимость, чтобы не дать ему возможности стать живым символом или призывом к объединению живучих нацистов и неисправимых фанатиков.

В истории имеется огромное количество фактов, подтверждающих, что определенные политические тираны, утратив власть, становятся организующим началом движений за реставрацию старых порядков, которые являются хроническим источником кровопролития и гражданской смуты. Какими бы позорными ни были действия тирана, всегда найдется определенная группа, которая получала от них выгоду, которая обижена утратой своих привилегий и строит заговоры с целью вернуться к власти. В трудных ситуациях лишенный власти тиран также становится символом законности, вокруг которого объединяются недовольные элементы, которые, в других условиях, могли бы подождать, пока их участь не была бы облегчена посредством нормальных действий со стороны государства. Вокруг имени тирана создается какая-то *загадочность*, вспоминаются «старые добрые дни», когда он использовал хлеб и зрелища, чтобы отвлечь внимание от своих бесчисленных жертв, вокруг него зреют заговоры, пока они снова не выливаются в насилие и кровопролитие. Мне не понравилось, как убили Муссолини. Даже он заслуживает соблюдения определенного порядка. Но, в то же время, у меня нет ни малейших сомнений, что если бы его просто приговорили к пожизненному заключению, сегодня фашистское движение в Италии было бы гораздо более мощным, и, раньше или позже, в результате действий фашистских легитимистов это привело бы к утрате многих человеческих жизней.

Такие политические соображения не уместны, когда речь заходит об обычных преступлениях. Поэтому я делаю вывод, что до настоящего момента не было приведено убедительных аргументов в пользу сохранения смертной казни, что аргументация с точки зрения сдерживания является неубедительной и непоследовательной (в том смысле, что мы не делаем других шагов для усиления ее сдерживающего влияния, если мы считаем, что она оказывает такой эффект), и что аргумент о настроении общества является необоснованным.

Тем не менее, не будучи фанатиком или абсолютистом, я не хочу прослыть человеком, который категорически выступает против смертной казни при любых обстоятельствах. Я бы хотел указать два исключения. Обвиняемый, который признан виновным в убийстве и приговорен к пожизненному заключению, должен иметь право выбрать вместо этого смертную казнь. Не так давно обвиняемый, приговоренный к смертной казни, сделал такую просьбу и был отчитан судьей за дерзость. Я не вижу никаких веских причин для того, чтобы наотрез отказывать в такой просьбе. Иногда такую просьбу можно отклонить, особенно, если есть возможность заставить обвиняемого работать на благо иждивенцев его жертвы, как это делается в некоторых европейских странах. При отсутствии таких соображений, я не вижу причин для отказа в этой просьбе, особенно, со стороны сторонников смертной каз-

ни. Если они будут утверждать, что пожизненное заключение является более эффективным сдерживающим средством или более справедливым наказанием, значит, они откажутся от своей позиции.

Кстати, я должен сказать, что я выступаю за то, что предоставлять *любому* преступнику, приговоренному к пожизненному заключению, право выбрать смерть. Я могу понять, почему негодуют некоторые судьи, которые считают, что таким образом обвиняемый старается лишить государство возможности применить необходимую меру наказания. Обычно эти люди считают, что даже попытка самоубийства должна рассматриваться как преступление - они даже предупреждают этого несчастного человека, что если его попытка самоубийства окажется неудачной, государство накажет его за нее. Но я абсолютно не понимаю, как сторонник полного отказа от смертной казни, из всех пор которого сочтется патока гуманизма, способен выступать против этого предложения. Мне доводилось слышать, как некоторые люди выступали против смертной казни на том основании, что: «Смерть будет слишком хороша для такого подлеца! Пусть он живет и страдает до конца своих дней». Однако сторонник полного отказа от смертной казни никогда не выступит против желания приговоренного к пожизненному заключению, который считает такую форму наказания пыткой, более страшной, чем смерть, покинуть наш мир.

Второе исключение составляют те, кто, будучи однажды приговоренным к тюремному заключению за умышленное убийство, снова совершает убийство. В этом случае мы имеем свидетельство, что тюремное заключение является недостаточным сдерживающим фактором для указанного человека. Если будет доказано, что психическое состояние заключенного таково, что, при его полной вменяемости, тот факт, что он может снова безнаказанно совершить убийство, может привести к дальнейшему проявлению склонности к убийству, суду может быть предоставлено дискреционное право вынести смертный приговор, если обвиняемый будет признан виновным во втором убийстве.

Говоря о том, что смертная казнь должна быть *дискреционной* в случае, если человек совершил убийство несколько раз, я *не говорю*, что убийца, совершающий новое убийство, в большей степени заслуживает смертной казни, чем совершивший убийство однажды. Когда Синюю Бороду наконец поймали, он не заслуживал смерти в двенадцать раз больше. Я просто хочу сказать, что в подклассе убийц, т.е. убийц-рецидивистов, может быть особая группа находящихся в здравом уме убийц, которые, зная, что их не казнят, будут без всякого колебания убивать снова и снова. В *их* случае аргумент с точки зрения фактора сдерживания, очевидно, является обоснованным. Люди, утверждающие, что смертная казнь должна быть отменена без всяких исключений, не могут а priori исключить возможность таких случаев. Если они признают существование обоснованной вероятности того, что такие убийцы будут

убивать снова или пытаться снова совершить убийство, вероятности, которая обычно возрастает с количеством совершенных убийств, и при этом настаивать, что они *никогда* не поддержат смертную казнь, я приду к выводу, что им безразличны жизни людей, которые, из-за их позиции, будут обречены стать жертвами. То, что иногда выдается за гуманизм, на самом деле является выражением сентиментальности. Обратной стороной сентиментальности часто становится жестокость.

Наше сострадание ко всем людям не должно лишать нас здравого смысла. Равно как и сострадание по отношению к будущим или потенциальным жертвам убийцы не должно быть меньше, чем сострадание по отношению к самому убийце. В нашем мире существуют преступления, которые, так же как природные явления, люди не в силах предусмотреть или контролировать. Однако такой характер имеют не все и даже не большинство преступлений. До тех пор, пока люди будут иметь чувство ответственности и способность к воспитанию, они будут реагировать на похвалы, обвинения и наказания. Это трудно себе представить, но даже Гитлер и Сталин когда-то были младенцами. Однако, даже если вам *удастся* представить их младенцами, трудно поверить, что они были чудовищами уже в своей детской кроватке. Каждый преступник-рецидивист бал когда-то новичком. Существование преступников-рецидивистов свидетельствует о несовершенстве нашего воспитания - когда их можно перевоспитать, и нашей пенологии (науки о тюрьмах) - когда перевоспитать их невозможно. Поэтому на нас лежит нравственная обязанность разумно подходить к преступлению и наказанию. Разум должен подсказать нам, что самой лучшей системой воспитания и пенологии является та, которая предотвращает преступления, а не наказывает за них; что второй по эффективности является система, которая карает за преступления таким образом, чтобы не допустить их повторения.

#### Вопросы для обсуждения (требуют письменного ответа)

1. Что противопоставляет Хук аргументации Кларенса Дарроу? С кем вы согласны - с Хуком или Дарроу? Обоснуйте свой ответ.
2. Хук утверждает, что если смертная казнь является бесчеловечной, то таковым же является и убийство. Какая теория наказания, как представляется, поддерживает его точку зрения? Вы с ним согласны или нет?
3. Какие замечания делает Хук о теории возмездия? Согласился бы Льюис с Хуком? Согласны ли вы с ним?
4. Что говорит Хук о казни за политические преступления? Какая теория наказания имеется в виду? Как можно подвергнуть критике эту аргументацию?
5. При каких обстоятельствах Хук допустил бы смертную казнь? Почему? Согласны вы с этим или нет? Приведите свое обоснование.

**Источник:** Хук, С. Смертная казнь [Текст] / Сидни Хук // К. Мередит, Д. Кластер Критическое мышление в университете (CTU): Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». – Вильнюс: Изд-во «ИОО». – 2001. – С. 51-56.



## Занятие № 10 «Пяти-шаговая мастерская письма»

В целом пяти-шаговая модель письма выглядит так:

1 шаг (Инвентаризация): работа по сбору информации и собиранию мыслей; «смотреть» имеющихся идей, по поводу того, как лучше написать об этом.

*Инвентаризация – очень полезный шаг. Он помогает не только собраться с мыслями, но и настроиться на необходимую волну.*

2 шаг (Черновик): работа над перенесением своих мыслей на бумагу, она носит предварительный, «экспериментальный» характер. Вы лишь записываете мысли, чтобы посмотреть, что вы имеете сказать по этому поводу. После этого им можно будет придать большую ясность и отточенность.

Важно: в течение всей работы над черновиком, не следует критически оценивать идеи, обращать внимание на их форму, правописание и почерк. Для этого будет отведено специальное время.

*Написание черновика – очень важный шаг. Можно сказать, что создание письменных текстов, по большому счету, и есть постоянное писание и переписывание черновых вариантов.*

3 шаг (Правка): когда текст готов, можно его улучшать, обращая внимание на организацию мыслей, их сложность и последовательность. Окинув текст взглядом, необходимо решить, что можно было бы выразить лучше и понятнее. В процессе правки полезно и просто необходимо попросить помощи у друзей.

Важно: не следует беспокоиться об орфографии, грамматике и почерке. Все эти вопросы решаются на следующем этапе - контрольном чтении и редактировании.

*Правка – очень ответственный шаг. Ведь ее цель - помочь четко изложить свои мысли и как можно вернее подобрать форму их изложения.*

4 шаг (Редактирование): после того, как текст написан, исправлен черновой вариант, он готов для редактирования. Произведение приняло окончательную форму, теперь необходимо поправить почерк, орфографию и грамматику.

Важно: навыки редактирования не существуют сами по себе, их надо прививать. В первую очередь это такие, как:

- 1) забота о том, чтобы произведение было правильным (без грамматических и орфографических ошибок), и опрятным (без пометок, зачеркиваний и нечитаемых мест);
- 2) умение видеть ошибки;
- 3) умение исправлять ошибки.

*Редактирование – очень скрупулезный шаг. Поскольку требует внимательности и терпения.*

5 шаг (Публикация): может быть организована в любой форме, но главное, чтобы все в аудитории увидели и услышали, что сделали другие учащиеся, какие у них были идеи, сюжеты, интересные темы, способы использования диалогов и смелых экспериментов с орфографией.

Важно: учащиеся должны сами читать свой текст, так как при озвучивании они могут увидеть еще какие-то недостатки и возможности. Это прием действительно заставляет учащихся читать и перечитывать свои работы, чего они страшно не любят.

*Публикация – движущая сила всего письма. Так как дает возможность познакомиться с мнениями других и почувствовать, какие эмоции и чувства вызывает их письмо в душах других. Именно нацеленность на публикацию провоцирует учащихся к писанию, переписыванию, приглаживанию и совершенствованию своих мыслей, особенно, если они увидели с какой благодарностью и восхищением были приняты работы других учащихся.*

В целом, при проведении на занятиях мастерских письма, педагог должен помнить:

*1. Необходимо, чтобы педагог все шаги мастерской выполнял вместе с учащимися, побуждая своим примером.*

*2. Не обязательно доводить дело до логического конца (если недостаточно времени), но, тем не менее, каждый учащийся должен иметь возможность высказаться перед аудиторией.*

3. Педагог должен побуждать учащихся к сохранению всех возникающих у них черновиков (создание альбома), поскольку ими можно будет воспользоваться в последствии и на деле увидеть, как развивалась их мысль.

**Источник:** *Стил Дж. Л., Мередит К. С. и Темпл Ч.* Семинар по развитию письменной речи: от самовыражения к письменным аргументам. Руководство 7. //Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». - М.: Изд-во «ИОО». – 1998. – С.7-9.

**Занятие № 11**  
**«Двурядный круглый стол. Идеал»**

**СТРАТЕГИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ**  
**И.Д.Е.А.Л.**

(Дж. Брэндсфорд и Д. Стайн)

(адаптация: Загашев И.О. Как решить любую проблему.  
- СПб.: Изд-во «Прайм-еврознак», 2001. – С.25-29.)

**Аббревиатура И.Д.Е.А.Л. является «калькой» с английского I.D.E.A.L.**

Цель использования этой стратегии – развитие умений решить проблемы.

Чтобы сохранить аббревиатуру, были придуманы следующие формулировки:

- 
- И - Интересно, в чем же здесь проблема;
  - Д - Давайте зададим проблемный вопрос;
  - Е - Есть ли какие-то варианты решения проблемы?;
  - А - Ах, как трудно сделать выбор!
  - Л - Любопытно, как теперь ЭТО воплотить в жизнь.
- 

Как видно из аббревиатуры, данная стратегия включает в себя пять этапов:

**1. ФОРМУЛИРОВКА ПРОБЛЕМЫ**

(На первом этапе проблема формулируется в самом общем виде)

---

---

---

**2. ФОРМУЛИРОВКА ПРОБЛЕМЫ В ВИДЕ ВОПРОСА**

(На втором этапе учащиеся формулируют проблему в виде вопроса. Вопрос должен быть предельно уточненным, конкретным, начинаться со слова «Как...» и в нем должны отсутствовать негативные конструкты (частица «не», например).

---

---

---

**3. ГЕНЕРИРОВАНИЕ КАК МОЖНО БОЛЬШЕГО ЧИСЛА ВАРИАНТОВ  
РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ.**

(Этот этап осуществляется посредством использования «мозговой атаки». Любая критика здесь запрещена. Важно количество - чем больше, тем лучше (можно использовать кластеры).

---

---

---

---

#### 4. ВЫБОР НАИЛУЧШИХ ВАРИАНТОВ.

(Теперь учащиеся, «взвесив» все «за» и «против», выбирают наиболее лучший(-ие) вариант(-ты) решения проблемы)

---

---

---

---

#### 5. ПЛАНИРОВАНИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕШЕНИЯ.

(На последнем этапе учащиеся разрабатывают план осуществления своего решения)

---

---

---

---

---

---

---

Часты случаи, когда учащиеся, осознав необходимость уточнить проблему, по несколько раз возвращаются к первому-второму пунктам.

## Текст 2

### **МЕТОД ШЕСТИ ШЛЯП**

**Эдвард де Боно**

После падения Рима в 430 году нашей эры в Европе наступили Темные Века. Образование, мышление и наука Римской Империи были почти целиком утрачены. Например, Шарлемань, бывший в одно время самым могучим правителем Европы, не умел ни читать, ни писать. Темные века закончились наступлением Возрождения, спровоцированного переоткрытием классического наследия греков и римлян (частично благодаря арабским текстам, попавшим в Европу через Испанию).

Это «новое» мышление дало сильный глоток свежего воздуха. Человечество заняло более центральное положение во Вселенной. Человечество могло использовать логику и разум, чтобы делать выводы, а не принимать все как часть религиозной веры. Неудивительно, что это новое мышление энергично приветствовалось гуманистами, или нерелигиозными мыслителями. Что более удивительно, его также приветствовали религиозные мыслители. Таким образом, это новое/старое мышление стало доминирующим мышлением Западной культуры, и остается им по сей день.

Какова природа этого нового/старого мышления? Нам придется обратиться взгляд назад, к Банде Трех, сформировавшей его. Эта банда жила между 430 и 300 годами до нашей эры в греческом городе Афины. Состояла она из Сократа, Платона и Аристотеля.

#### **Сократ**

Сократ никогда не ставил своей целью конструктивное мышление. Его целью было нападать и расчищать "мусор". 80 процентов диалогов, в которых он участвует, не приводят к каким-либо конструктивным результатам вообще. Он придерживался опасного убеждения в том, что если удалить все ложное, то в результате останется истинное - убеждение, которое склонило большую часть мышления в негативную сторону. Мы слишком высоко ценим критику и поощряем этих евнухов творчества, неспособных на что-либо другое.

#### **Платон**

Платон был афинским патрицием, знавшим Сократа в свои молодые годы. Сократ никогда ничего не писал, но Платон воссоздал Сократа в виде героя своих диалогов. Платон не особо верил в афинскую демократию, которую он считал сбродом, слишком легко поддававшимся под влияние популистских доводов. Более того, его модель идеального государства, Республика, стала официальной доктриной нацистской партии в Германии (никаких голосований, лишь научное разведение правителей; никаких семей, лишь государ-

ственные ясли). Сильное влияние на Платона оказал Пифагор, продемонстрировавший абсолютные истины в математике. Платон же был убежден, что абсолютные истины существуют во всем, нужно лишь достаточно упорно их искать. Платон сослужил обществу большую службу введением понятия «внутренней истины», давшего мотивацию для дальнейших исследований. В то же время, понятие «истины» стало оружием в вечном конфликте и взаимных преследованиях между обладателями соперничающих истин.

### **Аристотель**

Аристотель был учеником Платона, а также репетитором Александра Македонского. Аристотель связал все в одно целое в виде мощной системы, основанной на «ячейках». Ими являлись определения или классификации, основанные на прошлом опыте. Столкнувшись с чем-либо, мы должны были «составить суждение» о том, какой ячейке это соответствует. Если нужно, мы анализировали ситуацию и делили ее на меньшие части, пытаясь увидеть, можем ли мы отнести их к одной из стандартных ячеек. Аристотель считал, что у мужчин больше зубов, чем у женщин. Хотя он был дважды женат, он никогда не пытался посчитать зубы у любой из жен. Ему это было не нужно. Поскольку для лошадей это верно (у жеребца действительно больше зубов, чем у кобылы), он «знал», что у самца любого вида больше зубов, чем у самки.

Банда Трех одержала верх над более утонченными софистами, поскольку христианским мыслителям был нужен абсолютизм Платона и аргументация Аристотеля. Цивилизация от этого пострадала. Описания и анализа недостаточно. Я считаю, мы ушли бы на 500 лет вперед, если бы Банде Трех не удалось завладеть нашим мышлением.

Мы следуем абсурдности «спора» как основной структуре. Мы боготворим бессмыслицу «дебатов». Каждая из сторон притязает на истину и пытается атаковать другую. Считается, что таким образом родится истина через триумф синтеза.

Эта основная структура вопиюще слаба. Это довольно жалкий способ исследовать предмет, поскольку каждая из сторон скоро становится заинтересована лишь в победе, а не исследовании предмета. Отсутствует творческая, конструктивная и дизайнерская энергия. Даже синтез противоположных точек зрения есть лишь небольшая доля всех возможностей. Именно зависимость от этой абсурдной диалектической идиомы так сильно и затормозила развитие цивилизации.

Тем не менее, я хочу четко подчеркнуть, что у традиционного мышления есть свои ценность, превосходство и место, так же как и у переднего левого колеса машины есть свои ценность и место. Ни Сократ, ни Платон не виноваты. Нельзя винить создателей трактора за то, что кто-то не находит его полезным в качестве гоночной машины. Вина

лежит на тех, кто не сумел увидеть, что этого мышления недостаточно, и позволил системе доминировать все наши интеллектуальные усилия.

Не имеет большого смысла осуждать традиционный метод спора, не предлагая взамен чего-то практического. Это прерогатива тех, что считает, что критики достаточно. Более того, то, что предлагается вместо традиционного состязательного метода, должно быть привлекательным и простым в использовании. Именно поэтому несколько лет тому назад я разработал **метод Шести Шляп Мышления** (© Эдвард де Боно, 1986).

Шляпа - это часть туалета, которую легко надеть и снять. В некоторых культурах шляпа ассоциируется с ролью, играемой кем-то в конкретный момент. Часто она ассоциируется с мышлением.

Когда мы о чем-нибудь думаем, мы обычно пытаемся делать все сразу. Мы можем искать опасности и трудности - почему что-либо не сработает. Мы можем пытаться найти новые идеи. Мы можем пытаться раздобыть больше информации. Кроме того, есть наши чувства и эмоции, постоянно пытающиеся вмешаться. Можем ли мы разделить все эти трудные типы мышления?

В сумке игрока в гольф много разных клюшек. Одна клюшка удобна в одних ситуациях, другие требуют другой. Можно играть в гольф и одной клюшкой. Но вас всегда победит игрок, использующий полный набор.

Почему мы считаем, что существует один настрой мышления, адекватный во всех ситуациях? Почему мы пытаемся делать все сразу?

Метод Шести Шляп используется сейчас по всему миру, в организациях разного рода, от крупнейших компаний до семей и школ. Он используется потому, что прост и практичен. Когда обсуждается вопрос, каждый из присутствующих применяет к нему конкретную шляпу, и все думают в одном направлении.

Метод Шести Шляп чрезвычайно прост, но это сильная простота. В 1990 году компания IBM использовала метод шести шляп как часть базисного обучения 40.000 своих менеджеров по всему миру. Метод широко используется компаниями Du Pont, Prudential, NTT, а также многими другими крупными корпорациями. Метод используется потому, что он практичен и приносит результаты.

Шесть метафорических Шляп разных цветов представляют каждый из основных типов мышления.

**БЕЛАЯ ШЛЯПА:** Белый наводит на мысль о бумаге. Белая шляпа связана с информацией. Надев белую шляпу, мы задаем вопросы такого рода: «Какая информация у нас есть?»; «Какая информация нам нужна?»; «Какой информации нам не хватает?»; «Как



нам получить недостающую информацию?»; «Какие вопросы мы должны задавать?». Белая шляпа используется для того, чтобы направить внимание на имеющуюся или недостающую информацию.

**КРАСНАЯ ШЛЯПА:** Красный наводит на мысль об огне и тепле. Красная шляпа связана с чувствами, интуицией и эмоциями. Вы можете не осознавать, почему вам что-то нравится, или почему не нравится. Когда используется красная шляпа, у вас появляется возможность описать свои чувства и интуицию без каких бы то ни было объяснений. Ваши чувства существуют, и красная шляпа дает возможность их изложить.

**ЧЕРНАЯ ШЛЯПА:** Это, возможно, самая полезная шляпа. И уж, несомненно, чаще всего используемая. Черный цвет напоминает о мантии судьбы. Черный означает осторожность. Черная шляпа не дает нам сделать что-либо опасное. Черная шляпа указывает на риск и говорит, почему что-то может не получиться. Без черной шляпы мы постоянно попадали бы в беду. Однако черной шляпой нельзя злоупотреблять, так как злоупотребление опасно само по себе.

**ЖЕЛТАЯ ШЛЯПА:** Желтый цвет наводит на мысль о солнце и оптимизме. Под желтой шляпой мы делаем прямое усилие найти достоинства и преимущества предложения: «Что в этом хорошего?». Даже если идея нам не нравится, желтая шляпа просит нас найти в ней хорошие стороны. «Каковы преимущества?»; «Кому это выгодно»; «Откуда появятся преимущества?»; «Каковы различные ценности?».

**ЗЕЛЕНАЯ ШЛЯПА:** Зеленый напоминает о растениях, росте, энергии, жизни. Зеленая шляпа - шляпа энергии. Под зеленой шляпой мы вносим предложения и обсуждаем новые идеи и альтернативы. Под зеленой шляпой мы говорим о модификациях и вариациях существующих идей. Зеленая шляпа позволяет думать о возможностях. Когда используется зеленая шляпа, каждый прикладывает творческие усилия.

**СИНЯЯ ШЛЯПА:** Синяя шляпа отводится для рассмотрения самого процесса мышления: «Что нам делать дальше?»; «Чего мы достигли на текущий момент?». Синяя шляпа используется в начале обсуждений, чтобы поставить задачу мышления и решить, чего мы хотим достичь в его результате. Синюю шляпу можно использовать, чтобы упорядочить последовательность применяемых шляп и просуммировать достигнутое.

Существуют некоторые основания считать, что, когда мы думаем с осторожностью, биохимический баланс мозга может отличаться от баланса в то время, когда мы пытаемся думать позитивно, или время, когда мы пытаемся думать творчески. Если это окажется верным, что-то вроде Шести Шляп абсолютно необходимо, поскольку у мозга не может быть одних и тех же оптимальных параметров для каждого из типов мышления одновременно. Эмоции меняют наше мышление, устанавливая различную чувствительность час-

тей мозга. Сердась, вы будете смотреть на мир не так же, как испытывая удовлетворение. В некотором смысле, шляпы дают что-то вроде «внешних эмоций», делающих наш ум чувствительным к разным взглядам на вещи - а не только лишь к одной перспективе. Хотя метод кажется простым и является простым, лучших результатов можно достичь, лишь пройдя тщательную тренировку.

### **Эго и результативность**

Обычно эго и результативность в мышлении слишком сильно связаны друг с другом. Если человеку не нравится идея, он не станет пытаться найти в ней преимущества - и наоборот. Метод шляп разделяет эго и результативность. Мыслителю бросается вызов: использовать разные шляпы. У него даже возникает чувство свободы, поскольку теперь он больше не ограничен одной точкой зрения. Человек, которому не нравится идея, теперь приложит усилие под желтой шляпой, попытавшись найти в ней достоинства. Человека, полного энтузиазма относительно идеи, попросят взглянуть на трудности под черной шляпой. Шляпы часто приводят к тому, что мыслитель находит другие точки зрения, которые меняют его мнение по обсуждаемому вопросу. Желтая и зеленая шляпы позволяют отвести время для сознательных творческих усилий, а также позитивного мышления. Однажды я видел, как Рон Барбаро, президент компании Prudential, выслушивал человека, объяснявшего, почему что-то нельзя было сделать. Через некоторое время Рон сказал: «А теперь перейдем к желтой шляпе».

### **Не категории**

Я хочу очень четко подчеркнуть, что шляпы - это не категории или описания. Я не хочу, чтобы кто-то считал себя «мыслителем черной шляпы в этой группе». Я не хочу, чтобы кто-то считал себя «мыслителем зеленой шляпы в этой группе». Это прямо противоположно цели шести шляп. Каждый должен делать усилие использовать все шляпы. Когда группа думает в зеленой шляпе, каждый должен «надеть» зеленую шляпу в этот момент. Если человек предпочитает помалкивать, когда не используется его любимая шляпа, его можно прямо попросить представить свои «взгляды в зеленой шляпе» или «взгляды в желтой шляпе». Слишком уж легко воспринять шляпы как категории. Они представляют виды поведения в мышлении, а не виды людей. Как и каждый игрок в гольф, пытающийся использовать все свои клюшки, каждый мыслитель должен пытаться использовать все шесть шляп.

**Источник:** Сайт Э.де Боно в России [Электронный ресурс].  
- Режим доступа: <http://www.debono.ru/article/instcort.htm>