

# ЧАСТЬ А

## СПРАВОЧНО-ОБЗОРНЫЙ ДОКУМЕНТ: ЗАДАЧИ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ

---

### ВВЕДЕНИЕ

#### ЦЕЛЬ

**О**бучение тому, как вести диалог с людьми, чьи ценностные установки отличаются от ваших, и уважать их, занимает центральное место в демократическом процессе и имеет важное значение для защиты и укрепления демократии и культуры прав человека.

■ Тем не менее, в Европе молодые люди не часто имеют возможность обсуждать в школе спорные вопросы, потому что они расцениваются учителями как слишком сложные. Речь идет, например, об экстремизме, гендерном насилии, жестоком обращении с детьми или проблемах, связанных с сексуальной ориентацией. Не имея возможности выразить свою озабоченность, не зная о том, что чувствуют по этому поводу другие, будучи вынужденными полагаться на друзей и социальные сети как источники информации, молодые люди могут чувствовать разочарование или смущение, имея дело с важными проблемами, которые сегодня затрагивают жизнь того общества, в котором они живут, и Европы в целом. Без помощи со стороны школы они могут оказаться в ситуации, когда у них не будет возможности конструктивно решать эти проблемы, и рядом не будет никого, кто мог бы им в этом помочь.

■ Данный справочно-обзорный документ рассматривает основные проблемы преподавания спорных вопросов в европейских школах и предлагает пути решения этих проблем. В частности, он фокусируется на необходимости повысить уверенность и компетентность учителей при рассмотрении спорных вопросов как в классе, так и в школе в целом.

■ Эти предложения формируют серию базовых рекомендаций по созданию нового учебного материала для преподавания спорных вопросов, включающего в себя настоящий справочно-обзорный документ (Часть А) и обучающую программу (Часть В). Они подходят и могут применяться по всей Европе и уже были успешно опробованы учителями, тренерами и фасилитаторами в ряде европейских стран.

#### ОСНОВАНИЕ

■ Настоящий справочно-обзорный документ был разработан в рамках пилотного проекта «Права человека и демократия в действии», организованного Советом Европы (СЕ) и Европейской комиссией (ЕК). Он исходит из Хартии Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образовании в области прав человека, программы Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образования в области прав человека, а также стратегической рамочной программы Европейской комиссии по сотрудничеству в области образования и профессиональной подготовки (ET2020). Он также опирается на работу Совета Европы по вопросам истории, межкультурного и религиозного образования и ненасильственного разрешения конфликтов.

■ Данный справочно-обзорный документ подчеркивает важность основных ценностей Совета Европы, то есть демократии, прав человека и верховенства права, и развивает концепцию образования как надежного оплота в деле защиты общества от экстремизма, радикализации молодежи, ксенофобии и дискриминации, насилия и разжигания ненависти, падения доверия к политике и политикам, а также негативного влияния мер жесткой экономии.

■ Учебный материал был составлен, разработан и внедрен в рамках пилотного проекта и является результатом работы представителей целого ряда стран из разных регионов Европы.

## ПОДХОД

■ Настоящий справочно-обзорный документ пропагандирует открытый подход к преподаванию и обучению в духе сотрудничества, делая особый упор на рефлексию и продуманные практические действия. Учителей поощряют анализировать то, как их собственные убеждения и ценности влияют на профессиональный подход и практическое применение теоретического материала.

■ Он также затрагивает создание «зон безопасности» в классах и школах, где спорные вопросы могут открыто обсуждаться учащимися, которых в этом поддерживают и направляют учителя. Эти зоны помогают ученикам выстраивать свое отношение к различиям, снимать напряжение, они способствуют поиску ненасильственных средств решения конфликтов. Они располагают к рефлексии, учат слушать других, способствуют межкультурному диалогу, дают меньшинствам право голоса, ведут к взаимному доверию и уважению, а также внедряют более критический подход к информации в СМИ.

## КОНТЕКСТ

**О**бщественное беспокойство в связи с громкими событиями в ряде европейских стран, сопровождавшимися насилием и общественными беспорядками, в сочетании с новым мышлением в области образования по вопросам демократии и прав человека сделали обсуждение спорных тем в школах вопросом первой необходимости.

■ Во-первых, такие инциденты, как массовые беспорядки в Лондоне в 2011 году, норвежские преступления на почве ненависти в том же году и нападение на редакцию «Шарли Эбдо» в Париже в 2015 году, способствовали полномасштабному пересмотру той роли, которую школы играют в нравственном и гражданском развитии молодых людей в этих странах и в Европе в целом.

■ Во-вторых, европейская политика образования в области демократии и прав человека в последние годы сместила акцент с усвоения теоретических знаний и решения книжных задач на такой стиль обучения, который предполагает активное взаимодействие учащихся и привязку обучения к проблемам реальной жизни. Растет понимание того, что демократическая гражданская позиция, уважение прав человека и межкультурное взаимопонимание более эффективно усваиваются через практику, чем через накопление фактов. В результате этого программы обучения в сфере демократической гражданственности и прав человека по всей Европе повернулись лицом к спорным и непредсказуемым темам.

■ Включение в учебную программу такого рода проблем ставит перед учителями сложные педагогические вопросы, например:

- ▶ Как реагировать на конфликт убеждений, которых придерживаются учащиеся; нужно ли принимать при этом чью-то сторону, но чтобы при этом учитель не изменял себе, а учащиеся не чувствовали, что в вопросе заложен «правильный ответ»?
- ▶ Как не ранить чувства учащихся разного социального или культурного происхождения, а также тех, чью семью обсуждаемая тема может касаться непосредственно, чтобы учащиеся не чувствовали себя попавшими в неловкое положение, жертвами или отверженными, не становились объектами приставаний или насмешек?
- ▶ Как снизить уровень напряжения и не допустить «перегрева» класса, чтобы учитель сохранял контроль над происходящим в нем, а ученики могли быть свободны в своих рассуждениях?
- ▶ Как научить учеников прислушиваться к чужой точке зрения, чтобы они пришли к уважению других людей и мнений?

- ▶ Как преподавать спорные вопросы беспристрастно, если по ним у вас отсутствуют детальные знания или нет достойных доверия источников, на которые можно положиться, чтобы при этом учитель не изменял себе, не был нетерпимым к критике и не становился объектом обвинений в предвзятости или некомпетентности?
- ▶ Как отвечать на неожиданные вопросы по спорным темам и реагировать на бестактные замечания учащихся так, чтобы авторитет учителя не пострадал, а учащиеся не чувствовали бы себя задетыми или оскорбленными?

■ Это также поднимает сложные вопросы для школьной администрации. Например:

- ▶ Какую поддержку школа может оказать учителям в преподавании спорных вопросов?
- ▶ Как перенести дискуссию за пределы классов: в коридоры, на игровые площадки и в другие школьные помещения?
- ▶ Как развивать и пропагандировать в школе культуру взаимной поддержки и демократии?
- ▶ Как реагировать на опасения родителей и других людей за пределами школы, а также на звучащие в СМИ сомнения относительно того, насколько вообще уместно рассматривать подобные вопросы в школе или делать это именно таким образом?

■ В следующем разделе рассматриваются различные ответы, которые дает на эти вопросы теоретическая литература, в частности, что теория говорит по поводу следующих вопросов:

- ▶ Что делает вопросы спорными?
- ▶ Каковы аргументы в пользу преподавания спорных вопросов?
- ▶ Каковы трудности в преподавании спорных вопросов?
- ▶ Как эти трудности можно преодолеть?
- ▶ Как обеспечить качество и доступность профессионального обучения учителей.

## ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

**В** последние три-четыре десятилетия наблюдается медленный, но устойчивый рост литературы, призывающей заниматься преподаванием спорных вопросов в области демократической гражданственности и прав человека и в то же время указывающей на значительные трудности, с которыми учителя сталкиваются при обсуждении таких вопросов в классе. Указанная литература включает в себя труды, написанные одним или несколькими авторами (напр., Berg et al, 2003; Claire & Holden, 2007; Cowan & Maitles, 2012; Hess, 2009; Stradling, 1984), журнальные статьи (напр., Ashton & Watson, 1998; Clarke, 1992; Dearden, 1981; Kelly, 1986; Soley, 1996; Wilkins 2003), а также целый ряд практических руководств и онлайн-ресурсов для учителей (напр., Huddleston and Kerr, 2006; CitizED, 2004; Citizenship Foundation, 2004; Clarke, 2001; Crombie & Rowe, 2009; CDVEC, 2012; Fiehn, 2005; LSN, 2006; Oxfam, 2006; Richardson, nd).

■ Все авторы данных публикаций согласны с тем, что преподавание спорных вопросов играет важную роль в подготовке молодых граждан к участию в жизни общества, причем не в последнюю очередь потому, что это помогает им научиться вести демократический диалог с теми, чьи взгляды отличаются от их собственных. Развитие у учащихся навыков дискуссии, в частности, в отношении «чувствительных, спорных вопросов» называется Советом Европы в руководстве, посвященном компетенциям учителей в области преподавания демократической гражданственности и прав человека, в качестве одной из важнейших компетенций учителя (Council of Europe, 2009).

■ Общеизвестным является также и то, что умение учителя развивать навыки аналитического и критического мышления, например, при оценке источника информации и выявлении предрассудков, и его одобряющая лексика очень важны при рассмотрении спорных вопросов. Уровень обсуждения спорных вопросов в классах и школах неразрывно связан с уровнем развития языка учащихся (письменного и устного языка, а также слухового понимания). Чем более развиты у учащихся языковые навыки, тем легче для них вычленять и собирать информацию из различных источников, использовать информацию для формулировки четких и точных позиций, а также спокойно и выразительно представлять их в ходе обсуждения. Чем менее развиты учащиеся в этом отношении, тем больше вероятность того, что данный вопрос станет для них слишком большой нагрузкой и они будут беспомощно барахтаться в море мнений, а это может привести к тому, что в отсутствие более удачных аргументов они начнут прибегать к агрессии и угрозам.

## ЧТО ТАКОЕ СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ?

■ Термин «спорный вопрос» используется по-разному в разных местах. Тем не менее, различия, как правило, не значительны; они представляют собой вариации одной и той же общей совокупности тем, не являясь радикально различными базовыми концепциями.

■ Определением, которое оказалось наиболее подходящим в европейских странах, участвующих в этом пилотном проекте, является следующее: «Вопросы, которые пробуждают сильные эмоции и вызывают раскол в общинах и в обществе в целом».

■ Как правило, спорные вопросы описываются как споры или проблемы, которые являются актуальными, вызывают сильные эмоции, порождают противоречивые объяснения и решения, в основе которых лежат альтернативные убеждения и ценностные установки или конфликт интересов, и которые имеют тенденцию вести к расколу в обществе. Такие вопросы часто весьма сложны и не могут быть решены просто путем обращения к доказательствам.

■ Способность спорных вопросов вызывать сильные эмоции как в классе, так и за его пределами часто рассматривается как главное препятствие для их преподавания. Для многих определяющей характеристикой спорного вопроса является его «политическая чувствительность». Под этим подразумевается, что данный вопрос способен вызывать подозрения, гнев или беспокойство среди учащихся, родителей, школьной администрации, религиозных и общественных деятелей, представителей органов власти или даже среди самих учителей.<sup>1</sup>

■ Может быть полезным различать два вида спорных вопросов: застарелые проблемы, такие как религиозное разделение и напряженность между различными группами в ряде европейских стран, а также недавно возникшие вопросы, как, например, растущая озабоченность по поводу религиозного экстремизма, насилия, идеологической обработки и радикализации молодых европейцев, роста числа случаев кибер-хулиганства и кражи личных данных в Интернете. Оба вида проблем бросают учителям похожие вызовы, но с разными нюансами. По поводу застарелых проблем учителю необходимо сказать что-то новое, избегая при этом дальнейшего отчуждения отдельных групп или лиц. В случае с новыми проблемами задача учителя состоит в том, чтобы понять, как реагировать на спонтанное обсуждение темы учащимися, как найти достоверную информацию и какую позицию занять самому.

■ Отношение к темам и обстоятельства меняются, и то, что считается спорным в один период времени или в одном месте, может совсем не быть таковым в другое время и в другом месте. Например, идея финансируемой государством медицинской помощи является спорной в США, но вряд ли покажется таковой во многих европейских странах.<sup>2</sup> В то же время вопросы сексуальной ориентации и религиозных различий могут в образовательных стандартах одних европейских стран получать больше внимания, чем в стандартах других. Точно так же то, что считается спорным в контексте одной школы или даже одного класса, может не вызывать никаких дискуссий в другом школьном коллективе.<sup>3</sup>

■ Возможно по этой причине предпринималось мало попыток классифицировать спорные вопросы. Исключение составляет Стрэдлинг (1984), который предлагает типологию, основанную на предмете спора:

- ▶ Что случилось?
- ▶ Причины сложившейся ситуации.
- ▶ К чему следует стремиться?
- ▶ Действия, которые необходимо предпринять для достижения поставленных целей.
- ▶ Вероятные последствия этих действий.<sup>4</sup>

■ Стрэдлинг (1984) также проводит различие между вопросами, которые являются спорными

---

1. Stradling (1984) p 2.

2. Hess (2009).

3. Stradling (1984).

4. Stradling (1984), pp 2–3.

только внешне, и вопросами, которые противоречивы по сути своей. Первые, во всяком случае в теории, могут быть разрешены путем обращения к доказательствам. Последние вытекают из разногласий, основанных на фундаментальных убеждениях или ценностных установках, и гораздо менее поддаются компромиссам.<sup>5</sup>

## ЗАЧЕМ ЗАНИМАТЬСЯ ИЗУЧЕНИЕМ В ШКОЛЕ СПОРНЫХ ВОПРОСОВ?

■ Стрэдлинг (1984) делит аргументы в пользу преподавания спорных вопросов на два типа: основанные на результате и основанные на процессе.

*(a) Аргументы, основанные на результате.*

■ Сторонники этих аргументов считают, что спорные вопросы сами по себе являются важными, потому что они «связаны с актуальными социальными, политическими, экономическими или моральными проблемами» или «имеют непосредственное отношение к жизни учащихся»<sup>6</sup>. Это одна из основных причин для преподавания спорных вопросов, указанных в докладе государственного секретаря по образованию Великобритании Бернарда Крика (1998):

«... Спорные вопросы важны сами по себе, отказываясь информировать о них и обсуждать их, мы оставляем заметную брешь в образовательном опыте молодых людей».<sup>7</sup>

■ Несколько иной аргумент состоит в том, что важно рассматривать спорные вопросы не только потому, что это само по себе имеет ценность, но и для компенсации односторонних и запутанных взглядов на тот или иной вопрос, которые порой могут быть представлены в средствах массовой информации. В связи с этим, Скарратт и Дэвисон (2012) отмечают:

«В условиях эволюции средств массовой информации дети все чаще сталкиваются со щекотливыми вопросами, требующими демистификации и обсуждения».<sup>8</sup>

■ Распространение источников и средств массовой информации, а также легкость, с которой учащиеся могут получить к ним доступ с самого раннего возраста, означают, что этот аргумент может быть еще более актуален сегодня, чем в 2007 году, к которому относится данное высказывание Скаррата и Дэвисона (2012).

*(b) Аргументы, основанные на процессе.*

■ В основе данной аргументации лежит принцип, что суть самих спорных вопросов менее важна, нежели учебные компетенции или гражданская позиция и поведение, которые формируются в процессе обсуждения. К таковым относятся:

- ▶ Предметные – например, понимание того, что противоречий не следует опасаться, что это часть жизни в демократическом обществе; возможность обсудить спорные вопросы продуктивно и с гражданских позиций; стратегии для привлечения людей к подобным обсуждениям; понимание того, что со взглядами каждого нужно считаться, как и со всем остальным в демократической системе.<sup>9</sup>
- ▶ Междисциплинарные, или сквозные – например, языковые и коммуникативные навыки, уверенность в себе и навыки межличностного общения<sup>10</sup>, навыки высшей мыслительной деятельности и построения диалога<sup>11</sup>, обработки информации, рассуждения, исследования; творческое мышление и навыки оценивания<sup>12</sup>.

---

5. Stradling (1984), p 2.

6. Stradling (1984), p 3.

7. Crick Report (1998), 10.4.

8. Scarratt and Davison (2012), p 38.

9. Hess (2009), p 162.

10. Claire & Holden (2007).

11. Wegerif (2003).

12. Lambert & Balderstone (2010), p 142.

- ▶ Гражданское поведение – повышение интереса к политике<sup>13</sup>, демократические ценности, повышение уровня политического участия<sup>14</sup>, более высокий уровень гражданских знаний, больший интерес к обсуждению общественных дел вне школы, большая вероятность того, что, став взрослыми, учащиеся будут принимать участие в выборах и в волонтерской работе.<sup>15</sup>

## КАКОВЫ ЗАДАЧИ?

■ Проблемы преподавания спорных вопросов разделены на пять основных рубрик:

- ▶ а) Стиль обучения
- ▶ б) Защита чувств учащихся
- ▶ с) Атмосфера в классе и контроль над происходящим там
- ▶ д) Нехватка профессиональных знаний
- ▶ е) Реагирование на спонтанные вопросы и замечания.

### *(а) Стиль обучения*

■ Преподавание спорных вопросов – это не передача учащимся согласованной совокупности знаний. Здесь не получится оставаться вне спорного вопроса и подходить к нему с академической дистанции, как в некоторых других дисциплинах. Процесс преподавания и обучения всегда находится под влиянием взглядов и мнений преподавателей и учащихся; он никогда не может быть нейтральным.<sup>16</sup>

■ По этой причине, риск, связанный с предубеждениями, считается одной из основных проблем преподавания спорных вопросов<sup>17</sup>, см., например, доклад Крика (1998), PSHE Association (2013), Oxfam (2006). В некоторых случаях это не только риск, связанный с предубеждениями, но и беспокойство по поводу вероятности обвинений в предвзятости. Росту этих опасений способствует культура подотчетности, характерная для некоторых современных образовательных систем.<sup>18</sup> Хесс (2009) указывает на то, что такие опасения зачастую безосновательны, однако, как показала практика, некоторые из них вполне оправданны. Она приводит в пример нью-йоркских учителей, некоторые из которых подверглись дисциплинарному взысканию или даже были уволены за преподнесение трагедии 9 сентября как спорного вопроса.<sup>19</sup> Совсем недавно, в Великобритании инспекция школ Ofsted привлекла некоторые школы к ответственности за то, что те не перекрыли учащимся в школе доступ к сайтам, посвященным исламскому экстремизму, и не помешали им делиться этой информацией с другими учащимися через социальные сети. Вследствие этого Ofsted понизил рейтинг некоторых из этих школ с «отличного» до «неудовлетворительного» из-за опасений по поводу способности школ оградить учащихся от опасности.<sup>20</sup>

■ В теоретической литературе много обсуждается то, какой стиль обучения позволит свести к минимуму предвзятость или обвинения в предвзятости при рассмотрении спорных вопросов. Первостепенное значение имеет то, как учителя рассматривают свой собственный опыт и мнение, в частности, делятся ли они ими с учениками. С этим тесно связан вопрос о том, как учителя относятся к опыту и мнению учеников, особенно в тех случаях, когда учащиеся или их семьи непосредственно или косвенно вовлечены в спорную проблему.

■ Стрэдлинг (1984) выделяет четыре стиля обучения<sup>21</sup>, которые с вариациями (например, с добавлением новых стилей) воспроизводятся в ряде последующих публикаций.<sup>22</sup> Это:

- ▶ Подход «нейтрального председательствующего» – который требует от учителя не выражать

13. Soley (1996).

14. Hess (2009), p 31.

15. Civic Mission of Schools Report, quoted in Hess (2009) p 28.

16. Stradling (1984).

17. e.g., Crick Report (1998), PSHE Association (2013), Oxfam (2006).

18. Clarke (2001).

19. Hess (2009), p 25.

20. См. напр. статью в The Guardian Newspaper от 20 ноября 2014:

<http://www.theguardian.com/education/2014/nov/20/church-england-school-john-cass-ofsted-downgraded-extremism>

21. Stradling (1984) pp 112–113.

22. e.g., Crick Report (1998), Fiehn (2005).

свои личные взгляды или пристрастия, а участвовать в дискуссии только в качестве посредника. Это снижает вероятность излишнего влияния учителя, однако такого стиля может быть сложно придерживаться, особенно когда выражаются мнения, основанные на плохой информированности, и порой это может привести к тому, что существующие предрассудки только укрепятся. Некоторые специалисты также считают, что это может поставить под сомнение авторитет учителя.

- ▶ «Сбалансированный» подход требует, чтобы учитель представил учащимся широкий спектр альтернативных взглядов на вопрос, изложенный настолько убедительно, насколько это возможно, не раскрывая свою собственную точку зрения. Преимущество такого подхода состоит в демонстрации того, что вопрос не является «черно-белым», и в преподнесении идей и аргументов, до которых учащиеся не дошли бы самостоятельно. В данном случае создается также впечатление, что все мнения прозвучали и в пользу каждого имеются доказательства. Это также означает необходимость описать весьма экстремистские взгляды, что может только способствовать укреплению предрассудков.
- ▶ Подход «адвоката дьявола» требует, чтобы учитель сознательно занял позицию, противоположную высказанной одним из учащихся. Такой подход обеспечивает разнообразие точек зрения и серьезный уровень дискуссии, однако учащиеся могут ошибочно идентифицировать учителя с некоторыми из высказанных им мнений. Если доводы в пользу некоторых позиций будут очень сильными, это может также укрепить существующие предубеждения.
- ▶ Подход «заявленной позиции» требует от учителя обнародовать свою точку зрения в процессе обсуждения. В то время, как это помогает учащимся осознать и принять во внимание предрассудки и предубеждения учителя и дает им модель того, как реагировать на спорный вопрос, это может также способствовать тому, что учащиеся согласятся с этой точкой зрения просто потому, что это мнение их учителя.
- ▶ Подход «союзника» требует, чтобы учитель принял сторону одного из учащихся или группы учеников. В то время как это может помочь более слабым ученикам или маргинальным группам быть услышанными и покажет им, как строить и развивать аргументацию, этот принцип может также создать у других учеников впечатление, что учитель таким образом проталкивает свою точку зрения, или же может рассматриваться как поддержка любимчиков.
- ▶ «Официальная линия» – это подход, который требует, чтобы учитель пропагандировал подход, диктуемый властями. Это может укрепить позицию учителя и защитить его от обвинений со стороны властей, но если учитель не разделяет эту точку зрения, он может чувствовать себя вынужденным изменить себе, а учащиеся могут подумать, что их собственное мнение не имеет значения, поскольку есть только одна правильная позиция.

#### *(b) Защита чувств учащихся*

■ Еще одной проблемой является то, что спорные вопросы могут негативно повлиять на эмоциональное состояние или чувство собственного достоинства учащихся. Иногда говорят о том, что предоставлять ученикам полную свободу слова означает давать «официальное одобрение» выражению самых экстремистских взглядов и подходов.

■ Это с большой вероятностью приведет к тому, что другие учащиеся будут чувствовать себя обиженными, жертвами или маргиналами, будет способствовать росту напряженности и расколу как в классе, так и за его пределами.<sup>23</sup>

■ Филпотт и др. (2013) считают, что негатив, который учащиеся могут испытывать по отношению к одноклассникам в процессе обсуждения разных точек зрения, является главной причиной беспокойства учителей. Учителя в этом исследовании отмечали, что ученики часто становились эмоциональными и чувствовали себя задетыми, расценивая комментарии одноклассников как личное оскорбление. Это особенно касается дискуссий на религиозные и межкультурные темы.

■ Учащиеся иногда также чувствуют, что учитель нападает на них либо из-за того, что обсуждаемая тема, как им кажется, выставляет их в плохом свете, либо из-за того, что мнения, которые они искренне разделяют, оказываются неприемлемыми или «неполиткорректными». Филпотт и др. (2013) приводят рассказ учителя об ученице, которая отказалась принимать участие в дискуссии об исламе, потому

23. Crombie & Rowe (2009).

что ей казалось, что учитель собирается «критиковать ее религию». Это растущая проблема во многих европейских странах, где общины и школы, особенно в крупных городах, имеют все более мультикультурный и многоконфессиональный состав, обусловленный эмиграцией и иммиграцией.

■ Опасность в этих ситуациях заключается в том, что это может привести к самоцензуре или даже полному отказу учащегося от участия в дискуссии либо из страха перед угрозами и издевательствами, либо от нежелания прослыть «неполиткорректным» или подвергнуться остракизму со стороны сверстников.<sup>24</sup>

#### *(с) Атмосфера в классе и контроль над происходящим там*

■ Третья проблема при рассмотрении спорных вопросов – это сохранение контроля над атмосферой в классе и опасения, что дискуссия станет слишком «горячей». Там, где замешаны сильные эмоции, класс может легко поляризоваться, между учащимися может вспыхнуть вражда, что является угрозой для атмосферы в классе и дисциплины. Существует опасение, что конфликт между учащимися может в любой момент выйти из-под контроля, а это подорвет авторитет учителя и отрицательно скажется на его отношениях с учениками в будущем. В крайнем случае это может привести к тому, что ученики, родители или представители общественности подадут жалобу на учителя, инициируют официальный запрос, и учитель либо подвергнется публичному осуждению, либо потеряет работу.

■ Проблема контроля за атмосферой в классе особенно остро стоит для тех, кто еще учится на учителя или недавно только начал работать в школе. Поэтому основное внимание в методических рекомендациях по преподаванию спорных вопросов уделяется стратегиям, которые могут помочь разрядить противостояние в классе, а также не допустить перегрева обсуждения и его выхода за пределы класса.<sup>25</sup>

■ Проблема контроля над классом, как представляется, наиболее остро стоит в случае дискуссионной работы с учащимися. Это неудивительно, так как управление обсуждением может быть особенно трудным для учителей. Это требует отличных навыков, тщательной подготовки и непрерывной практики с рефлексией, способности гибко реагировать и думать на ходу.<sup>26</sup>

■ Реже, чем боязнь «перегрева» дискуссии, упоминается не менее значимый риск того, что дискуссия вообще не завяжется или будет очень вялой. Стрэдлинг (1984) отмечает что, даже говоря о проблемах, которые являются актуальными для всей страны, учителя могут оказаться перед стеной апатии. Это может быть особенно актуально при обсуждении застарелых проблем, где различные мнения и позиции хорошо известны и так хорошо обговорены, что не вызывают ни искры интереса у учеников и у самого учителя. Как реагировать на беспрекословный консенсус или апатию – вот еще одна проблема, которая стоит перед учителями.<sup>27</sup>

#### *(d) Нехватка профессиональных знаний*

■ Проблема преподавания спорных вопросов, часто, как представляется, усугубляется сложностью и динамичностью многих из этих вопросов. Они могут требовать от учителей знаний, которые обычно не нужны в других областях учебной работы. Как уже было сказано, для того, чтобы правильно понять сложность некоторых из этих вопросов, требуется «по крайней мере, некоторое знание экономических, социологических, политических, исторических и психологических факторов».<sup>28</sup> Это особенно актуально в случае, если спорные вопросы возникли очень недавно. Такие вопросы постоянно эволюционируют, поэтому учителям трудно надлежащим образом вникнуть в них, быть в курсе изменений или прогнозировать исход. Как говорит Стрэдлинг (1984), такие вопросы настолько свежи и современны, что «трудно получить учебные материалы, которые отражают эти споры надлежащим образом или достаточно сбалансированно», поэтому учителям приходится

24. Crombie & Rowe (2009).

25. e.g., CDVEC CURRICULUM DEVELOPMENT UNIT (2012).

26. Huddleston & Rowe (2015).

27. Stradling (1984), p 11.

28. Stradling (1984), p 3.

работать с источниками информации, которые скорее всего будут «пристрастными, неполными и противоречивыми».<sup>29</sup> Это особенно актуально в настоящее время, когда множество средств массовой информации и социальных сетей нередко сообщают и комментируют информацию в реальном времени.

■ Кларк (2001) отмечает, что учителей отпугивает не только сложность темы, но и недостаточное знакомство с ней, например, когда новая проблема, связанная с правами человека, встает в далекой точке планеты, или когда городской учитель, работающий в сельской школе, должен разобраться в тонкостях Европейской единой сельскохозяйственной политики (САР), или когда с проблемой исламского экстремизма приходится иметь дело учителю, работающему в монокультурной школе в маленьком городке. Это может дезориентировать учителей, которые привыкли играть роль «эксперта» и на которых учащиеся обычно смотрят снизу вверх благодаря их знаниям и опыту.

*(e) Реагирование на спонтанные вопросы и замечания*

■ Наконец, еще одна проблема: как лучше реагировать на спонтанные замечания или вопросы спорного характера, исходящие от учащихся. В наше время, когда ученики имеют постоянный доступ к Интернету и социальным СМИ в мобильных телефонах и ноутбуках, невозможно предсказать, какой вопрос будет задан следующим, когда он будет задан, и какое влияние это окажет на других учащихся или атмосферу в классе или школе. Учителя из исследования Филпотта и др. (2013 г.) называют это одной из основных проблем, стоящих перед учителями.

### КАК СПРАВИТЬСЯ С ЭТИМИ ЗАДАЧАМИ?

■ В общем понятно, что не существует одного простого способа ответить на вызовы, связанные с преподаванием спорных вопросов. Так, например, Стрэдлинг (1984) говорит:

«Просто невозможно сформулировать однозначные и быстродействующие, подходящие на все случаи жизни правила, как преподавать спорные вопросы. Учитель должен учитывать знания, ценностные установки и опыт учащихся; методы обучения, которые преобладают на других уроках; атмосферу в классе... возраст и способности учеников».<sup>30</sup>

■ Поскольку различные обстоятельства, сложившиеся в классе, требуют различных методов и стратегий и нет никакой гарантии, что стратегия, которая работает с одним составом учащихся, обязательно будет работать с другой группой, необходимо чутко относиться к контексту и гибко реагировать на ситуацию.

■ В литературе предлагается ряд практических предложений относительно того, что это может означать на практике. Они касаются таких вопросов, как:

- ▶ осознание учителем себя и рефлексия;
- ▶ понимание природы спорных вопросов и задач, которые они ставят;
- ▶ понимание особенностей класса и школьной среды;
- ▶ возможность использовать и применять разные стили преподавания;
- ▶ создание нужной атмосферы в классе и поддержка демократической школьной культуры;
- ▶ знакомство учащихся с правилами и стратегиями работы;
- ▶ отказ от роли «всезнающего специалиста»;
- ▶ обучение учащихся тому, как выявлять предвзятость;
- ▶ умение планировать и эффективно управлять обсуждением;
- ▶ способность использовать и применять разные специализированные методы обучения;
- ▶ привлечение других заинтересованных сторон и учителей.

Теперь рассмотрим каждое из этих практических предложений.

29. Stradling (1984), p 4.

30. Stradling (1984), p 11.

*(a) Осознание учителем себя и рефлексия*

Учителя должны быть в курсе и прислушиваться к тому, как их собственный опыт столкновения с обсуждаемыми проблемами влияет на работу с классом. По мнению специалистов, решающее значение при преподавании спорных тем имеет элемент саморефлексии учителя, касающийся его собственных убеждений и ценностных установок, а также того, как они влияют на контакт и взаимодействие с учащимися как в индивидуальном, так и в коллективном плане. Важной частью этого процесса является решение, как сбалансировать личное и общественное. Хотя в некоторых вопросах учителя хотели бы оградить свою частную жизнь от учеников, в других вопросах учителя порой могут поделиться и своим личным опытом. Личный опыт может стать дополнительным доказательством при обсуждении темы, помочь учащимся лучше понять проблему и более глубоко взглянуть на нее. Так, например, учитель, который стал жертвой кибер-хулиганства, может принять решение поделиться своим личным опытом с учащимися, чтобы они могли лучше понять влияние и последствия этого явления, не вдаваясь при этом в частные детали.

*(b) Понимание природы спорных вопросов и задач, которые они ставят*

Важное значение имеют понимание того, что делает вопрос спорным, проблем, с которыми связано преподавание таких вопросов, а также реалистичные ожидания относительно того, что может быть достигнуто на уроке. Методические и учебные материалы, как правило, дают общее понимание природы спорных вопросов, преимуществ их включения в учебную программу и связанных с этим потенциальных опасностей, что помогает перейти к рассмотрению конкретных учебных подходов и стратегий. Тестирование экспериментальных материалов данного пособия дало более четкое понимание того, какие вопросы являются спорными для целого ряда европейских стран, а какие вызывают больше споров в отдельных странах. Например, вопросы гендерного равноправия, здоровья, полового воспитания и расизма были признаны спорными в большинстве стран пилотного проекта, в то время как вопрос о коррупции чиновников был особенно острым в Албании, вопрос о миграционной политике ЕС вызывал споры в Великобритании, а вопрос о том, стоит ли использовать водомеры, оказался горячей проблемой в Ирландии.

*(c) Понимание особенностей класса и школьной среды*

Знание диапазона потенциально щекотливых тем в каждом классе, в школе и окружающем сообществе в целом, а также, возможно, позиции официальных властей рассматривается в качестве предварительного условия для понимания того, в каком случае проблема, вероятно, будет спорной и как подойти к ней тактично. В своем исследовании различий взглядов в классе Хесс (2009) обнаружила, что разнообразие в собственных взглядах учащихся (*intra-diversity*) и разнообразие взглядов среди учащихся (*inter-diversity*) оказалось большим, чем поначалу можно было предположить.

Экспериментальный этап в применении данного учебного материала выявил важность того, чтобы страны, зная свой контекст, формировали обучающие мероприятия вокруг вопросов, которые являются спорными именно в их обществе. Например, в Великобритании, одной из проблем, обсуждаемых учителями во время обучения, было то, как реагировать на агрессивное отношение некоторых политических партий к иммиграции, особенно, когда оно подпитывается средствами массовой информации; в Испании одним из вопросов оказался высокий уровень безработицы среди молодых людей в результате экономического спада; в Албании актуальной представлялась проблема уклонения от уплаты налогов; на Кипре и в Ирландии – неоднозначное отношение общества к сексуальному воспитанию и к вопросам охраны здоровья.

*(d) Возможность использовать и применять разные стили преподавания*

Возможность использовать разные подходы к обучению и знание того, когда и как применять их на практике, считаются очень важными условиями, позволяющими минимизировать опасность, обусловленную предвзятостью, и помогающими открыть учащимся глаза на новые идеи и ценности. Учителя должны ознакомиться с соответствующими подходами, их преимуществами и недостатками, а также ситуациями, в которых их лучше всего применять. Четыре подхода, предложенные Стрэдлингом и другими (1984) – то есть, «нейтральный председательствующий», «сбалансированный» подход, «адвокат дьявола» и «заявленной позиции» – повторялись в многочисленных последующих

публикациях с рядом перестановок. Два других подхода, то есть «союзник» и «официальная линия», были предложены недавно. Признается также полезным, чтобы учителя сообщали учащимся о выбранном методе и преимуществах его использования.<sup>31</sup>

*(e) Создание нужной атмосферы в классе и поддержка демократической школьной культуры*

■ В специализированной литературе подчеркивается значение атмосферы в классе и в школе в целом, то есть того, что зачастую называется «демократической культурой школы». Это должна быть атмосфера, которая является «открытой и непредвзятой»<sup>32</sup>, атмосфера «честности и доверия между школьным персоналом и учащимися»<sup>33</sup>, где «учащиеся не боятся выражать разумные точки зрения, которые могут противоречить точке зрения их учителя или одноклассников»<sup>34</sup>. Установление кодекса поведения или классных /школьных правил поведения при разногласиях имеет ключевое значение для создания такого рода атмосферы, часто о них говорят, как об «основных правилах» при проведении дискуссий.<sup>35</sup> Часто полагают, что они работают лучше, когда сами учащиеся участвуют в их создании, когда правила вывешены на видном месте и рассматриваются как цель, над достижением которой нужно постоянно работать, и когда к ним периодически обращаются и их пересматривают.<sup>36</sup>

*(f) Знакомство учащихся с правилами и стратегиями работы*

■ Помимо создания нужной атмосферы, также предлагается приучать учащихся не только к правилам демократического дискурса, но и к своего рода аналитическому подходу, который необходим, когда сталкиваешься со спорными проблемами. Это включает в себя знакомство учащихся с «концепцией демократии» и «тем фактом, что разные люди и группы людей решительно расходятся во взглядах на то, какое общество они хотят»<sup>37</sup>, и предоставление им «концептуальной основы», которая поможет проанализировать общественные разногласия<sup>38</sup> и признать «необходимость терпимости и желания разрешать споры путем обсуждения и дискуссий (и в конечном счете через ящик для голосования), а не посредством применения насилия»<sup>39</sup>. Также нужно давать им «стратегии для вовлечения» в обсуждение.<sup>40</sup>

*(g) Отказ от роли «всезнающего специалиста»*

■ Сложный и постоянно меняющийся характер многих спорных вопросов лег в основу предложения, что, по крайней мере, в некоторых случаях учителя должны отказаться от роли «всезнающего эксперта» и предпочесть ей проблемно-ориентированное обучение.<sup>41</sup> Учитель будет выступать скорее в роли фасилитатора, который просто побуждает учащихся к задаванию вопросов и участию в дебатах, поддерживает их взаимодействие, когда они задают вопросы друг другу. Делается это путем предоставления учащимся, при необходимости, материалов, идей и аргументов. Кларк (2001), например, предлагает стратегию для преподавания спорных общественных проблем на основе четырех этапов или элементов, каждый из которых обеспечивает учащихся определенным набором вопросов. Таким образом учащихся можно вооружить рядом вопросов, позволяющих рассмотреть проблему под разными углами и служащих основой для принятия решений. Такими вопросами являются следующие: «В чем заключается суть проблемы?», «Какие аргументы имеются по данной проблеме?», «Какие имеются предположения?» и «Как манипулируют аргументами?» Стрэдлинг (1984) определяет набор из четырех «навыков организации процесса» и «путей рассмотрения проблемы», которые учащиеся могут сами переносить из одной темы в другую. Это «критическая оценка информации и доказательств», «умение задавать неудобные вопросы», «признание риторики» и «культивация сомнений».<sup>42</sup>

31. Crombie & Rowe (2009), p 9.

32. Crombie & Rowe (2009), p 8.

33. ACT (2103).

34. Crick Report (1998), 10.9.

35. e.g., ACT (2013).

36. e.g., Crombie & Rowe (2009).

37. Crombie & Rowe (2009).

38. Stradling (1984), p 5.

39. Crombie & Rowe (2009).

40. Hess (2009), p 62.

41. Stradling (1984), p 4.

42. Stradling (1984) pp 115–116.

*(h) Обучение учащихся тому, как выявлять предвзятость*

■ Некоторые публикации подчеркивают плюсы обучения учащихся тому, как выявлять предвзятость, чтобы, с одной стороны, более критически анализировать проблему, а с другой – минимизировать риск реальной предвзятости или обвинений в предвзятости.<sup>43</sup> Кромби и Роув (2009), например, предложили поощрять учащихся стать «охотниками за предубеждениями», чтобы научить их отличать мнения от фактов и выявлять эмоции и слухи в публикациях СМИ.

*(i) Умение планировать и эффективно управлять обсуждением*

■ Литература, помогающая учителям приобрести компетентность для планирования дискуссий и управления ими, имеет также большое значение, поскольку обсуждение в классе является для многих учителей основным способом рассмотрения спорных вопросов. Эта компетентность включает в себя умение заставить временем для того, чтобы заранее «выявить и исследовать проблему»<sup>44</sup>. Дискуссия используется не просто для того, чтобы ознакомить учащихся с проблемой, а как завершающий этап серии различных видов занятий, направленных на генерирование учащимися идей (например, ролевые игры, драмы, моделирование ситуации и т.д.)<sup>45</sup> Компетентность учителя выражается также в умении определять круг вопросов для обсуждения, находить стимулы для учащихся и ставить перед ними задачи с учетом этих стимулов<sup>46</sup>, использовать метод предотвращения «перегрева» дискуссии – так называемый тайм-аут.<sup>47</sup>

■ Ряд публикаций предлагает использовать структурированные форматы в качестве помощи для управления обсуждением. Хесс (2009), например, исследовала преимущества и недостатки трех различных форматов: «городского собрания», «семинара» и «обсуждения общественно важных вопросов». Кромби и Роув (2009) рекомендуют учить учащихся дискутировать с самого начала и не ожидать от них готовности обсуждать «серьезные спорные вопросы» прежде, чем они не потренируются на более «безобидных» темах.<sup>48</sup>

*(j) Способность использовать и применять разные специализированные методы обучения*

■ В дополнение к общим подходам или стилям преподавания, которые учитель может применять при рассмотрении спорных вопросов, специализированная литература предлагает ряд более специфических стратегий. Эти стратегии разработаны для использования в отношении определенных проблем, таких, как очень эмоциональные дискуссии, поляризация мнений, выражение крайней степени предрассудков, беспрекословный консенсус, апатия и так далее. Стрэдлинг (1984) выделяет четыре таких подхода, которые повторяются и развиваются в различных последующих публикациях:<sup>49</sup>

- ▶ Дистанцирование – проведение аналогий и параллелей – географических, исторических или воображаемых – когда вопрос является очень щекотливым для класса, школы или данного места.
- ▶ Компенсационный подход – введение новой информации, идей или аргументов, когда учащиеся выражают глубоко укоренившиеся взгляды, основанные на незнании, меньшинство подвергается нападкам со стороны большинства или наблюдается беспрекословный консенсус.
- ▶ Эмпатия – введение приемов, помогающих учащимся увидеть проблему чужими глазами, особенно когда речь идет о группе, которая непопулярна среди части учащихся или у всего класса, вопрос затрагивает предрассудки или дискриминацию либо остается не связанным с жизнью учащихся.
- ▶ Исследовательский – проведение занятий, построенных на вопросах или основанных на проблемно-ориентированном обучении, когда речь идет о недостаточно точно сформулированном или особенно сложном вопросе.

43. e.g., Crick Report (1998).

44. Claire & Holden (2007).

45. Stradling (1984).

46. Huddleston & Rowe (2015).

47. Crombie & Rowe (2009), p 10.

48. Crombie & Rowe (2009), p 10.

49. e.g., Fiehn (2005), ACT (2013).

■ В последнее время стали пропагандировать еще две стратегии:

- ▶ Деперсонализация – использование языка, апеллирующего скорее к обществу, чем к личности. В этом случае учитель, например, использует в общении с учащимися выражения «нас», «наш», «кто-то», или «общество» вместо «вы» или «ваш», особенно если некоторые или все учащиеся лично связаны с проблемой и поэтому особенно чувствительно настроены по отношению к ней.<sup>50</sup>
- ▶ Вовлечение – введение личных или иных обеспечивающих высокую степень вовлеченности материалов или упражнений в случаях, когда учащиеся апатичны и не выражают своих мнений или чувств по поводу рассматриваемого вопроса.<sup>51</sup>

*(к) Привлечение других заинтересованных сторон и учителей*

■ В целом литература мало что говорит об инициативах за пределами класса, однако есть и исключения. Стрэдлинг (1984) подает идею командной работы учителей как способ справиться с особо сложными вопросами. Его идея состоит в том, чтобы разные учителя работали с разными аспектами темы. Клэр и Холден (2007) предполагают, что преподавание спорного вопроса является более эффективным, когда ответственность через взаимное сотрудничество распределяется между персоналом школы, учащимися и родителями. Предлагается также привлекать выступающих со стороны или организации, которые непосредственно занимаются данной проблемой – от них учащиеся могут получить информацию из первых рук.

### **КАКОГО РОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И УЧЕБНЫЕ РЕСУРСЫ ЯВЛЯЮТСЯ ДОСТУПНЫМИ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ?**

■ Имеется небольшое количество публикаций по вопросам воспитания демократической гражданственности и образования в области прав человека ВДГ/ОПЧ, которые касаются преподавания спорных вопросов и предназначены хотя бы частично для учителей. К таким публикациям относятся общие введения в образование по правам человека и демократии с отдельными разделами, посвященными преподаванию спорных вопросов<sup>52</sup>, а также публикации, специально посвященные этой теме<sup>53</sup>. Рассматриваемая здесь литература включает в себя также небольшое количество учебных пособий, предназначенных для самостоятельного использования<sup>54</sup> или для использования фасилитаторами или тренерами<sup>55</sup>. Однако лишь малая часть этих публикаций широко известна или используется за пределами той страны, в которой они были написаны – в основном это США, Великобритания и Ирландия.

■ Малое количество эмпирических исследований указывает на довольно распространенное среди учителей мнение, что предлагаемые им тренинги по преподаванию спорных вопросов либо не отвечают реальным потребностям, либо их вообще нет. Олтон, Диллон и Грейс (2004) указывают, что «подавляющее большинство» из 200 учителей начальной и средней школы, опрошенных в Англии, считают, что они не имеют подготовки, необходимой для преподавания спорных вопросов, и не ощущают методической поддержки со стороны государственных стандартов обучения либо со стороны своей школы. Филпотт и другие (2013) цитируют американских учителей, которые говорят, что ни программы обучения учителей, ни школы, в которых они работают, не дают им профессиональной подготовки, необходимой для адекватного преподавания спорных вопросов. Один из респондентов заявил, что ему приходилось преподавать спорные вопросы «почти как на ощупь в темноте». Все опрошенные считали, что в этих вопросах учителя нуждаются в более основательной профессиональной подготовке и поддержке.

---

50. e.g., CDVEC CURRICULUM DEVELOPMENT UNIT (2012).

51. Fiehn (2005).

52. E.g., Huddleston & Kerr (2009), Wales & Clarke (2005), ACT (2013).

53. E.g., Hess (2009), Claire (2001), Citizenship Foundation (2004).

54. E.g., CDVEC CURRICULUM DEVELOPMENT UNIT (2012), ACT (2014), Clarke (2001).

55. E.g., Fiehn (2005).

## ВЫВОДЫ

**К**ак видно из специализированной литературы, потенциальное благотворное влияние преподавания спорных вопросов является значительным и широким, а включение обсуждения спорной тематики в процесс обучения имеет важное значение для эффективного осуществления воспитания демократической гражданственности и обучения в области прав человека (ВДГ/ОПЧ) в современном обществе как в Европе, так и за ее пределами.

Очевидно также, что введение в учебный процесс вопросов, вызывающих сильные эмоции, создает особые проблемы и ставит особые задачи как перед учителями, так и перед школой в целом. Есть опасения, во-первых, по поводу последствий рассмотрения таких вопросов для учащихся, родителей и других заинтересованных сторон; во-вторых, по поводу предвзятости или ненадлежащего влияния учителей; в-третьих, по поводу сложности и изменчивости предмета и в-четвертых, по поводу фрагментарности первичных ресурсов, доступных для учителей. Из-за этого важные вопросы нередко игнорируются школами, а опыт учителей в преподавании спорных вопросов остается относительно небольшим.

Общепризнанно, что не существует одного конкретного решения, способного развеять все эти опасения – каждое из них следует преодолеть отдельно. Был предложен ряд методик обучения, включающих как общие подходы к решению глобальных спорных вопросов, так и отдельные стратегии, пригодные для использования в конкретных ситуациях.

Эти методики имеют важное значение с точки зрения профессионального развития учителей. В настоящее время, однако, возможности для учителей пройти обучение в этой области крайне ограничены как в рамках получения педагогического образования, так и в рамках повышения квалификации. Число учебных материалов также остается ограниченным, а изданы они, в основном, в Великобритании, Ирландии и США. Несмотря на то, что все эти издания сами по себе чрезвычайно полезны и являются наглядной демонстрацией возможностей в сфере преподавания спорных вопросов, они не получили широкого распространения за пределами страны их составления. Встает вопрос, насколько легко их можно применять в других контекстах. Во-первых, они предполагают культуру обучения, в которой открытая дискуссия является уже нормой. Такая ситуация, однако, существует далеко не во всех европейских странах. Доминирование традиционных, ориентированных на учителя форм и культуры обучения, запрещающих выражение и аргументирование противоположных мнений, представляет собой дополнительный вызов при преподавании спорных вопросов – этот вопрос практически не затрагивается в литературе. Тем не менее, ее обзор показал, что уже существующие учебные ресурсы являются богатым источником идей и практики, который может служить опорой при разработке более широкого европейского взгляда на обучение учителей в сфере преподавания спорных вопросов.

Есть еще целый ряд вопросов, которые, как представляется, не были должным образом решены или не нашли достаточного внимания в литературе. Во-первых, как представляется, мало рассматривалась возможность систематического развития спорных вопросов в рамках учебных программ и образовательных стандартов. Недостаточно внимания уделено также тому, как научить учащихся самих распознавать спорные вопросы. Акцент делается на том, что учителя должны понять сущность спорных вопросов и найти пути их рассмотрения в школе, однако о такой же необходимости в отношении учащихся говорится очень мало – единственное исключение, возможно, составляет Стрэдлинг (1984). В то время, как проблемы преподавания спорных вопросов, пользуясь языком программы Совета Европы относительно ВДГ/ОПЧ, «через» и «для» них рассматривается в деталях, проблематика на тему «о» спорных вопросах почти не затрагиваются. Формулирование идеи, связанной со спорными вопросами как абстрактным понятием, не только поможет учащимся выявлять эти вопросы в реальности и знать, как на них следует реагировать, но также будет способствовать деперсонализации этих вопросов, что снизит их «пожароопасность» на уроках.

Во-вторых, хотя проблема реагирования на спонтанные вопросы учащихся и их замечания спорного характера поднимается часто, имеется лишь несколько конкретных рекомендаций для учителей, которые могут применяться в различных ситуациях.

В-третьих, то же самое можно сказать по поводу того, следует ли учителям раскрывать свои

собственные взгляды учащимся. Грань между плюсами и минусами здесь очень тонка. В результате учителя часто остаются в подвешенном состоянии без определенной теории и стратегии действий.

■ В-четвертых, за исключением отдельных предложений по привлечению к рассмотрению спорных вопросов других учителей, родителей или членов общины, в публикациях мало внимания уделяется общешкольному подходу к преподаванию таких вопросов. Мало размышлений посвящено также роли руководителей школ и поддержке, которую они могли бы оказать учителям.

■ В-пятых, часто поднимается вопрос о том, обладают ли учителя достаточными знаниями и пониманием спорных вопросов, чтобы эффективно рассматривать их в классе, но в то же время мало слышно предложений относительно того, как учителя должны формировать базу знаний и развивать свои умения касательно важных и актуальных вопросов. Хотя данный учебный материал не предоставляет фактическую информацию по тем спорным вопросам, которые могут представлять интерес в европейских странах, он содержит предложения по подготовке учителей в целях создания такой базы знаний посредством командного обучения или использования помощи экспертов со стороны.

■ Каждая ситуация уникальна, и ни один метод не может гарантировать успех при любых обстоятельствах. Тем не менее, при отсутствии какой бы то ни было классификации компетенций, необходимых для безопасного и беспристрастного преподавания подобных вопросов, невозможно разработать рациональную систему обучения учителей, помогающую им повысить их профессиональную эффективность. При невозможности классифицировать типы вопросов можно провести классификацию типов проблем или задач, которые они ставят перед учителем. Например, враждебность учащихся, выражение предубеждений, подозрения внешних заинтересованных сторон. Стрэдлинг (1984) называет это «дилеммами классного помещения»<sup>56</sup>. Если рассматривать то, что требуется для решения такого рода дилемм, как в общих чертах, так и более конкретно, можно сформулировать набор компетенций, который пригоден для использования в рамках обучения или самостоятельного профессионального развития учителей. В конце настоящего справочно-обзорного документа (Приложение I) дается рекомендательный перечень таких компетенций.

## РЕКОМЕНДАЦИИ

**Н** а основании этих выводов выдвинуты следующие рекомендации:

- ▶ Преподавание спорных вопросов должно быть одним из приоритетных направлений в деле подготовки будущих и повышения квалификации уже работающих учителей в сфере воспитания демократической гражданственности и обучения в области прав человека.
- ▶ Там, где это возможно, обучение в этой области должно основываться на существующих учебных материалах.
- ▶ Учебные материалы должны быть применимы и доступны во всех европейских государствах – членах СЕ, на всех этапах образования, для всех типов школ и для всех учителей, независимо от их предметной специализации.
- ▶ Целевой группой обучения в первую очередь должны быть учителя, и хотя обучение руководителей школ и администрации тоже имеет важное значение, работу с ними, вероятно, будет лучше оставить на более позднюю стадию.
- ▶ Обучение должно охватывать как личные, так и теоретические и практические компетенции учителей, например, те, что изложены в Приложении I.
- ▶ Обучение должно начинаться на базовом уровне, не предполагающем никакого предыдущего опыта по формированию этих компетенций – повышение квалификации может быть предложено позже.

56. Stradling (1984), p 113.

- ▶ Следует также уделять внимание включению в преподавание практических аспектов, которыми в настоящее время пренебрегают, например, разработке концепции преподавания, методов реагирования на спонтанные вопросы и замечания учащихся, а также оснований, позволяющих учителям решать, когда они могут делиться с учащимися своим собственным мнением и стоит ли это вообще делать.
- ▶ Роль общешкольного подхода и участия внешних заинтересованных сторон в преподавании спорных вопросов важна, но ею также лучше заняться на более позднем этапе обучения.
- ▶ Следует рассмотреть вопрос о разработке модульного учебного курса. Например, первый модуль является базовым курсом для учителей, второй – продвинутый курс или модуль на основании общешкольного подхода для руководителей школ, третий – с участием родителей или других заинтересованных сторон, четвертый – для учащихся и так далее.