

С. И. ЗАИР-БЕК
И. В. МУШТАВИНСКАЯ

Развитие критического мышления на уроке




ПРОСВЕЩЕНИЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО



РАБОТАЕМ ПО НОВЫМ
СТАНДАРТАМ

РАБОТАЕМ ПО НОВЫМ СТАНДАРТАМ



С. И. ЗАИР-БЕК
И. В. МУШТАВИНСКАЯ

Развитие критического мышления на уроке

*Пособие для учителей
общеобразовательных
учреждений*

*2-е издание,
доработанное*

Москва
«Просвещение»
2011

УДК 371
ББК 74.00
3-17

Заир-Бек С. И.

3-17 Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. — 223 с. : ил. — (Работаем по новым стандартам). — ISBN 978-5-09-019218-7.

В пособии представлена современная педагогическая технология развития критического мышления, цель которой — помочь ученику сориентироваться в обилии поступающей информации, а учителю — реализовать свой творческий потенциал. Описаны оригинальные методики, разработки уроков, планирование учебного процесса, диагностика результатов, технологии для работы со взрослыми.

Пособие адресуется учителям, директорам и их заместителям общеобразовательных учреждений, студентам педагогических университетов.

**УДК 371
ББК 74.00**

ISBN 978-5-09-019218-7

© Издательство «Просвещение», 2011
© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение», 2011
Все права защищены

ОТ АВТОРОВ

К технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) ещё недавно относились как к интересной новинке, которую можно сравнить с деликатесом в нашем уже привычном рационе. Эту технологию использовали на своих уроках энтузиасты — те, кто понимал, что традиционные методы обучения не всегда могут помочь в достижении новых, современных целей образования. Наши ученики в своих устремлениях нередко уходили дальше, чем учителя. Им были важны ответы совсем на иные вопросы. И далеко не все учителя были готовы к этому.

Мы мечтали о том, чтобы появилось значительное количество учителей, которые не просто станут применять приёмы и стратегии технологии РКМЧП на уроках в неизменном виде, но и захотят идти дальше, проектируя что-то новое, развивая как своё педагогическое мастерство, так и предметные методики в целом. Но как же нам было понять, что же происходит, что меняется? Ведь начиная с какого-то момента процесс внедрения технологии РКМЧП в России стал действительно массовым, а потому неуправляемым для тренеров программы. В разных городах, в разных школах учителя пользовались как нашей книгой, так и другими материалами. Ответы на вопрос, что происходит с технологией РКМЧП в России, насколько она востребована и эффективна, впервые были получены в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Тысячи школ и учителей подали на конкурс материалы на основе технологии РКМЧП и стали его победителями. Это означало, что педагогическая технология стала неотъемлемым элементом школьной практики в самых разных регионах России. Учителя и школы — победители приоритетного национального проекта «Образование» — стали двигателями распространения новых педагогических технологий, и в том числе РКМЧП. Получилось, что перемены, к которым так все стремились, были инициированы не сверху, а снизу, самими учителями.

Но насколько эти перемены необходимы сегодня? Может, РКМЧП — это просто мода начала нового века, которая скоро уйдёт? Ответы на эти вопросы заложены в концепции новых федеральных образовательных стандартов общего образования. Авторы концепции отмечают, что «в начале XXI в. мир вступил в период глобальных изменений цивилизационного масштаба. Переход к постиндустриальному обществу резко ускорил процессы глобализации, усилил взаимозависимость стран и культур, активизировал международную кооперацию и разделение труда. Новой нормой становится жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; жизнь в условиях поликультурного общества, выдвигающая повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности...

На первый план выходит важнейшая социальная деятельность — обеспечение способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства».

Во второе издание книги добавлено несколько модельных уроков, расширен материал по оценке результатов деятельности в режиме технологии РКМЧП, добавлена глава, посвящённая работе со взрослыми в режиме технологии РКМЧП. Мы считаем это принципиально важным, потому что учитель проникается технологией РКМЧП только тогда, когда сам проживает свою деятельность в этом режиме: и как учащийся в ходе семинаров по РКМЧП, и как член педагогического коллектива.

Мы надеемся, что книга будет интересной для широкого круга читателей — начиная от учителей-предметников и заканчивая методистами.

Вопросы новичков

Технология РКМЧП известна в России уже 10 лет. Стоит набрать в поисковой системе Интернета аббревиатуру РКМЧП, и вы найдёте описания уроков, информацию о семинарах в разных городах, обсуждения на учительских форумах, статьи и даже диссертации. Тысячи учителей по всей стране применяют её на практике, основы технологии изучают на курсах повышения квалификации, о ней можно прочитать в книгах. И всё же интерес не ослабевает. Тренеры программы отвечают на множество вопросов. Ответы на некоторые из них вы прочитаете в этой книге, но для особо любопытных мы сразу раскроем несколько секретов.

Что такое РКМЧП?

РКМЧП — это название программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо», которая в 1997 г. при поддержке Международной ассоциации чтения стала внедряться в России и ещё в 11 странах Центральной и Восточной Европы и Азии. В нашей стране первыми стали Москва, Санкт-Петербург, Самара, Нижний Новгород и Новосибирск, постепенно география расширялась, и сегодня эти идеи воплощают в жизнь педагоги многих регионов. Эта программа охватывает более 30 стран во всём мире — в Европе, Азии, Северной и Южной Америке, Африке и Океании.

РКМЧП — это программа, технология, подход?

Это и первое, и второе, и третье.

Программу изначально разработали педагоги из США Джинни Стил и Курт Мередит для реформы образования в Словакии, а затем (уже вместе с Чарлзом Темплом) они модифицировали её для стран Восточной и Центральной Европы. Она включала описание не только базовой модели обучения, но ещё и целый ряд мер по её внедрению в практику (методы внедрения технологии в школах, подготовку учебных пособий, количество и последовательность обучающих семинаров для учителей и многое другое).

Технологией РКМЧП называют базовую модель обучения (вызов — осмысление содержания — рефлексия) в совокупности с целым набором приёмов и методов. В некоторых источниках Джинни Стил, Курта Мередита и Чарлза Темпла не совсем корректно называют авторами, но они не столько придумали, сколько сумели обобщить и систематизировать богатейший теоретический и практи-

ческий опыт, собрать воедино разнообразные успешно применяющиеся в разных странах мира модели, которые сами являются образовательными технологиями (например, «Обучение сообща» Э. Аронсона и Р. Славина или активные стратегии письменной работы, описанные Д. Грейвзом, Д. Мюрреем и их коллегами). Особенно важно, что базовая модель технологии стала практическим отражением закономерностей познавательной деятельности, которые были исследованы в работах классиков — Ж. Пиаже, Л. Выготского, Д. Дьюи, Б. Блума, К. Роджерса и др.

И наконец, мы вправе назвать РКМЧП новым подходом, потому что его использование предполагает отказ от традиционных представлений об обучении. Важна не только технологичность процесса, но и характер работы учеников и учителя: свобода в выборе точек зрения и отсутствие непреложных истин — всё можно обсуждать или подвергать анализу.

Почему технология развития именно критического мышления и при чём здесь чтение и письмо?

Под критическим мышлением многие понимают мышление отрицающее, рационально-негативное. Вместе с тем английское слово *critical* несёт в себе достаточно глубокий смысл, не сводящийся к рациональному отрицанию; равно как и *literacy*, которое дословно можно перевести как «грамотность», означает не только умение читать и писать.

Критическое мышление (как это понимается в технологии РКМЧП) — это процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что — отвергнуть. При этом иногда приходится корректировать собственные убеждения или даже отказываться от них, если они противоречат новому знанию. Критическое мышление учит активно действовать и помогает понять, как надо поступать в соответствии с полученной информацией. Разумеется, при этом нужны не только способности к внутреннему размышлению, но и умение обсуждать, взаимодействовать с другими людьми (причём не только спорить, но и находить точки соприкосновения). Однако процесс и этим не исчерпывается: когда мы мыслим критически, задействованы не только разум, но и эмоции и чувства. И как итог — критическое мышление учит способам активных действий, в том числе и социально значимых.

Теперь несколько слов о том, как технология развития критического мышления связана с чтением и письмом. Многие слишком буквально понимают её как обучение чтению или письму и потому связывают исключительно с начальной школой. А что означает вдумчивое чтение или вдумчивое письмо? Если сопоставить эти понятия с критическим мышлением, ответить на этот вопрос будет проще, не правда ли? Чтение и письмо — это и инструменты, и продукты нашего мышления. Чтение служит для анализа, сравнения, сопоставления и оценивания того, что мы уже знаем, и неизвестного. Такое чтение в процессе критического мышления становится направленным, осмысленным, нелинейным. Ученики не просто строку за строкой читают новый материал, они сами формулируют вопросы и сразу ищут на них ответы, определяют пробелы в тексте. А письмо — важнейший инструмент для выражения наших мыслей.

Что такое базовая модель РКМЧП? В чём её технологичность?

Базовая модель «вызов — осмысление содержания — рефлексия» отражает три стадии единого процесса движения учителя и его учеников от поставленных целей к результатам обучения по освоению новой темы, тематического блока или даже всего школьного курса. Обратите внимание, что речь об уроке не идёт; технология РКМЧП может быть использована и в рамках иного, внеурочного построения процесса обучения.

Часто учитель приходит в класс с уже сформулированными и продуманными целями. У учеников могут быть определённые представления о новой теме, разная степень интереса к ней, но это во внимание обычно не принимается. Изучение нового материала при этом происходит как бы с чистого листа. Учитель, по существу, навязывает своё видение и логику учебного материала, определяет не просто последовательность действий своих учеников, но и последовательность их мыслей. Немудрено, что даже, казалось бы, хорошо усвоенная тема через некоторое время забывается.

При изучении нового материала важно, чтобы новая информация накладывалась на имеющиеся у учеников знания. Тогда будут задействованы не только ресурсы памяти. На *стадии вызова (evocation stage)* предполагается вызвать «на поверхность» имеющиеся у ребят знания или, если этих знаний слишком мало, помочь сформулировать вопросы и предположения. Мотивом может стать обмен противоречивой и неполной информацией во время парной или групповой работы. Важно на этом этапе не допускать критики. Никто (ни учитель, ни ученики) не отвергает и не поправляет любые высказанные точки зрения, даже если они кажутся неправильными. Таким образом, на стадии вызова осуществляется важнейшая функция технологии: школьники с помощью вопросов и предположений сами формулируют для себя значимые конкретные цели изучения нового материала. При этом цели могут быть как масштабными (например, «Я ничего не знаю о том, из каких газов состоит атмосфера, и мне бы хотелось об этом узнать»), так и очень конкретными (например, «Мне кажется, что кислорода в атмосфере больше, чем других газов, но другие ребята считают иначе, поэтому надо проверить, кто прав»).

Если учитель грамотно организует работу класса на стадии вызова, побуждает учеников активно формулировать свои вопросы, предположения и идеи, у них возникает естественное желание узнать новое. Когда ребята читают текст, слушают объяснение учителя, просматривают фильм, они стараются найти ответы на свои вопросы. Эта стадия называется *осмысление содержания (realization of meaning)*. Учителя, использующие технологию РКМЧП, осознанно уменьшают долю своего участия во время знакомства учеников с новым материалом. Более того, они предлагают ребятам (особенно в старших классах) альтернативные источники информации.

На *стадии рефлексии (reflection)* учитель и ученики возвращаются к сформулированным на стадии вызова вопросам и предположениям, сопоставляют новый материал с тем, что знали об этом раньше. Для этой стадии характерны вдумчивые рассуждения (как устные, так и письменные), систематизация и оценивание новой информации. В процессе обмена мнениями по поводу прочитанно-

го или услышанного учащиеся постепенно осознают, что один и тот же текст может порождать оценки, различающиеся по форме и по содержанию. Некоторые из суждений одноклассников могут оказаться вполне приемлемыми, и ученик принимает их как свои собственные; другие суждения могут вызывать потребность в дискуссии. В процессе рефлексии ученики не только формулируют выводы по изучаемой теме и выражают эти выводы в разной форме, но и задают новые вопросы, выдвигают предположения, выявляют новые пробелы в своих знаниях. Это значит, что они смогли достичь поставленных ими же целей и даже самостоятельно сформулировать новые цели, позволяющие перекинуть мостик к следующей теме.

Таким образом, стадии *вызова, осмысления содержания и рефлексии* базовой модели образуют технологический цикл. При этом подчеркнём, что технология РКМЧП открыта и отвечает интересам школьников, поскольку для неё характерно не определение последовательности действий при движении от заданной цели к гарантированному результату (что, к сожалению, нередко и ошибочно считают признаком образовательной технологии), а обеспечение условий для формулирования самими учениками спектра разнообразных целей обучения и достижения как заранее определённых, так и непрогнозируемых результатов и даже корректировка первоначальных целей и постановка новых, отличных от них.

Насколько важно соблюдать последовательность стадий, приёмов, методов в технологии РКМЧП?

Самое важное — создать условия для постановки учащимися собственных целей обучения, помочь им в определении маршрута для их достижения и посредством разнообразных стратегий, методов и приёмов сопровождать учеников по выбранному маршруту. Далеко не всегда можно реализовать все три стадии в рамках одного урока, поэтому гораздо больший смысл имеет не поурочное, а тематическое или даже курсовое планирование. Изучение темы (а значит, и сам технологический цикл) может занимать несколько уроков, при этом стадии могут повторяться неоднократно. Бывает и так, что какая-то стадия длится достаточно долго, например, стадия рефлексии сама по себе может занять целый урок. Технология РКМЧП предлагает для выбора целый веер стратегий, приёмов и методов, но этот перечень не закрыт, и учитель вполне может использовать те приёмы, к которым он привык, которые он считает наиболее эффективными.

Можно ли совмещать традиционные формы и методы обучения с технологией РКМЧП? Можно ли применять технологию РКМЧП фрагментарно?

В принципе в рамках школьного предмета совмещать можно любые приёмы, методы и формы работы, если они направлены на достижение поставленных целей обучения. Но достаточно сложно представить, что можно изучать одну тему традиционно (лекции и фронтальный опрос), проверяя исключительно запоминание, без свободы суждений и права на ошибку, а другую — в режиме РКМЧП. В этом случае ребята воспримут технологию как игру и достаточно сложно будет рассчитывать на их дальнейшее доверие к учителю.

Возможно и фрагментарное использование технологии, ведь далеко не каждый учитель сразу решится на масштабные изменения в преподавании. Но надо понимать, что не так важны приёмы, методы и даже стадии базовой модели РКМЧП, как сам подход.

Возможно ли использовать технологию РКМЧП на разных предметах и с разными возрастными группами — в начальной, средней, старшей школе?

Несомненно, технология РКМЧП с успехом применяется на любой ступени обучения вплоть до высшей школы, ведь задача развития критического мышления не ограничивается каким-то небольшим временем. Для каждой учебной дисциплины (русского и иностранных языков, естественных наук, истории и математики) может быть использован свой набор методов и приёмов, и, как показывает десятилетняя практика, нет ни одной учебной темы ни по одному учебному предмету, в которых невозможно было бы использовать технологию. Учителя с успехом применяют технологию при обучении творческим предметам: музыке и изобразительному искусству, поскольку она даёт детям большую внутреннюю свободу.

С чего надо начинать работу?

Наверное, с переосмысления целей обучения. Включите в их перечень развитие критического мышления. Для начала учитель может попробовать применить технологию на одной теме. Эта работа потребует немало сил, времени и желания. Но если для учителя изначально приоритетны цели учеников, если он верит, что важно не только выучить предмет, но и позволить школьникам рассуждать, заблуждаться и самим искать пути преодоления этих заблуждений, начать будет несложно.

Какие ещё вопросы о технологии РКМЧП можно задать и где узнать ответы?

На семинарах для учителей тренеров часто спрашивают:

- Как проверить сформированность у учеников критического мышления?
- Есть ли конкретные примеры удачной работы по математике (химии, биологии, географии, литературе)?
- Как разработать учебную программу на основе РКМЧП?
- Сколько всего приёмов в технологии РКМЧП?
- Как поставить отметку за урок в режиме технологии РКМЧП?
- Что делать, если ученики после таких уроков отвечают неправильно?

Это только наиболее часто встречающиеся вопросы, список можно и продолжить. Конечно, учителю гораздо легче разрешить возникшие проблемы, если в школе, где он работает, у него есть единомышленники. Но даже если он остаётся один на один с возникшими трудностями, чтобы узнать ответы на свои вопросы или поделиться с коллегами своими успехами, мы рекомендуем использовать все имеющиеся на сегодняшний день возможности. Это и книги, и многочисленные ссылки в Интернете. Можно обратиться к тренерским программам, которые работают в разных городах России. Наконец, мы надеемся, что какие-то ответы даст эта книга.

ГЛАВА 1

Технология развития критического мышления

Понятие «критическое мышление» и его характеристики

Надо сказать, что по поводу определения понятия «критическое мышление» существует большое разнообразие мнений и оценок: с одной стороны, оно ассоциируется с негативным, отвергающим, так как предполагает спор, дискуссию, конфликт; с другой стороны, объединяет понятия «критическое мышление», «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т. д. Хотя термин «критическое мышление» известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, в профессиональном языке педагогов-практиков в России его стали употреблять сравнительно недавно.

Сегодня в различных научных источниках можно найти разные определения термина «критическое мышление». Дж. Браус и Д. Вуд определяют его как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критики пытаются понять и осознать своё собственное «Я», быть объективными, логичными, пытаются понять другие точки зрения. Критическое мышление, по их мнению, — это поиск здравого смысла: «как рассудить объективно и поступить логично с учётом как своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений. Критические мыслители способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при решении проблем» [3].

Д. Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» следующим образом: это «направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата» [38].

При всём разнообразии определений критического мышления можно увидеть в них близкий смысл, который отражает оценочные и рефлексивные свойства мышления. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путём наложения новой информации на жизненный личный опыт. В этом и есть его отличие от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести чёткую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление — это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое, и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловленно.

Любой ли человек может мыслить критически? Ж. Пиаже писал, что к 14—16 годам у человека наступает этап, когда создаются наилучшие условия для развития критического мышления. Вместе с тем это вовсе не означает, что эти навыки развиты у всех в одинаковой степени.

Для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет [38, с. 56]:

1. **Готовность к планированию.** Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последовательность изложения. Упорядоченность мысли — признак уверенности.
2. **Гибкость.** Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока не обладаешь разнообразной информацией.
3. **Настойчивость.** Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем её решение на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьётся гораздо лучших результатов в обучении.
4. **Готовность исправлять свои ошибки.** Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает правильные выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.
5. **Осознание.** Очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.
6. **Поиск компромиссных решений.** Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний.

Есть мнение: Дж. Барелл выделяет следующие характеристики, присущие критически мыслящему человеку. Критические мыслители:

- решают проблемы;
- проявляют известную настойчивость в решении проблем;
- контролируют себя, свою импульсивность;
- открыты для других идей;
- решают проблемы, сотрудничая с другими людьми;
- слушают собеседника;
- эмпатичны;
- терпимы к неопределённости;
- рассматривают проблемы с разных точек зрения;
- устанавливают множественные связи между явлениями;
- терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных взглядов;
- рассматривают несколько возможностей решения какой-то проблемы;
- часто задают вопрос: «Что, если...?»;

- умеют строить логические выводы;
- размышляют о своих чувствах, мыслях — оценивают их;
- строят прогнозы, обосновывают их и ставят перед собой обдуманные цели;
- применяют свои навыки и знания в различных ситуациях;
- любознательны и часто задают «хорошие вопросы»;
- активно воспринимают информацию.

Авторы технологии, вводя понятие «критическое мышление», ссылаются на К. Поппера. Важнейшими положениями его работы «Открытое общество и его враги» (1945) являются противопоставление открытого и закрытого обществ, теория о критическом рационализме, присущем открытому обществу.

Для закрытого общества характерны:

- неизменность законов;
- господство общества над личностью;
- личная безответственность (коллективизм);
- идейный догматизм;
- противопоставление остальному миру.

Для открытого общества характерны:

- рационально-критическая установка;
- возможность целесообразно и сознательно управлять социальным развитием и формировать государственные институты согласно реальным потребностям людей.

Сам К. Поппер указывал на определённые недостатки западной демократии, не позволяющие ей называться открытым обществом, хотя, по его мнению, западная демократия завершает переход к открытому обществу.

Теория открытого общества, согласно определению К. Поппера, описывает такую социальную структуру, которая ни за кем не признаёт монопольного права на истину. Такое общество объединяет самых разных людей с разными точками зрения и различными интересами и полагает, что должны существовать институты, защищающие права людей и позволяющие им жить в мире и согласии. Популярность идеи открытого общества в наши дни усиливает значимость педагогических инноваций, связанных с этой идеей. Идея развития открытого критического мышления, возможность формирования навыков критического мышления нашли своё отражение в технологии развития критического мышления.

Гуманистическая психология и критическое мышление

Гуманистический подход, в противоположность авторитаризму, предполагает личностную вовлечённость ученика в процесс учения: ученик в нём инициативен и самостоятелен, он учится осмысленно, его любознательность поощряется. Если в традиционном обществе ещё можно было строить обучение путём трансляции учителем информации, то в век динамичных изменений главным становится формирование умения учиться самостоятельно. Основным приоритетом развития образования сегодня становится его личностно ориентированная направленность. «Реализация личностно ориентирован-

ного обучения предполагает осуществление такого педагогического руководства деятельностью учащихся, которое позволило бы проявить им личностные функции (искать во всём смысл, строить образ и модель своей жизни, проявлять творчество, давать критическую оценку фактам и т. д.)». П. Е. Решетников в качестве важнейших личностных функций выделяет [33, с. 46]:

- функцию изобретательности (способность к выбору);
- функцию рефлексии (способность оценивать свои действия);
- функцию бытийности (поиск смысла жизни и творчества);
- формирующую функцию (формирование образа «Я»);
- функцию ответственности (в соответствии с формулировкой «Я отвечаю за всё»);
- функцию автономности личности.

Задача учителя заключается не только в необходимости формирования у школьников знаний и умений, но и в обеспечении возможностей для становления и развития вышеперечисленных функций личности. В этом контексте учебный процесс приобретает смысл, отличный от традиционно признанного. Можно привести высказывание известного американского психолога К. Роджерса, который на одной из своих лекций для учителей школ сказал о том, что никакие их усилия не имеют смысла, поскольку знанием становится только та часть информации, которая принята ребёнком. Учитель не является транслятором информации, а значит, он должен помочь учащимся овладеть способами самостоятельной работы. Технология развития критического мышления — один из способов превратить учение в личностно ориентированное. Но и этого недостаточно.

Как реализовать на практике гуманистические идеи и принципы?

Чтобы успешно осуществлять гуманистически ориентированное обучение, учителю необходимо выработать систему новых установок. В частности, К. Роджерс особо выделяет: открытость своим мыслям и переживаниям, способность их адекватно выражать в общении с другими; принятие ученика как личности, уверенность в его творческом потенциале, педагогический оптимизм; эмпатическое понимание, т. е. видение педагогом внутреннего мира ученика (глазами ученика).

В гуманистически ориентированном обучении педагог ставит учащегося не в позицию объекта, которым он управляет, а в позицию полноправного субъекта учения, создавая тем самым условия для его творческой самореализации. Это значит, что педагог организует учебную деятельность не традиционно, а как процесс решения проблем разного уровня. Важным становится самостоятельный поиск ученика, а это зависит от того, насколько ученик овладевает методологией решения изучаемых проблем.

Традиционно школы знакомили учеников с «продуктами» мышления (то, что в формализованном знании выражено в книгах и лекциях), но редко демонстрировали процессы, с помощью которых эти «продукты» были получены. Как это сделать? Ведь мышление — процесс, сокрытый от глаз. «Обучение мышлению следует понимать как „хождение в подмастерьях у мастера познания“» [34, с. 16—17].

Критическое мышление — это точка опоры для мышления человека, естественный способ взаимодействия с идеями и информаци-

ей. Мы и наши учащиеся стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только овладеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать её с различных точек зрения, делать выводы относительно их точности и ценности.

Современная жизнь устанавливает свои приоритеты: не простое знание фактов, не умения как таковые, а способность пользоваться приобретённым; не объём информации, а умение получать её и моделировать; не потребительство, а созидание и сотрудничество. Органичное включение работы по технологии развития критического мышления в систему школьного образования даёт возможность личностного роста, ведь такая работа обращена прежде всего лицом к ребёнку, к его индивидуальности.

Образовательная технология развития критического мышления

Как мы уже отмечали, для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов, одним из которых, на наш взгляд, стала разработанная американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом педагогическая технология развития критического мышления посредством чтения и письма. Структура данной технологии стройна и логична, так как её этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. Представляем эту структуру в виде таблицы с соответствующими пояснениями:

Таблица 1

Технологические этапы		
I стадия	II стадия	III стадия
<i>Вызов:</i> • имеющиеся знания; • интерес к получению новой информации; • постановка учеником собственных целей обучения	<i>Осмысление содержания:</i> • получение новой информации; • корректировка учеником поставленных целей обучения	<i>Рефлексия:</i> • размышление, рождение нового знания; • постановка учеником новых целей обучения

Перед нами чёткий технологический алгоритм урока (серии уроков), а на поверхности — набор приёмов, стратегий ведения урока, рекомендации по их использованию на определённых стадиях (табл. 1).

**Технология развития критического мышления —
стадии и методические приёмы [2]**

Стадия (фаза)	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приёмы и методы
I. Вызов (<i>evocation</i>)	Направлена на вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе	Ученик вспоминает, что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до её изучения, задаёт вопросы, на которые хотел бы получить ответ	• Составление списка известной информации; • рассказ-предположение по ключевым словам; • систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; • верные и неверные утверждения; • перепутанные логические цепочки и т. д.
Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведётся индивидуально, в парах и в группах			
II. Осмысление содержания (<i>realization of meaning</i>)	Направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания старого к новому	Ученик читает (слушает) текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведёт записи по мере осмысления новой информации	Методы активного чтения: • маркировка с использованием значков «v», «+», «-», «?» (по мере чтения их ставят на полях справа); • ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; • поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы и т. д.

На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа). Работа ведётся индивидуально или в парах

III. Рефлексия (<i>reflection</i>)	Учителю следует вернуть учащихся к первоначальным записям — предположениям, внести изменения, дополнения; дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации	Учащиеся соотносят «новую» информацию со старой, используя знания, полученные на стадии осмысления	• Заполнение кластеров, таблиц; • установление причинно-следственных связей между блоками информации; • возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; • ответы на поставленные вопросы; • организация устных и письменных круглых столов; • организация различных видов дискуссий; • написание творческих работ; • исследования по отдельным вопросам темы и т. д.
--------------------------------------	--	--	--

На стадии рефлексии осуществляется творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации. Работа ведётся индивидуально, в парах или группах

Стадия вызова

Часто отсутствие результативности обучения объясняется тем обстоятельством, что учитель конструирует процесс обучения, исходя из поставленных им целей, подразумевая, что эти цели изначально будут приняты учащимися как собственные. Это позволяет ему более чётко проектировать этапы учебного процесса, определять критерии его результативности и способы диагностики. В то же время многие известные учёные-дидакты, развивающие в своих исследованиях идеи конструктивистского подхода в обучении (Дж. Дьюи, Б. Блум и др.), считают, что необходимо дать возможность самому учащемуся поставить цели обучения. Только после этого учитель может выбрать эффективные методы для их достижения. Вспомним, что мы усваиваем лучше всего. Обычно это информация по той теме, о которой мы уже что-то знаем. Когда нам проще принять решение? Когда то, что мы делаем, согласуется с имеющимся опытом, пусть и опосредованно.

Итак, если предоставить учащемуся возможность проанализировать то, что он уже знает об изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно эта задача решается на стадии вызова.

Другой задачей этой стадии является *активизация* учеников. Нередко мы видим, что некоторые школьники на уроке не прикладывают значительных интеллектуальных усилий, предпочитая дожидаться момента, когда другие решат предложенную задачу. Поэтому важно, чтобы каждый смог принять участие в работе, ставящей своей целью актуализацию собственного опыта. Можно комбинировать приёмы индивидуальной и групповой работы. Например, предложить каждому учащемуся вспомнить о том, что уже известно об изучаемой теме, записать это в виде ключевых слов, затем поделиться написанным в паре или в группе, составив список ключевых слов всей группы, а после обсудить это вместе с учителем.

Немаловажным аспектом при реализации стадии вызова является *систематизация* всей информации, полученной в результате свободных высказываний учащихся. Это позволит им, с одной стороны, увидеть собранную информацию в укрупнённом, категориальном виде, при этом в структуру могут войти все мнения: «правильные» и «неправильные»; с другой стороны, структурирование высказанных мнений выявит противоречия, нестыковку, непрояснённые моменты, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причём для каждого из учащихся эти направления могут быть индивидуальными. Школьник определит для себя, на каком аспекте изучаемой темы он должен заострить своё внимание, а какая информация требует только проверки на достоверность.

Итак, в процессе реализации стадии вызова важно:

- 1) давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть поправленными учителем;
- 2) фиксировать все высказывания: любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний;
- 3) сочетать индивидуальную и групповую работу: индивидуальная позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт; групповая — услышать другие мнения, изложить свою точку зре-

ния без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными; появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет мотивировать, стимулировать к изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать своё мнение учителю или сразу в большой аудитории, поэтому занятия в небольших группах позволяют им чувствовать себя более комфортно.

Роль учителя на этом этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к воспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно».

Некоторые пояснения. Нам, учителям, очень сложно бывает выступать в роли терпеливых слушателей своих учеников. Мы привыкли их поправлять, критиковать, морализировать по поводу их действий. Избежать этого — основная трудность при работе педагога в режиме технологии развития критического мышления. Один из авторов был непосредственным свидетелем урока, который вёл достаточно опытный учитель. На стадии вызова ученикам было предложено вспомнить, что они знают об эпохе Ивана Грозного. При этом они могли вспоминать фильмы, картины из музеев, литературные произведения о том времени. Всё шло хорошо, пока учитель не попросил учеников высказать те мнения, которые они суммировали в группах. И тут учитель стал активно исправлять эти мнения, переформулировать их. Активность учеников начала резко снижаться. Они уже с некоторым опасением говорили о проделанной работе, ожидая критики учителя. Можно быть уверенным, что на следующем уроке далеко не все ребята будут с энтузиазмом вспоминать о том, что они знают по изучаемой теме.

Ч. Темпл, К. Мередит и Дж. Стил определили ряд необходимых для педагога условий, выполнение которых будет способствовать развитию у школьников критического мышления.

1. Важно предоставлять время и возможность для приобретения опыта критического мышления.
2. Необходимо давать учащимся возможность размышлять.
3. Важно принимать различные мнения и идеи.
4. Целесообразно способствовать активности учащихся в учебном процессе.
5. Необходимо убедить учащихся в том, что они не рискуют быть высмеянными.
6. Важно выражать веру в то, что каждый учащийся способен на критические суждения.
7. Необходимо ценить проявления критического мышления.

Учащиеся при этом должны:

- 1) развивать в себе уверенность и понимание ценности своих мнений и идей;

- 2) активно участвовать в учебном процессе;
- 3) с уважением выслушивать различные мнения;
- 4) быть готовыми как формулировать свои суждения, так и воздерживаться от них.

Иногда может возникнуть ситуация, когда заявленная тема незнакома учащимся, когда у них нет достаточных знаний и опыта для выработки суждений и умозаключений. В этом случае можно попросить их высказать предположения или прогноз о возможном предмете и объекте изучения. Есть и другие приёмы, о которых более подробно мы будем говорить в следующих главах.

Итак, в случае успешной реализации стадии вызова у аудитории возникает мощный стимул для работы на следующем этапе — этапе получения новой информации.

Стадия осмысления содержания

Этот этап можно по-другому назвать смысловой стадией. Чаще всего знакомство с новой информацией происходит в процессе её изложения учителем, гораздо реже — в процессе чтения или просмотра материалов на видео или через компьютер. В процессе реализации смысловой стадии школьники вступают в контакт с новой информацией. Одним из условий развития критического мышления является отслеживание понимания учеником изучаемого материала. Именно данная задача является основной в процессе обучения на стадии осмысления содержания.

Важным моментом является получение новой информации по теме. Если помнить о том, что на стадии вызова учащиеся определили направления своего познания, то учитель в процессе объяснения нового материала имеет возможность расставить акценты в соответствии с ожиданиями и заданными вопросами. Организация работы на данном этапе может быть различной. Это могут быть: лекция, рассказ учителя, индивидуальное, парное или групповое чтение или просмотр видеоматериала. В любом случае это будет индивидуальное принятие и отслеживание информации. В процессе реализации смысловой стадии главная задача состоит в том, чтобы поддерживать активность учащихся, их интерес и инерцию движения, созданную во время фазы вызова. И здесь важное значение имеет качество отобранного материала.

Некоторые пояснения. Иногда, даже в случае удачно реализованной стадии вызова, в процессе работы на стадии осмысления содержания интерес и активность учащихся ослабевают. Этому может быть несколько объяснений.

Во-первых, текст (сообщение), который содержит информацию по новой теме, не отвечает ожиданиям школьников: или является слишком сложным, или не содержит ответов на поставленные на первой стадии вопросы. В этом плане несколько легче организовать изучение новой темы в режиме слушания. Работа в режиме чтения более сложна для организации. Вместе с тем, как отмечают авторы педагогической технологии развития критического мышления, чтение в гораздо большей степени стимулирует процесс критического осмысления, так как это процесс индивидуальный, не регламентированный по скорости восприятия новой информации.

Таким образом, в процессе чтения школьники имеют возможность перечитать непонятное, отметить наиболее важные фрагменты, обратиться к дополнительным источникам.

Во-вторых, учитель не всегда использует возможные приёмы стимулирования внимания и активности. Вместе с тем данные приёмы достаточно хорошо известны. Это и проблемные вопросы по ходу объяснения или рассказа, графическое представление материала, интересные факты и комментарии. Кроме того, существуют приёмы для вдумчивого чтения, о которых речь пойдёт в последующих главах.

Дж. Стил и её коллеги отмечают: «Хорошие учащиеся, хорошие читатели отслеживают своё понимание, встречаясь с новой информацией. Хорошие читатели перечитывают кусок текста в том случае, если они перестают его понимать. Хорошие слушатели, воспринимая сообщение, обычно задают вопросы или записывают, что они не поняли, для прояснения в будущем. Пассивные учащиеся обычно игнорируют эти проблемы в понимании. Они не отдают себе отчёта в возникающей путанице, в недоразумениях или даже в пропусках информации» [27, с. 32—33]. Пожалуй, данное высказывание как нельзя более чётко выражает принцип работы в процессе реализации стадии осмысления содержания.

Есть мнение. И. Бек и Дж. Доул считают, что восприятие чтения зачастую трактуется как простое понимание некоторых деталей авторского текста. И если учащийся в состоянии пересказать написанное автором, мы его поощряем и утверждаем, что он якобы понял текст. Хотя на самом деле это может быть и не совсем так. Если понимание — это умение воспроизвести текст, тогда учащийся, который может его пересказать, может считаться понявшим смысл. Однако, если под пониманием мы имеем в виду восприятие идей, представленных в тексте, включение этих идей в собственный контекст, в свои знания по какому-то вопросу или предмету, если ученик разрешает возникающие противоречия и может применить эти идеи и информацию в своей собственной реальной жизни либо по необходимости, либо будучи вдохновлённым новым знанием, тогда умение просто воспроизвести текст не имеет с пониманием ничего общего. И если мы лишь просим учащихся запоминать и воспроизводить текст, мы никогда не выясним, достигли ли они более высокого уровня восприятия читаемого материала [24, с. 16].

Нельзя не обратить внимания на ещё одно важное обстоятельство. Так же как и на первой стадии работы в режиме технологии развития критического мышления, на смысловой стадии учащиеся самостоятельно продолжают активно конструировать цели своего учения. Постановка целей в процессе знакомства с новой информацией осуществляется при её наложении на уже имеющиеся знания. Школьники могут найти ответы на ранее заданные вопросы, решить возникшие на начальном этапе работы затруднения. Вместе с тем далеко не все вопросы и затруднения могут быть разрешены. В этом

случае важно, чтобы учитель стимулировал учащихся к постановке новых вопросов, поиску ответов через контекст той информации, с которой школьники работают.

Итак, на фазе осмысления содержания учащиеся:

- 1) осуществляют контакт с новой информацией;
- 2) пытаются сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом;
- 3) акцентируют своё внимание на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения;
- 4) обращают внимание на неясности, пытаются поставить новые вопросы.
- 5) стремятся отследить сам процесс знакомства с новой информацией, обратить внимание на то, что именно привлекает их внимание, какие аспекты менее интересны и почему;
- 6) готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Учитель на данном этапе:

- может быть непосредственным источником новой информации. В этом случае его задача состоит в её ясном и привлекательном изложении;
- отслеживает степень активности работы, внимательности при чтении;
- предлагает различные приёмы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном.

Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что необходимо выделить достаточное время для реализации смысловой стадии. Если учащиеся работают с текстом, было бы целесообразно выделить время для второго прочтения. Это достаточно важно, так как для того, чтобы прояснить некоторые вопросы, необходимо увидеть текстовую информацию в различном контексте.

Стадия рефлексии

Р. Бустром отмечает: «Рефлексия — особый вид мышления... Рефлексивное мышление означает фокусирование вашего внимания. Оно означает тщательное взвешивание, оценку и выбор» [5]. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. Анализируя функции двух первых стадий технологии развития критического мышления, можно сделать вывод о том, что, по сути, рефлексивный анализ и оценка пронизывают все этапы работы. Вместе с тем рефлексия на стадиях вызова и осмысления содержания имеет другие формы и функции. На третьей же стадии процесса рефлексия становится основной целью деятельности и школьников, и учителя.

Напомним, что работа на стадии осмысления содержания индивидуальна. Школьники знакомятся с новым материалом. При этом у каждого из них это происходит в соответствии с поставленными целями, возникшими на первом этапе вопросами и затруднениями.

Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения (это понятно, это непонятно, об этом необходимо узнать ещё, по этому поводу лучше было бы задать вопрос и т. д.). Но этот анализ малопо-

лезен, если он не обращён в словесную или письменную форму. Именно в процессе вербализации хаос мыслей, возникающий в сознании на стадии осмысления, структурируется, превращаясь в новое знание. Возникшие вопросы или сомнения могут быть разрешены. Кроме того, в процессе обмена мнениями по поводу прочитанного или услышанного учащиеся имеют возможность осознать, что один и тот же текст может вызывать оценки, отличающиеся по форме и по содержанию. Некоторые из суждений других учеников могут оказаться вполне приемлемыми для принятия их как своих собственных. Другие суждения вызывают потребность в дискуссии. В любом случае этап рефлексии активно способствует развитию навыков критического мышления.

Каковы же механизмы реализации стадии рефлексии при работе в режиме технологии развития критического мышления?

Не вызывает никаких сомнений важность отслеживания развития знаний учащихся. Механизм этого развития можно представить следующим образом:

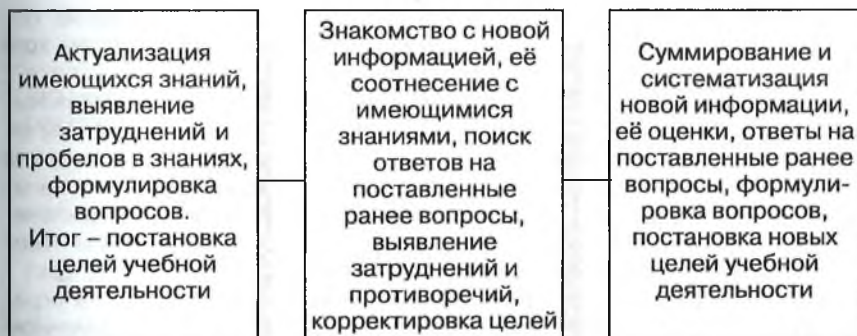


Рис. 1. Механизм развития знаний учащихся в режиме технологии развития критического мышления (разработано С. И. Заир-Беком)

Итак, на стадии рефлексии школьники систематизируют новую информацию по отношению к уже имеющимся у них представлениям, а также в соответствии с категориями знания (понятия различного ранга, законы и закономерности, значимые факты). При этом сочетание индивидуальной и групповой работы на данном этапе является наиболее целесообразным.

В процессе индивидуальной работы (различные виды письма: эссе, ключевые слова, графическая организация материала и т. д.) учащиеся, с одной стороны, производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы, а также для реализации поставленных ранее индивидуально целей. С другой стороны, они выражают новые идеи и информацию собственными словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи.

Как отмечают Пирсон и Филдинг, «это необходимо для того, чтобы выстроить новые представления» (Пирсон П., Филдинг Л., 1991). Учащиеся помнят лучше всего то, что они поняли в собственном

контексте, выражая это своими собственными словами. Такое понимание носит долгосрочный характер. Когда учащийся переформулирует понимание с использованием собственного словаря, то создаётся личный осмысленный контекст.

Есть мнение. Большинство учёных-психологов и педагогов отмечают важность письменной рефлексии для развития критического мышления. Мы знаем, что ей уделяется недостаточное внимание в школе.

Учёные, исследующие теорию и практику рефлексивного обучения, формулируют следующие принципы использования педагогом в учебном процессе механизмов письменной рефлексии:

Поощрение исследовательского письма. Важно поощрять учащихся к ведению дневников и написанию различных отзывов, причём упор делать на умении зафиксировать идеи для последующего размышления и обсуждения, а не для обнародования в некоей законченной форме.

Поощрение личного авторства учащихся. Изначально важна позиция, заключающаяся в том, что каждый является экспертом хотя бы в узкой области собственного опыта.

Поощрение самого процесса письма. Знакомство с совершенными по форме и написанными талантливыми авторами текстами не должно привести учащихся к мысли о невозможности написания ими самими хороших текстов. В этом случае важным является знакомство учащихся с процессом писательского творчества: дневниками, записными книжками писателей — с целью показа всех трудностей создания писателями их творений.

Содержание должно быть выше формы. Форма не должна ограничивать желание учеников передавать свои мысли в письменном виде.

О приёмах письменной рефлексии более подробно речь пойдёт в следующих главах.

Наряду с письменными формами, не менее важной является устная рефлексия. Дж. Стил и её коллеги — авторы педагогической технологии критического мышления — отмечают, что живой обмен идеями между учащимися даёт возможность расширить их словарь, познакомиться с различными представлениями по рассматриваемым проблемам. «Разрешая диалог на стадии рефлексии, учитель даёт возможность увидеть и рассмотреть различные варианты мнений по одному и тому же вопросу. Это время переосмысления и перемен в учебном процессе» [27, с. 35].

Важна роль стадии рефлексии и для отслеживания самого процесса обучения, процесса мышления и деятельности. К. Роджерс писал: «Способ обучаться состоит в том, чтобы обозначать свои сомнения, попытаться прояснить неясные вопросы и таким образом приблизиться к смыслу нового опыта...» [15, с. 156]. Эта мысль помогает нам понять суть рефлексивного обучения. Отслеживание этапов, механизма своей деятельности помогает учащемуся осознать методологию учебного и научного познания. Дж. Стил и её коллеги подчеркивают, что преподавание является более эффективным тогда,

когда оно «прозрачно», т. е. когда учащиеся видят, как разворачивается учебный процесс.

Итак, можно представить функции трёх стадий технологии развития критического мышления посредством чтения и письма следующим образом (табл. 3):

Таблица 3

Функции трёх стадий технологии развития критического мышления

Стадия (фаза)	Функция
Вызов	Мотивационная (побуждение к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме). Информационная (вызов «на поверхность» имеющихся знаний по теме). Коммуникационная (бесконфликтный обмен мнениями)
Осмысление содержания	Информационная (получение новой информации по теме). Систематизационная (классификация полученной информации по категориям знания). Мотивационная (сохранение интереса к изучаемой теме)
Рефлексия	Коммуникационная (обмен мнениями о новой информации). Информационная (приобретение нового знания). Мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля). Оценочная (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса)

Вернёмся к уже поставленным ранее вопросам: насколько данная педагогическая технология является инновационной, в чём её отличия от уже известных стратегий обучения? Заметим, что высказываются мнения о её схожести с уже известными подходами в образовании (концепция развивающего обучения В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, концепция о продуктивном и творческом мышлении З. И. Калмыковой и т. д.). Мы оставляем право на сравнение этих концептуальных подходов и представленной педагогической технологии нашим читателям. Однако предложим некоторые суждения, определяющие позицию авторов о её новизне и практической значимости.

М. В. Кларин определяет, что инновации — это не просто создание новшеств, но и такие перемены, которые носят существенный характер и сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Инновационными, по его мнению, можно считать подходы, преобразующие характер обучения в отношении таких его

сущностных и инструментально значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения. Однако все инновации можно подразделить на две группы: инновации-модернизации и инновации-трансформации.

Инновации-модернизации направлены на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной организации процесса. В основе таких инноваций — технологический подход, направленный на формирование действий по образцу.

Инновации-трансформации направлены на обеспечение исследовательского характера учебного процесса, организацию учебно-познавательной поисковой деятельности. Этот подход в обучении предполагает прежде всего формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, применения их в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностной ориентации.

Если технологический подход, по мнению М. В. Кларина, не трансформирует педагогический процесс, а модернизирует его, то можно определить технологию развития критического мышления как инновацию-модернизацию. Использование этой технологии в учебном процессе не приводит к его организационной трансформации, т. е. осуществимо в рамках традиционных форм: урока, школьной экскурсии и т. д. Подчеркнём, что важной характеристикой технологии является её воспроизводимость на уровне педагогического процесса и педагогических результатов. В этом отношении можно сделать вывод о технологичности стратегии развития критического мышления.

Если же рассматривать инновации-модернизации как ориентированные на высокоэффективное репродуктивное обучение, то педагогическая технология, представленная в книге, в большей степени может быть отнесена к инновациям-трансформациям.

Представленная модель не может в полной мере называться педагогической технологией. Это подтверждается и тем обстоятельством, что не все реализуемые цели могут быть чётко диагностируемы. Кроме того, в рамках базовой модели «вызов — осмысление содержания — рефлексия» могут быть использованы разнообразные стратегии обучения, достаточно хорошо известные и апробированные в педагогической практике: стратегии кооперативного и проблемного обучения, технологии организации дискуссии и др.

В чём же в таком случае инновационность представленной модели? Данная модель, выходя за рамки классической технологической стратегии, тем не менее представляет собой первый опыт практической реализации личностно ориентированного подхода в обучении. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направление своего развития, сам определяет конечный результат.

Принятие информации происходит в процессе кропотливого осмысления. При этом важно осмысление не только самой информации, но и собственных действий, их соотнесение с известными образцами и принятие на этой основе решения о выборе оптимального пути. Тот факт, что существует такая категория, как «активно сконструированное знание», являющееся итогом рефлексивного поиска, имеет значение для конструирования учебного процесса.

Механизм рефлексии на уровне педагогического процесса в технологии развития критического мышления можно представить так:

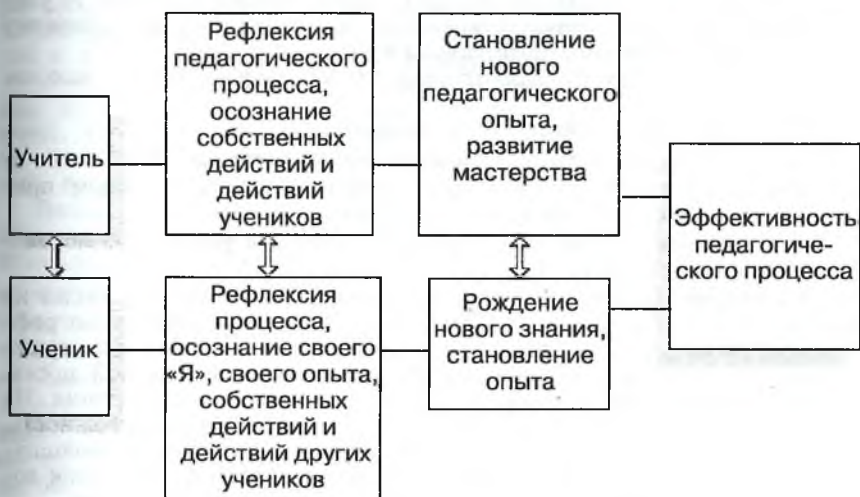


Рис. 2. Механизм рефлексии на уровне педагогического процесса в развитии критического мышления (разработано С. И. Заир-Беком)

Учение посредством личных открытий — долгий процесс. Вместе с тем, как отмечает Х. Гарднер, информация, которую учащиеся запоминают механически, не связывая её с собственными интересами и ранее полученными знаниями, зачастую становится «мёртвой глыбой», зависшей вдали от базовых понятий, на которые ориентируется человек, решая реальные проблемы собственной жизни.

Таким образом, для обеспечения эффективности педагогического процесса необходимо параллельное и взаимно пересекающееся его конструирование на основе активизации собственного опыта учителем и учащимися. При этом важно обеспечить гарантированность достижения всех поставленных целей обучения, несмотря на объективные и субъективные трудности, многие из которых часто вызваны несовпадением определяемых учеником и учителем целей обучения, а следовательно, и выбором средств и методов для их достижения.

Многие из известных в педагогической практике образовательных технологий не предусматривают механизма работы по ориентировке учащихся на сознательное принятие уже определённых учителем целей процесса обучения, а тем более на самостоятельное целеполагание.

Технологически обеспечить рефлексию в обучении можно при сочетании определённых средств и методов, гарантирующих реализацию диагностично поставленных учителем и учениками целей в процессе активно конструированного субъектами обучения процесса, основанного на осмыслении значимого для них опыта.

Технология развития критического мышления может рассматриваться как механизм, формирующий определённые умения в системе «ученик — учитель». Учитель, организуя образовательный процесс, вступает с учащимися в рефлексивное взаимодействие. И учитель, и ученик выступают в качестве партнёров по рефлексивному осмыслению подобного рода технологии.

Мы представляем данную технологию как рефлексивную, так как она:

- формирует самостоятельность мышления;
- вооружает способами и методами самостоятельной работы;
- даёт возможность сознательно управлять образовательным процессом в системе «учитель — ученик»;
- позволяет влиять на цели, способы, методы и результаты образовательного процесса и т. д.

Трёхфазовая структура урока предполагает наличие рефлексии на каждой стадии урока, и соответственно на стадии собственно рефлексии. Работа, построенная в режиме технологии, позволяет осуществить рефлексивное взаимодействие и на этапе совместной постановки цели, и в совместной деятельности на стадии осмысления. На стадии рефлексии она позволяет оценить собственную деятельность, методы, предлагаемые учителем, деятельность других учащихся — провести рефлекссию процесса учения с целью определения достижения учениками и учителем запланированных результатов.

В этом смысле задача технологий, направленных на реализацию принципов личностно ориентированного (а значит, рефлексивного) обучения, состоит в разрешении этой серьёзной проблемы. Отметим, что технологическое обеспечение рефлексии в обучении можно определить как сочетание средств и методов, создающих условия для реализации диагностично поставленных учителем и учениками целей в процессе активно конструируемого субъектами обучения процесса, основанного на осмыслении значимого для них опыта.

Теоретический анализ основ технологии развития критического мышления позволил экспериментально обосновать взаимосвязь психологических механизмов рефлексии и урока, построенного в режиме технологии развития критического мышления.

Рефлексивные механизмы одинаково действуют как на уровне «я — ученик», так и на уровне «я — учитель», а технология предполагает равные, партнёрские отношения как в плане общения, так и в плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения. Учитель перестаёт быть главным источником информации. Используя приёмы технологии, он превращает обучение, продвижение от незнания к знанию, в совместный и интересный поиск.

Технология РКМЧП определяет роль учителя как образца для подражания, демонстратора процессов мышления и познания, а также роль ученика — того, кто черпает из этих демонстраций некий набор приёмов и методов, которые он сможет использовать при конструировании своих собственных знаний.

Рефлексивный анализ проблем, осваиваемый учащимися, является необходимым условием выработки у учащихся приёмов самостоятельной постановки задач, гипотез и планов решений, критериев оценки полученных результатов. Тем самым развивается способность учащихся к саморегуляции учебной деятельности и к самообразованию в целом.

Применение технологии РКМЧП даёт возможность учителю оценить когнитивные способности учащихся, провести рефлексию их деятельности и ценностно-смыслового усвоения содержания, а также собственной деятельности на уроке. Это позволяет учителю двигаться дальше как в планировании и ведении урока, серии уроков, так и в своём профессиональном развитии.

Итак, мы можем сделать вывод, что критически мыслить могут все, но не все хотят это делать. Критическому мышлению нужно учить. Поэтому отдельный курс «Критическое мышление» в школе не был бы эффективным. Важно, чтобы ученики могли использовать навыки в конкретной предметной деятельности.

Взгляд на мир как на целостную взаимосвязанную систему выявляет проблему формирования нового категориального аппарата мышления, куда входят:

- осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения;
- преодоление эгоцентризма своего мышления;
- осознание внутренней альтернативности принимаемых решений;
- умение адекватно интерпретировать получаемую информацию.

Всё это ставит сложные задачи формирования нового стиля мышления, чертами которого являются открытость, гибкость, рефлексивность. Необходим поиск инструментария, с помощью которого были бы решены эти задачи. Им и может стать технология РКМЧП.

ГЛАВА 2

Особенности работы с различными видами текстов

Противники технологического подхода к уроку часто говорят о том, что структура подобного урока, приёмы, организация работы в классе, группе уведут учащихся от содержания. Чтобы избежать подобных ошибок и сохранить целостность урока как в содержательном, так и в технологическом плане, предлагаем некоторые рекомендации по работе с различными видами текста.

На уроках мы работаем с двумя основными типами текстов: информационными и художественными. Приёмы технологии в основном одинаково работают на обоих типах текстов. Можно дать большое количество рекомендаций по поводу их применения, но нельзя забывать о главном — определяющим при планировании является содержательная сторона урока, а не привлекательность отдельных приёмов и стратегий. Итак, напоминаем, в технологии развития критического мышления урок строится по схеме: вызов — осмысление содержания — рефлексия. Технология предлагает широкий набор методических приёмов и стратегий ведения урока.

Предлагаем описание основных, наиболее часто используемых в школьной практике приёмов данной технологии и иллюстрируем их применение на представляемых уроках.

Приёмы и стратегии

КЛАСТЕРЫ

Первый приём — это «кластеры» («грозди»), выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определённом порядке в виде «грозди». Кластеры могут стать как ведущим приёмом на стадии вызова, рефлексии, так и стратегией урока в целом. Деля какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым образом, komponуем по категориям. «Грозди» — графический приём систематизации материала. Наши мысли уже не громоздятся, а «гроздятся», т. е. располагаются в определённом порядке. Правила очень простые. Рисуем модель Солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. Звезда в центре — это наша тема, вокруг неё планеты — крупные смысловые единицы. Соединяем их прямой линией со звездой. У каждой планеты — спутники, у них — свои спутники.

Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы получаете при обычной письменной работе. Этот приём может быть применён на стадии вызова, когда мы систематизируем

информацию до знакомства с основным источником (текстом) в виде вопросов или заголовков смысловых блоков. Например, при изучении темы «Латинская Америка во 2-й половине XX века» (разработано И. В. Муштавинской) [2] просим учащихся предположить, по каким смысловым блокам мы будем изучать страны этого региона. (Эти блоки могут быть предложены учителем.) На данном уроке учащиеся предполагают, что главными вопросами изучаемой темы станут внутренняя политика, экономика, внешняя политика, особенности развития региона. Таким образом, учащиеся выходят на собственное целеполагание. Распределяем эти заголовки смысловых блоков вокруг основной темы. Это выглядит так:

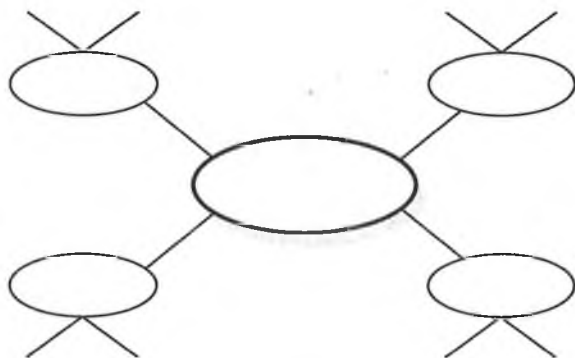


Рис. 3

Или так:

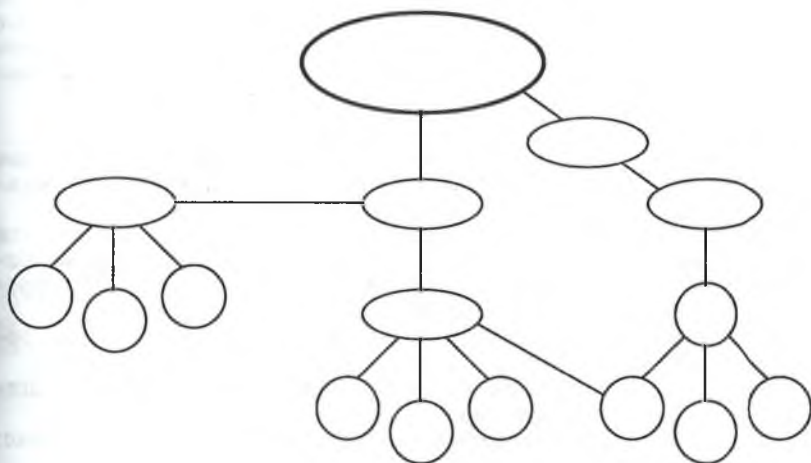


Рис. 3

Следующим шагом будет задание учителя обсудить в группах и сделать предположения о развитии региона по данным направлениям. Информация записывается. Для того чтобы разрешить противоречия, возникающие в ходе записи предположений, ответить на все вопросы при систематизации, подтвердить или опровергнуть наши предположения, расширить знания по данной теме, предлагается текст «Латинская Америка». Продолжается работа с данным приемом и на стадии осмысления, по ходу работы с текстом вносятся исправления и дополнения в «грозди».

Этот приём имеет большой потенциал на стадии рефлексии: исправление неверных предположений в предварительных кластерах, заполнение их на основе новой информации, установление причинно-следственных связей между отдельными смысловыми блоками (работа может вестись индивидуально, в группах, по всей теме или по отдельным смысловым блокам). Очень важным моментом является презентация новых кластеров. Задачей этой формы является не только систематизация материала, но и установление причинно-следственных связей между «гроздьями». Например, как взаимосвязаны между собой смысловые блоки: особенности региона и внутренняя политика. Заданием может стать и укрупнение одной или нескольких «гроздей», выделение новых. На данном уроке подобное задание может звучать так: «Рассмотрите подробнее материал об особенностях региона или выделите характерные черты латиноамериканского менталитета». На стадии рефлексии работа с кластерами завершится. Учитель может усилить эту стадию, предоставив учащимся возможность продолжить исследование по теме или выполнить творческое задание. (Более подробно о методах РКМЧП речь пойдёт в следующих главах.)

Старшеклассники, а также учащиеся основной и начальной школы легко используют этот приём. Возрастная специфика выражается в том, что старшие школьники более самостоятельны в выделении смысловых единиц. При организации подобной работы с младшими школьниками рекомендуем учителю совместно с учащимися озаглавливать смысловые блоки или предложить учащимся готовые вопросы. Достаточно 2—3 раза провести подобную работу, для того чтобы этот приём стал технологичным. Школьники легко, с удовольствием используют кластеры.

Рекомендации по работе с «гроздьями»

1. Оцените текст, с которым будете работать. Нужна ли в данном случае разбивка на «грозди»? Можно ли выделить в тексте большие и малые смысловые единицы?
2. Помогите ученику, если у него возникли сомнения, выделить эти смысловые единицы. Это могут быть вопросы типа: «Как воспитывали детей в Спарте?», а могут быть ключевые слова или фразы. (Спартанские законы, вооружение.)
3. Озвучьте свои «грозди». Пусть ученики сделают презентацию своих записей.
4. Попросите установить связи между «веточками» вашей «грозди» и объяснить возникшие связи.
5. Если вы хотите остановиться на каком-либо смысловом блоке, попросите сделать эту «веточку» «поярче».

Стадию вызова на уроке можно осуществить многими методами, в том числе и хорошо вам знакомыми:

- *ключевые слова*, по которым можно придумать рассказ или которые можно расставить в определённой последовательности, а затем, на стадии осмысления содержания, искать подтверждение своим предположениям, расширяя материал;
- *верные и неверные утверждения*. Например, в начале уроков по теме «Эпоха застоя» (разработано И. В. Муштавинской) могут быть предложены следующие высказывания:
 - в эпоху застоя принята новая Конституция, в которой были провозглашены основные права граждан;
 - это было время расцвета литературы и искусства;
 - была восстановлена система ГУЛАГа;
 - была ужесточена цензура;
 - видные деятели науки и искусства были выдворены из СССР и т. д.

Затем попросите учащихся установить, верны ли данные утверждения, обосновывая свой ответ. После знакомства с основной информацией (текст параграфа, лекция по данной теме) возвращаемся к данным утверждениям и просим учащихся оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию.

ИНСЕРТ

Ещё один приём данной технологии, который часто используется, — это «ИНСЕРТ», маркировка текста значками по мере его чтения (Воган и Эстес, модификация Мередит и Стил).

I — interactive	самоактивизирующая
N — noting	
S — system	системная разметка
E — effective	для эффективного
R — reading and	чтения
T — thinking	и размышления

«v» — уже знал

«+» — новое

«-» — думал иначе

«?» — не понял, есть вопросы

Во время чтения текста следует рекомендовать учащимся делать на полях пометки, а после этого заполнить таблицу, в которой значки будут заголовками её граф. В таблицу тезисно заносятся сведения из текста.

Сформулируем некоторые правила, как читать текст, сохраняя интерес к теме.

- Делайте пометки. Предлагаем несколько вариантов пометок: два значка: «+» и «v», три значка: «+», «v», «?» или четыре значка: «+», «v», «-», «?».
- Ставьте значки по ходу чтения текста на полях.

- Прочитав один раз, вернитесь к своим первоначальным предположениям, вспомните, что вы знали или предполагали по данной теме раньше, возможно, количество значков увеличится.
- Следующим шагом может стать заполнение таблицы 4, количество граф которой соответствует числу значков маркировки.

Таблица 4

Инсерт-1

«v»	«+»	«-»	«?»
Поставьте «v» на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете или думали, что знаете	Поставьте «+» на полях, если то, что вы читаете, является для вас новым	Поставьте «-» на полях, если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знали или думали, что знаете	Поставьте «?» на полях, если то, что вы читаете, непонятно или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу

Этот приём работает на стадии осмысления. Для заполнения таблицы вам понадобится снова вернуться к тексту. Таким образом мы обеспечим вдумчивое, внимательное чтение. Технологический приём «ИНСЕРТ» и таблица сделают зримыми процесс накопления информации, путь от старого знания к новому. Важным этапом работы станет обсуждение записей, внесённых в таблицу.

Используем эти приёмы на уроке. Учащиеся обычно предпочитают устную форму работы, не все любят писать, а иногда им совсем не хочется быть активными в классе. На уроке, где применяется только устная форма работы, можно и отсидеться. Графическая же форма превращает урок в увлекательную игру, помогает понять (ещё до организации основной работы), что можно сказать по данной теме, систематизировать уже имеющиеся знания.

Отправимся в Древнюю Грецию. Нашим спутником станет книга М. Л. Гаспарова «Занимательная Греция» [10].

Тема урока — «Олимпийские игры». На стадии вызова попробуем вспомнить, что мы знаем об этом. Наверняка ученики помнят, что эта традиция зародилась очень давно в Греции, что, возможно, игры проводились у горы Олимп, той самой, где жили греческие боги, что на время игр в Греции прекращались войны, что зажигался олимпийский огонь, что соревнования шли по нескольким видам спорта: бег, метание диска, борьба, а наградой был лавровый венок и прижизненная слава. Попробуем записать уже имеющиеся знания, используя приём «Кластеры». Мы можем предложить выполнить это задание ученикам, но первый раз сделаем это вместе.

Запишем наши предположения¹.



Рис. 4. Кластер «предположений» в теме «Олимпийские игры»

Эти записи появились на доске после проведения парной и групповой мозговой атаки. Чем больше соберёте верных (а возможно, и нет) сведений, тем богаче будет ваш резервный фонд для изучения нового. Чем больше идей выскажут учащиеся, тем выше будет интерес к изучаемой теме. Вам не нужно будет убеждать их в том, что эту тему нужно обязательно изучить. Мотивация может проявиться в самых разных формах: от поиска ответов на свои вопросы до расширения знаний по теме в целом.

Стадия вызова завершена — теперь необходимо проверить свои предположения. Для этого обратимся к тексту.

На стадии осмысления содержания, для того чтобы разрешить противоречия и расширить знания по изучаемому вопросу, учащимся предлагается текст. Используем технологический приём «ИНСЕРТ» для сохранения интереса к теме.

Олимпийские игры

Не надо путать Олимпию и Олимп. Олимп — это гора в Северной Греции, высокая, скалистая, со снежной вершиной, окутанной туманом; говорили, что там живут боги. А Олимпия — это городок в Южной Греции, в Пелопоннесе, в области Элида: зелёная дубовая роща, посвящённая Зевсу, при роще — храм Зевса, а при храме — место для знаменитых олимпийских состязаний.

Покорив Аркадию и Аргolidу, Спарта могла без труда покорить и Элиду с Олимписей, но поступила умней. Она объявила Олимпию нейтральной землёй и взяла на себя её защиту. Раз в четыре го-

¹ Представленная схема составлена на основе ответов учащихся и не содержит исправлений учителя.

да, в пору летнего солнцестояния, по всей Греции объявлялось священное перемирие: все войны прекращались, и в Олимпию по всем дорогам стекались толпы народа — участвовать в состязаниях или поглядеть на состязания. В остальное время греки чувствовали себя только гражданами своих маленьких городов-государств, вечно ссорившихся друг с другом. Здесь, в Олимпии, они чувствовали себя сыновьями единого народа. Таких общегреческих праздников, сопровождавшихся священным перемирием, было четыре: кроме Олимпийских игр, это были Пифийские в Дельфах, Истмийские в Коринфе и Немейские в тех местах, где Геракл когда-то убил каменного льва. Но Олимпийские считались самыми древними.

Состязания были посвящены Зевсу Олимпийскому: считалось, что богу приятно смотреть на людскую силу и ловкость. Но какие именно проявления силы и ловкости людям нужнее всего — это решалось самыми земными привычками. Что должен уметь пастух, чтобы уберечь своё стадо от разброда, волков и разбойников? Нагнать хищников, перескочить через расселину, издала уметить в противника камнем или палкою, изблизи вступить с ним в драку и одолеть. Отсюда и программа ранних олимпийских состязаний: бег, прыжок в длину, метание диска и копья, борьба. Лишь потом к ним добавились скачки верхом и в колесницах, а бег и борьба разделились на несколько разновидностей.

Рекордные результаты не отмечались, смотрели только, «кто раньше» или «кто дальше». Поэтому лишь в редких случаях мы можем сравнивать достижения греческих атлетов с нынешними. Бегун Тисандр пробежал за час около 19 км — это очень хороший показатель и для современного бегуна. Дискобол Флегий переброшил диск через олимпийскую речку Алфей — это около 50 м по нашему счёту, достижение международного класса, а ведь греческие диски были обычно тяжелее наших. Камень с надписью «Бибон поднял меня над головой одной рукой» весит 143,5 кг — это очень большой вес для двух рук и почти невообразимый для одной. Атлет Фаилл сделал прыжок в длину на 16 метров — это почти вдвое дальше современных рекордов, и многие считают такой успех легендой; но здесь сравнивать трудно, потому что греки прыгали иначе, чем мы: они почти не разбегались, зато они держали в руках гири-гантели, чтобы придать телу дополнительную инерцию, а в наши дни такая техника разработана мало.

Наградой в Олимпии был только оливковый венок, а в Дельфах — лавровый. Но эта награда означала, что носитель её — любимец бога, даровавшего ему победу на своих играх. И его чтили и славил как любимца бога. В честь его устраивались праздники, воздвигались статуи, слагались песни. Особенно знамениты были те, кто подряд одерживал победы на всех четырёх общегреческих играх: Немейских, Истмийских, Пифийских, Олимпийских. Знаменитый родосский борец Диагор сам был таким четверным

победителем и двух сыновей своих видел такими же четверными победителями; а когда его внуки тоже одержали победу в Олимпии и в ответ на приветствия народа подхватили на плечи своего доблестного деда и понесли по стадиону, то народ от восторга себя не помнил, а один спартанец крикнул: «Теперь умри, Диагор: на земле ничего славнее уже нет, а на небо тебе всё равно не взойти!»

Как сохранить интерес к нашей теме, как сделать процесс чтения текста увлекательным? В тексте встречается знакомая информация. «Я это знал!» — и на полях напротив знакомой информации ставим значок «v».

Действительно, родиной Олимпийских игр была Древняя Греция, соревнования проводились по многим видам спорта. Но название «Олимпийские игры» не связано со знаменитой горой Олимп, местом их проведения был город Олимпия. «Я думал неправильно, это противоречит тому, что я знал или думал, что знал», — и на полях появляется значок «—».

В рассказе много новой интересной информации. Оказывается, спартанские виды спорта связаны с основным занятием греков — скотоводством. Что должен уметь пастух? Поставим «+»: «Это для меня абсолютно новое». Но текст не может дать исчерпывающей информации, многое осталось неясным. «Я бы хотел узнать об этом побольше» — ставим «?».

Отрывок из рассказа «Олимпийские игры» после маркировки может выглядеть так:

«—» «...Наградой в Олимпии был только оливковый венок, а в Дельфах — лавровый. Но эта награда означала, что носитель её — любимец бога,

«v» даровавшего ему победу на своих играх. И его чтили и славли как любимца бога. В честь его устраивались праздники, воздвигались статуи, слагались песни. Особенно знамениты были те, кто подряд одерживал победы на всех четырёх общегреческих играх: Немейских, Истмийских,

«?» Пифийских, Олимпийских. Знаменитый родосский борец Диагор сам был таким четверным победителем и двух сыновей своих видел такими четверными победителями; а когда его внуки тоже одержали победу в Олимпии и в ответ на приветствия народа подхватили на плечи своего доблестного деда и понесли по стадиону, то народ от восторга себя не помнил, а один спартанец крикнул: «Теперь умри, Диагор: на земле ничего

«+» славнее уже нет, а на небо тебе всё равно не взойти!»

Следующим шагом может стать заполнение таблицы 5.

Инсерт-2

«v»	«+»	«-»	«?»
Поставьте «v» на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете или думали, что знаете	Поставьте «+» на полях, если то, что вы читаете, является для вас новым	Поставьте «-», если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знали или думали, что знаете	Поставьте «?» на полях, если то, что вы читаете, непонятно или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу
По всей Греции объявлялось священное перемирие: все войны прекращались. Наградой в Олимпии был оливковый венок	Сведения о четырёх обшгегреческих играх: Немейских, Истмийских, Пифийских, Олимпийских	Не надо путать Олимпиаду и Олимп	Атлет Фаилл сделал прыжок в длину на 16 м

Возможен и такой этап работы: учащиеся в группах обсуждают содержание своих таблиц перед общей дискуссией в классе. Рассмотрение результатов работы, озвучивание всех граф таблицы, и в особенности графы «?», обеспечивают выход на новые источники информации.

На стадии рефлексии следует вернуться к первоначальным записям на доске (кластерам), внести изменения, сделать дополнения, исправить ошибки. Работа проводится фронтально или по группам с последовательным их заслушиванием. А можно попросить одну из групп быть ответственной за одно «ответвление» кластера, другие же при этом вносят дополнения.

Ещё одним заданием может стать выявление причинно-следственных связей между смысловыми блоками кластера. Внесение изменений и дополнений фиксируется на доске (советуем делать это цветным мелком). Заполнение кластера в рабочей тетради может вестись параллельно, а может стать заданием на дом.

Попробуем после прочтения текста сделать записи на доске или в тетради. Наверняка после получения новой информации «грозди» стали «посочнее», а возможно, появились и новые «веточки». Итак, в центре — наша тема «Олимпийские игры», крупными «веточками» были: место проведения, виды спорта, правила проведения, награды.

Что нового мы узнали о месте проведения игр? Они проводились в Олимпии (область Элида), это место было нейтральной землёй, игры проходили в священной роще, посвящённой Зевсу. Кроме Олимпийских, известны Немейские, Истмийские и Пифийские игры. Данные сведения станут нашими «виноградинками» в «грозди» (рис. 5).

Так же заполняем и другие «ветви». После прочтения текста наша информация стала объёмнее. Могли появиться новые ответвления, например «олимпийские рекорды». Теперь наши записи могут выглядеть так (рис. 6).



Рис. 5

Попробуем установить связь между отдельными «веточками». Значение Олимпийских игр и единение греческого народа связаны с прекращением войн. И хотя местом проведения игр была не гора Олимп, а Олимпия, игры были посвящены Зевсу и проводились в священной роще у храма Зевса и т. д.

Данные приёмы не только помогают учащимся работать с информационным текстом, но и зримо демонстрируют процессы продвижения от незнания к знанию, делают процесс чтения более осмысленным, помогают выделять основные аспекты в изучаемой информации, формируют умение графически представлять результаты работы с текстом. Вместе с тем работа с предложенными приёмами предполагает следование принципам, заложенным авторами проекта РКМЧП для эффективной работы в технологическом режиме.

Технология развития критического мышления направлена на развитие навыков работы с информацией (текстом), умения не только вдумчиво читать, быть активным слушателем, но и анализировать, применять данную информацию, увязывая новое знание (на смысловой стадии) с уже имеющимися представлениями, полученными на стадии вызова; это умение интерпретировать, применять информацию на стадии рефлексии.

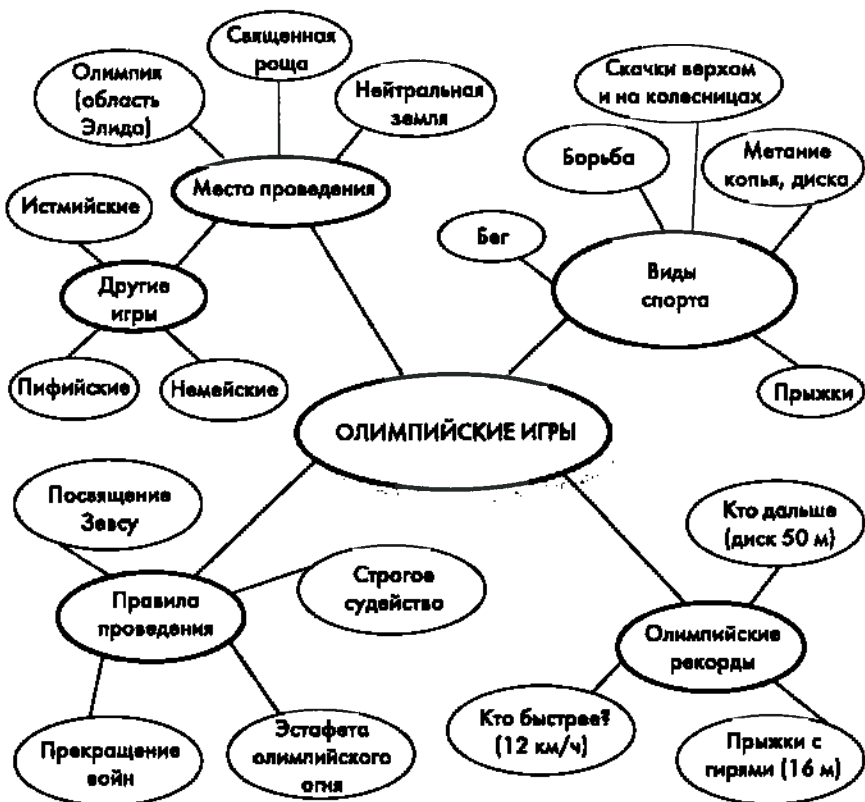


Рис. 6

ЭФФЕКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ

На уроках в старшей школе доминирует лекционная форма подачи материала. Преимущества и недостатки традиционной лекции хорошо известны. Основным недостатком является пассивность в восприятии материала, связанная с однообразием деятельности. Традиционная лекция — яркий пример репродуктивного метода обучения.

Как сделать лекцию не только интересной по содержанию, но и инновационной по методам подачи информации и организации деятельности учащихся? Технология развития критического мышления предлагает свою форму проведения такого урока — эффективную лекцию. В педагогической литературе США эта стратегия носит название «продвинутой лекции», её авторы — Р. Джонсон, Д. Джонсон и Дж. Смит.

Материал лекции делится на смысловые единицы, передача каждой из них строится в технологическом цикле: вызов — осмысление

содержания — рефлексия. Для организации деятельности используется приём «Бортовой журнал».

Стадия «вызова» по каждой смысловой единице осуществляется уже известными вам методами: список известной информации, её систематизация, ответы на вопросы учителя, ключевые слова и т. д. Информация, полученная на стадии вызова, обсуждается в парах и заносится в левую часть бортового журнала.

Бортовой журнал

Предположения	Новая информация

На стадии осмысления содержания работа может быть организована так: один из членов пары работает со списком в графе «предположения», ставит знаки «+» и «-» в зависимости от правильности предположений; второй — записывает только новую информацию. Учащиеся работают индивидуально.

На стадии рефлексии (размышления) идёт предварительное подведение итогов: сопоставление двух частей бортового журнала, суммирование информации, её запись и подготовка к обсуждению в классе. Организация записей может носить индивидуальный характер, т. е. каждый член пары ведёт записи в обеих частях таблицы самостоятельно, результаты обсуждаются в паре.

Затем следует новый цикл работы с другой частью текста.

Очень важной является итоговая рефлексия (окончательное подведение итогов), так как она может стать выходом на новое задание: исследование, эссе и т. д.

Предлагаем разработку урока — эффективной лекции по теме «Невские наводнения» (разработана Н. В. Богатенковой, И. В. Муштавинской, гимназия № 177, Санкт-Петербург), материал может быть использован на уроках истории. Источник текста: *Кирцидели Ю. И., Левина И. Р. Мой город — Санкт-Петербург. — СПб., 1996.*

Часть 1

Стадия вызова. Урок начинается с объявления темы и объяснения порядка работы с бортовым журналом. Вопросы и задания:

- Назовите основные причины наводнений.
- Какие из них являются характерными для нашего региона?
- Попробуйте назвать особенности реки Невы и невских наводнений.
- Как высоко может подняться неводская вода?

Вопросы и задания записываются в левой части бортового журнала. Предположения (после обсуждения в паре) заносятся также в левую часть бортового журнала, они могут быть дополнены сведениями, прозвучавшими в классе.

Стадия осмысления содержания. Учитель предлагает учащимся первую часть лекции.

Нева — необычная река. Её протяжённость по течению — 74 км, по прямой — 45 км. При этом её относят к крупным рекам, т. е. имеющим площадь бассейна свыше 50 000 кв. км. У Невы — 281 000 кв. км. Река обладает высокой скоростью течения, поэтому при любом морозе не замерзает до тех пор, пока её не затрёт ладожским льдом. Нева не знает ни весенних разливов, ни летних обмелений, она всегда одинаково полноводна. Сток воды регулирует озеро Ладога, в которое несут свои воды более 100 рек из многих озёр. Бассейн самой реки включает 60 000 рек, 50 000 озёр, среди них самыми крупными являются Ладога, Онега, Ильмень, Сайма. Чем больше озёр в бассейне, тем меньше колебаний уровня воды в реке. Итак, уровень воды в Неве надёжно регулируется Ладожским озером и бассейном самой реки.

Но наводнения в Санкт-Петербурге — неотъемлемая черта города, как дожди, туман и белые ночи.

Противники Петра I, видя в нём антихриста, объясняли наводнения божьим наказанием за измену православным святыням и историческим традициям. Но наводнения происходили в приневских землях задолго до строительства Санкт-Петербурга. В старых летописях упоминаются наводнения, покрывавшие эту местность водой на 20—25 футов¹. В 1691 г. вода затопила устье Невы до Большой Охты. Жители спасались на Дудергофских высотах. Первое наводнение в Санкт-Петербурге жители наблюдали уже в конце лета (августе) 1703 г., многие в страхе бежали, считая разгул стихии карой небесной. Наводнения были одной из причин, почему Пётр II в 1729 г. захотел перенести столицу в Москву.

Жизнь шла своим чередом, а жители Санкт-Петербурга с первых лет существования города внимательно приглядывались к явлениям, сопровождавшим наводнения. Бросалось в глаза, что наводнениям сопутствует ветер. Так возникла первая, ветровая теория. Западный ветер нагоняет морскую воду в устье и вызывает обратное течение Невы. Но ветер-то дул не всегда западный.

Несколько позднее более убедительной показалась стоковая теория. Согласно ей, наводнения создаются самой Невой, а ветер с моря лишь подпирает Неву и создаёт затруднения для стока. Выход был прост: надо рыть каналы, углублять и расширять их для облегчения стока воды. И появились каналы: Екатерининский, Обводный и многие другие.

Но до конца тайна невских наводнений раскрываться стала лишь в конце XIX в. Резкие подъёмы воды связаны с возникновением в Балтийском море длинных волн. Ближе к осени над Атлантикой образуется циклон с низким давлением. Этот циклон формирует длинную волну. Такая волна пробегает залив за 7—9 ч и к устью Невы поднимается до 200—250 см (в случае, если нет ветра). Ветер ещё больше усугубляет положение.

¹ 1 фут = 0,3 м.

Первый признак наводнения — подъём уровня воды над ординаром (в России средний уровень Финского залива у Кронштадта). В Санкт-Петербурге самый высокий уровень Невы — у Горного института, но он на 11 см ниже, чем у Кронштадта. В начале XVIII в. город затопляло при подъёме воды в Неве на 130–150 см; в середине XIX в. — на 150–170 см. В наше время необходимо, чтобы вода поднялась на 180–200 см.

Начинаются наводнения с районов, прилегающих к Невской губе, Большой Неве, каналам западной части города.

Стадия рефлексии. В первой части лекции суммируется информация, полученная на стадии вызова и осмысления.

Часть 2

Стадия вызова. Учащимся предлагается задание — ролевая игра. Просим школьников представить себя в роли крупного государственного чиновника, который должен предложить способы предупреждения и защиты города от наводнений в XVIII–XIX вв. Предложения озвучиваются и заносятся в левую часть бортового журнала.

Стадия осмысления содержания

Наводнения всегда несли разрушения и часто гибель людей. Поэтому население города пытались предупредить о надвигающейся опасности. Указ 1721 г. гласил: «...как вода начнёт прибывать, то весь рогатый скот и лошадей отсылать в лес». Екатерина I издавала указ отмечать уровень воды и впредь строить на фут выше. Екатерина II строила каналы. В случае опасности оповещали пушечными выстрелами (1 выстрел — 1 фут подъёма воды) из Подзорного дома, Галерной гавани, Адмиралтейства; барабанным боем, звоном колоколов («не набатным, а продолжительным»). На шпицах вывешивались красные флаги днём и фонари ночью. В 1897 г. была создана «Служба предупреждения наводнений на Неве» при Главной физической обсерватории. Сейчас этим занимается Санкт-Петербургское бюро погоды.

Но, несмотря на предупреждения, ущерб всегда был велик. Правительства, как могли, оказывали помощь пострадавшим, но все потери возместить было невозможно.

Перечень дат наводнений приближается к 300. Наиболее известные наводнения были в 1824, 1924 гг.

Создано было множество проектов защиты города. Многие предусматривали строительство дамбы в устье Невы. Наиболее известен проект архитектора П. П. Базена, по которому дамба должна была соединить Кронштадт и Ораниенбаум, протянувшись на 20–25 км. В ней по проекту должны были быть водопропускные и судопропускные ворота. Но проект был признан «фантастическим».

Однако именно он лёг в основу проекта, утверждённого в 1979 г.

Стадия рефлексии. Учащиеся работают с бортовым журналом.

Часть 3

Стадия вызова. К последней части лекции используем приём «Дерево предсказаний». Составим дерево предсказаний по теме, которая будет раскрыта в третьей части лекции.

Немного теории. Приём «Дерево предсказаний» заимствован авторами пособия из рекомендаций американского педагога Д. Баланка (Д. Баланк, 1992) для работы с художественным текстом. В оригинале этот приём помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести. Правила работы с данным приёмом таковы: «ствол дерева» — тема, «ветви» — предположения, которые ведутся по двум основным направлениям — «возможно» и «вероятно» (количество «ветвей» не ограничено), и, наконец, «листья» — обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.

Стадия осмысления содержания. Учащимся предлагается прослушать заключительную часть лекции, продолжив работу с бортовым журналом.



Рис. 7. Дерево предсказаний по теме «Невские наводнения»

Учёные утверждают, что в период с 1996 по 2015 г. ожидается серия катастрофических наводнений. Уровень воды может подняться на 540 см. Чем это нам грозит? Под слоем воды в 1,2–1,7 м окажутся Васильевский остров, Петроградская сторона, Петропавловская крепость, Летний сад, Дворцовая площадь, Исаакиевский собор, Невский проспект. На месте Балтийского завода, Судостроительного завода, Морского порта будет море. Не

будет электричества, света, тепла. Остановится транспорт. Не будут работать водопровод и канализация, возникнут пожары.

Готовы ли мы выстоять против стихии?

В качестве итоговой рефлексии предлагаем провести исследование по теме «Современный проект строительства защитных сооружений». Это исследование потребует знакомства с дополнительными источниками информации, поэтому выступает в роли домашнего задания.

Знакомство с данной стратегией показывает вариативность в использовании фаз технологии, т. е. повторяемость фаз в ходе одного занятия и возможность их использования за рамками урока, например, последнее задание (итоговая рефлексия) может стать домашним заданием.

Эффективная лекция на уроке географии в 10 классе (разработано С. И. Заир-Беком).

Раздел (тема): «Глобальные проблемы человечества. Продовольственная проблема» [23, с. 161—163, 166—167].

Цели урока:

- сформировать представление о продовольственной проблеме как об одной из глобальных проблем человечества;
- сформировать понятие о сущности продовольственной проблемы, её истоках;
- раскрыть понятия «география голода», «регионы голода», «источники питания»;
- развивать умение критически анализировать информацию, способность её систематизировать, оценивать, использовать с целью создания прогноза.

Таблица 6

**Урок по теме «Глобальные проблемы человечества»
(география, 10 класс)**

Организация работы	Ход урока
Стадия вызова На доске записана тема, сделана заготовка таблицы, висит политическая карта мира	1. Организационная часть урока. 2. Введение в тему. На прошлом уроке мы познакомились с одной из серьёзных проблем, стоящих перед человечеством, — проблемой диспропорции в развитии передовых и отсталых стран. Именно эта проблема порождает и многие другие, в том числе продовольственную проблему. Изучению этой проблемы и будет посвящён сегодняшний урок, на котором я прочту вам лекцию, в которой будет говориться о том, как изменялся состав продуктов питания в течение многих веков, чем питается человечество сегодня, почему в мире есть страны и регионы, где царит голод.

Организация работы	Ход урока	
Вопрос классу	Сейчас я хочу задать вам вопрос: чем питались люди в далёком прошлом, какие полезные для организма вещества содержались в этих продуктах, как менялся состав источников питания и чем питается в основном человечество сегодня?	
Обсуждение в парах	Этот вопрос вы можете обсудить в парах. При этом все ваши идеи записывайте в таблицу в тетрадях.	
	Питание в прошлом	Питание сегодня
	(продукт — полезные вещества — способ добычи)	(продукт — полезные вещества — способ добычи)
Обобщение	Давайте теперь вместе заполним таблицу на доске (учитель записывает все мнения в таблицу, ребята дополняют свои таблицы записями, которые они считают правильными)	
Стадия осмысления содержания Чтение лекции	3. Изучение новой темы. Теперь я попрошу послушать вас первую часть лекции, при этом первый вариант будет подчёркивать в своих таблицах то, что получит подтверждение по ходу моего рассказа, а второй вариант должен будет дополнить свои таблицы новыми идеями из содержания лекции. Приложение 1	
Стадия рефлексии Мозговая атака и фронтальный опрос	На этом первая часть лекции закончилась. В течение трёх минут посмотрите в свои записи и обменяйтесь информацией в парах. Давайте исправим информацию в таблице на доске и допишем её (опрос класса по желанию)	
Стадия вызова	Во второй части лекции говорится о причинах голода и регионах мира, в которых люди голодают.	

Организация работы	Ход урока
	Но перед этим я попрошу вас записать в тетрадях три основных региона голода: Тропическая Африка, муссонная Азия, Латинская Америка.
Мозговая атака	В течение трёх минут подумайте в парах и запишите: в чём причины возникновения продовольственной проблемы в каждом из этих регионов и в чём суть этой проблемы? Какие причины возникновения продовольственной проблемы в этих трёх регионах вы выделили?
Стадия осмысления содержания	После того как мы обобщили наши знания по данному вопросу, я предлагаю вам прослушать вторую часть лекции. При этом первый вариант будет отмечать в своих записях в тетрадях новые идеи, а второй вариант будет подчёркивать в своих записях то, что подтвердилось, и отмечать знаком «—» то, что не нашло своего подтверждения в содержании лекции. Приложение 2
Стадия рефлексии Показ на карте Мозговая атака: фронтально, устно Перекрёстная дискуссия	На этом наша лекция заканчивается. В течение трёх минут проверьте ваши записи и поделитесь друг с другом впечатлениями от выполненных вами заданий. Что подтвердилось из того, что было сказано вами до второй части лекции? Что не подтвердилось? Что вы узнали ещё? Как вы думаете, будет ли продовольственная проблема уменьшаться или обостряться по мере развития человечества? Обоснуйте своё мнение, запишите свои аргументы в форме эссе из 10–15 предложений дома. Проверка домашнего задания на следующем уроке может вылиться в перекрёстную дискуссию (о том, как проводить дискуссии в режиме технологии развития критического мышления, мы расскажем в главе 5)

Продовольственная проблема (текст лекции)

Приложение 1

Продовольствие — важнейший фонд жизненных функций человека. Великий русский физиолог И. П. Павлов указывал, что взаимоотношения живого организма с окружающей средой есть взаимоотношения, опосредованные вопросами питания.

Еда, принадлежащая в своей первооснове среде обитания, используется человеком как продукт его культуры, занимая в системе «природа — культура» промежуточное звено. Существует, например, широко известное выражение «цивилизация риса», из которого следует, что рису как продукту принадлежит значительное место не только в питании, но и во всей системе духовных связей между людьми и миром природы.

На протяжении длительной истории человечество существенно изменило своё меню. Первобытные люди питались пищей почти исключительно растительного происхождения: ягодами, кореньями, съедобными листьями и т. д. Важным дополнением к вегетарианскому столу служили птичьи яйца, моллюски, мелкие животные. Таким образом, представление о древнем человеке как о чрезмерно плотоядном, непрерывно занятом в романтических баталиях, ошибочно. Он крайне редко (и до открытия огня — только в сыром виде) пробовал мясо.

Подтверждением вегетарианского характера пищи первобытного человека служат, например, анализы камней из мочевых пузырей, обнаруженных в останках людей эпохи мезолита. В их состав входят не оксалаты, характерные для животной пищи, а фосфаты кальция, свидетельствующие об употреблении пищи исключительно растительного происхождения.

Постепенный переход к рыболовству и охоте знаменовал собой важный этап расширения круга пищевых ресурсов человечества. Этому способствовали изобретение лука, различных ловушек, капканов и сетей, использование первых плотов и челноков. Употребление первых «плавсредств» заметно расширило географию первобытного человека: крупные реки перестали служить преградой и способствовали его расселению в пределах их бассейнов. Ускорился процесс освоения архипелагов.

Со временем пища стала более разнообразной. Стала возрастать роль животных как источников более высококачественной (по сравнению, например, с зерном или овощами) пищи: мяса, молока и различных молочных продуктов, яиц. Возрастание в пищевом рационе доли продуктов животного происхождения характерно для процветающих в экономическом отношении государств.

Именно пища животного происхождения служит основным источником белков — важнейших питательных веществ, необходимых для поддержания нормального обмена веществ, работы органов внутренней секреции и нервной системы. Углеводы и жиры, которые содержат как животные, так и растения, взаимозаменяемы. Белки животного происхождения заменить нечем. То же мож-

но сказать и о витаминах. Таким образом, неполноценное питание жителей некоторых регионов мира объясняется прежде всего отсутствием в их рационе белков животного происхождения, витамина А, содержащегося в рыбе и овощах, кальция и т. д. Заметим, что даже в рисосеяющих районах муссонной Азии — крупных продуцентах растительного белка — отмечается большой дефицит протеина животного происхождения. Содержащиеся в зерне белки лишены важных аминокислот. Ещё в большей степени это характерно для крахмалосодержащих культур, которые служат основным источником питания в некоторых странах Латинской Америки и Африки, — маниока, ямс, крахмала. Люди, которые употребляют эти растения в пищу и не едят мяса, физически удовлетворены в пище, но белками обеспечены только на две трети.

Приложение 2

Зона, в которой значительная часть населения недополучает необходимое количество калорий, на мировой карте охватывает обширную территорию. Она простирается по обеим сторонам экватора, включая почти всю Африку к югу от Сахары (за исключением ЮАР), Западную Азию, Южную и Юго-Восточную Азию (в литературе чаще отмечают муссонную Азию), Карибский бассейн, основную часть Южной Америки (кроме Аргентины, Уругвая и юго-востока Бразилии). Малокалорийное питание сочетается здесь с нехваткой важных для человека протеинов животного происхождения, витаминов, кальция и т. д. В отдельные годы к этой зоне тяготеют и другие, сравнительно благополучные территории (в частности, те, которые расположены на территории бывшего СССР).

В начале 90-х гг. первенство по абсолютной численности голодающих удерживали Южная и Юго-Восточная Азия, однако подлинным «полюсом голода» давно уже считается территория Африки к югу от Сахары, лидирующая как по относительной численности голодающих (в процентах к общей численности населения), так и по остроте форм проявления голода. Именно в этом регионе в течение последних 2—3 десятилетий происходило беспрецедентное обострение продовольственной проблемы, кульминацией которого стали катастрофические засухи в 1980-е гг. в странах суданосахельской зоны. Более 150 млн человек в той или иной мере страдали от пищевой дистрофии и её последствий, большая часть людей страдает и поныне.

В Африке, в некоторых странах Азии, латиноамериканских странах наблюдается явление, вызывающее содрогание у жителей, знающих о голоде лишь понаслышке. В своей книге «Вскрытые вены Латинской Америки» известный латиноамериканский общественник Э. Галеано пишет: «С тех давних колониальных времён на северо-востоке Бразилии утвердился обычай, бытующий в наше время, есть землю. Недостаток железа вызывает в организме анемию. Инстинкт побуждает детей жевать землю, имеющую в своём соста-

ве те вещества, которые отсутствуют в их обычном рационе питания: в лепёшках из маниоки и в бобах...»

В Тропической Африке положение усложняется и тем, что 90% её жителей живут за чертой бедности. Это обстоятельство, а также экологические и энергетические проблемы, высокие темпы демографического прироста населения обуславливают затяжной характер продовольственного кризиса. Наступление песков в результате сведения и без того скудной растительности и перевыпаса скота ещё в большей степени усугубляют проблему. В Азии продовольственная проблема особенно характерна для густонаселённых районов — Индии, Пакистана, Бангладеш, нередко страдающих из-за неурожая вследствие засух или наводнений, а также для отсталых стран (Бутан, Непал и др.). Наиболее ущемлены женщины и дети. В некоторых странах они не имеют права есть вместе с мужчинами. Питаются жители Азии в основном растительными культурами, прежде всего рисом, из-за чего у них нередко развивается болезнь «бери-бери».

Особенности использования технологии РКМЧП на уроках математики

Технология развития критического мышления учит ориентироваться в потоке окружающей информации, прививает культуру работы с текстом. Вот тут-то и начинают возникать проблемы, так как тексты по математике сильно отличаются от текстов по истории, географии, литературе. Они более «сухие», т. е. более информационные, насыщенные различными понятиями и сложными терминами и, что самое главное, не всегда написаны на понятном учащимся языке. Всё это затрудняет использование текстов для самостоятельного изучения учащимися на уроке математики. Поэтому учителю математики проще взять в руки тряпку и мел и самому, предварительно «пропустив» выбранный математический текст через себя, донести его идею до своих учеников.

Ввиду специфики математических текстов возникают некоторые особенности в использовании приёмов технологии развития критического мышления на уроке математики. К сожалению, математические тексты выглядят сухими и, что ещё хуже, не всегда являются эффективными на уроках математики. Поэтому первая трудность, которая возникает у учителей математики, — как приспособить приёмы, разработанные авторами технологии, к этому предмету. Вторая трудность — это выработка «чутья», какие приёмы и стратегии технологии РКМЧП будут наиболее эффективными для конкретных детей и данной темы.

Возникают, конечно, и другие проблемы. Вот как об этом говорят учителя, использующие технологию развития критического мышления на своих уроках:

- Катастрофически не хватает времени на уроке. Не скажешь же ученикам — думай быстрее!
- Не всегда поддерживает администрация.
- В сутках 24 часа.
- Не хватает методической литературы именно по использованию технологии на уроках математики.

Можно назвать ещё целый ряд проблем, которые существуют в работе учителя при использовании любых технологий преподавания предмета. Несомненно одно: использование технологии развития критического мышления помогает учителю математики в решении основных образовательных и воспитательных задач, создаёт на уроках атмосферу творчества и партнёрства, развивает математическую речь учащихся, способствует развитию их коммуникативной культуры. Только нужно более активно приобретать опыт использования этой технологии, и тогда многие проблемы будут решены.

Приведём примеры модельных уроков математики, построенных в режиме технологии РКМЧП.

Модельный урок 1

Тема: «Возрастание и убывание функции». (Урок разработан Т. В. Введенской, методистом Научно-методического центра Красногвардейского района Санкт-Петербурга, апробирован в гимназии № 177 Санкт-Петербурга, источник текста: *Алимов Ш. А., Коллагин Ю. М. и др.* Алгебра и начала анализа: учеб. для 10—11 кл., 9-е изд. — М., 2001).

Цель урока: научить применять производную к определению промежутков монотонности функций, продолжать учить работать в парах, развивать навыки работы с текстом.

Используемые приёмы: верные и неверные утверждения, ИНСЕРТ, эссе.

Ход урока

Стадия вызова. Учитель начинает урок с небольшого вступления.

На предыдущих уроках мы познакомились с производной, с техникой дифференцирования элементарных функций, выяснили геометрический смысл производной (на доске записывается: $f'(x_0) = k = \tan \alpha$). Но где всё это используется?

Оказывается, производную можно применять к исследованию функций и построению их графиков. Как вы понимаете слова «исследование функций»? (В своих ответах учащиеся перечисляют: нахождение области определения функции, множества её значений, определение промежутков, на которых функция возрастает, убывает, определение, чётной или нечётной является данная функция, нахождение корней функции и т. д.).

Через несколько уроков мы будем учиться исследовать более сложные, чем ранее, функции и строить их графики, а сегодня научимся определять промежутки возрастания и убывания функции новым для вас способом — с помощью производной. Урок построим следующим образом:

- подумаем, что об этом мы уже знаем или предполагаем, что знаем;
- вдумчиво прочитаем текст;
- снова вернёмся к вопросам, рассмотренным в начале урока, обсудим — правы ли мы были, а если нет, то в чём ошиблись;
- закрепим полученные знания на практике;
- подведём итог урока.

Учитель продолжает стадию вызова.

Итак, на столах у вас лежат карточки с вопросами. Все они начинаются со слов «Верите ли вы, что...».

Ответ на вопросы может быть только: да или нет. Если да, то справа от вопроса, в первом столбце, поставьте знак «+», если нет, то знак «-».

Работайте в парах. Время работы — 5 мин.

Содержание карточки:

№ п/п	Вопросы			
		«а»	«б»	«в»
	Верите ли вы, что...			
1	Функция $f(x)$, заданная на интервале, является возрастающей, если как только $x_1 > x_2$, так и $f(x_1) > f(x_2)$?			
2	функция $y = x^2$ убывает на промежутке $[0, \infty)$?			
3	функция $y = -\frac{2}{x}$ возрастает на всей области определения?			
4	угловой коэффициент касательных к графику функции $y = \frac{1}{x}$ в любой точке промежутка $(-\infty, 0)$ будет отрицательным?			
5	если функция возрастает в интервале, то угловой коэффициент касательных к графику этой функции в любой точке интервала будет положительным?			
6	если функция, определённая на интервале, в каждой его точке имеет положительную производную, то данная функция возрастает на этом интервале?			
7	для убывания дифференцируемой на интервале функции необходимо, чтобы её производная во всех точках интервала принимала отрицательные значения?			

После окончания работы учитель предлагает учащимся поделиться своим мнением с классом (2 мин).

Заслушав ответы учащихся, учитель заполняет первую строчку сводной таблицы, начерченной на доске:

1	2	3	4	5	6	7

Стадия осмысления содержания (10 мин). Подводя итоги работы с вопросами таблицы, учитель готовит учеников к мысли, что, отвечая на вопросы, мы пока не знаем, правы мы или нет. Ответы на вопросы можно найти, например, изучив текст § 49 учебника, с. 257—259 (до задачи 1). Для более вдумчивого чтения предлагаем ученикам, читая текст, на его полях карандашом расставлять значки:

- «v» — уже знал это;
- «+» — новая информация;
- «-» — думал иначе;
- «?» — не понял.

По окончании работы с текстом каждый ученик заполняет следующую таблицу в тетради:

«v»	«+»	«-»	«?»

Закончив работу, пары возвращаются к вопросам, рассмотренным в начале урока (заполняют значениями «v», «+», «-», «?» столбик «б» таблицы с вопросами), делятся своим мнением с классом. В результате на доске могут появиться, например, следующие записи:

1	2	3	4	5	6	7
+	-	-	-	+	+	+
+	-	+	+	-	+	+

Но это пока ещё не значит, что учащиеся правильно ответили на все вопросы. Начинается одна из самых трудных для учителя частей урока.

Стадия рефлексии (20—25 мин). Учитель предлагает учащимся обсудить полученные результаты.

Вопросы учителя:

1. Чем вы руководствовались, утверждая и первый, и второй раз, что функция $f(x)$, заданная на интервале, является возрастающей, если как только $x_1 > x_2$, так и $f(x_1) > f(x_2)$?
2. Почему вы утверждаете, что второе утверждение неверно? Обоснуйте.
3. Поясните, почему после чтения текста при ответе на третий вопрос ваше мнение изменилось. И какое же из них верное?
4. Объясните, почему угловой коэффициент функции $y = \frac{1}{x}$ в любой точке промежутка $(-\infty, 0)$ будет отрицательным.
5. Приведите пример функции, возрастающей на всей области определения, но имеющей точку, в которой угловой коэффициент к графику данной функции не будет положительным.
6. Найдите в тексте утверждение, подтверждающее ваш ответ на шестой вопрос.
7. Рассмотрим подробнее ответ на последний вопрос. Не могли бы вы привести пример убывающей функции при $x \in R$, имеющей производную, равную нулю, в одной из точек? (Учащиеся называют функцию $y = -x^3$, которая убывает при всех $x \in R$ и имеет производную, равную нулю, в точке «О». После чего делаем вывод: условие, о котором идёт речь в седьмом вопросе, не является необходимым условием убывания функции. Речь идёт о достаточном условии для убывания функции.)

Далее учителю необходимо вернуться к рассмотрению последнего столбца таблицы:

«v»	«+»	«-»	«?»

Он должен выяснить у учащихся, есть ли у них вопросы по тексту. При необходимости он объясняет.

Продолжением стадии рефлексии может быть выполнение упражнений по рассмотренной теме. Упражнения к теме «Возрастание и убывание функции» можно условно разделить на 2 группы: доказательство того факта, что функция возрастает или убывает на данном промежутке; нахождение промежутков монотонности функции. Оба типа задач присутствуют в учебниках по алгебре и началам анализа любых авторов. Далее целесообразно показать учащимся примеры решения этих задач.

Заключением урока может быть написание эссе. Можно предложить учащимся следующие задания (или на усмотрение учителя):

- Составьте опорный конспект изученного на уроке текста (можно использовать различные схемы).
- Выделите в конспекте тот вопрос, который для вас оказался менее понятным.
- Начертите график функции, производная которой отрицательна (положительна) на множестве R за исключением двух точек, в которых $f'(x) = 0$.

Проанализировав ответы учащихся, учитель сможет выделить вопросы, к которым ему необходимо вернуться на следующих уроках. С рассмотрения ответа на последний вопрос полезно начать следующий урок, так как его обсуждение покажет, насколько глубоко учащиеся усвоили тему «Возрастание и убывание функции».

Примечание. Вопросы учителя, перечисленные на «Стадии рефлексии», являются примерными. Такими они были на описанном выше уроке. В другой день и в другом классе ситуация может быть иной, а следовательно, и вопросы будут иными.

Модельный урок 2

Тема: «Множество решений неравенств». (Урок разработан Е. В. Питерцевой, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга, источник текста: *Петерсон Л. Г.* Математика: учеб. для 3 кл. — М., — Ч. II).

Цель урока: развивать мышление, математическую речь; развивать познавательный интерес к предмету; учить работать с математическим текстом; учить записывать решения неравенств и отмечать их на числовом луче.

Используемые приёмы: Верите ли вы, ИНСЕРТ.

Оборудование: наборное полотно, карточки, раздаточный материал.

Ход урока

Стадия вызова. Учитель предлагает поиграть в игру «Верите ли вы...». Правила игры:

1. У вас на столах лежат листы, на которых начерчена таблица, такая же, как у меня на доске. Цифрами я указала номера вопросов.
2. Я читаю вопросы, которые начинаются со слов «Верите ли вы...».
3. Вы обсуждаете ответы в группах.
4. Если вы верите, то во второй строке поставьте знак «+», если нет — «-».

1	2	3	4	5

Вопросы:

1. ... что все эти числа (0, 1, 2, 3) являются решениями неравенства $X < 3$?
 2. ... что множество {0, 1} можно назвать множеством решений неравенства $X < 3$?
 3. ... что решение неравенства $X > 4$ можно записать таким образом: {5; 6; 7...}?
- (Обратить внимание детей на точки.)

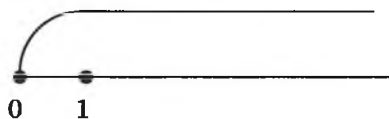


Рис. 8

4. ... что дуга на рис. 8 показывает направление, в котором следует искать числа больше 1?
5. ... что на числовом луче, изображённом на рис. 9, светлым кружочком отмечено число, не являющееся решением неравенства $X < 3$?



Рис. 9

Что у нас получилось? Учащиеся называют свои ответы, а учитель заполняет таблицу на доске.

Стадия осмысления содержания

Часть 1

Мы ответим на вопросы, но не знаем — правильно ли. Чтобы это выяснить, приступим к работе с текстом.

1. Откройте учебник на с. 7
2. Возьмите простой карандаш.
3. Читайте текст, делая пометки карандашом: «v» — уже знал, «+» — новое, «?» — не понял.

Учащиеся читают текст. После прочтения текста вновь возвращаются к вопросам начала урока, но начинать их формулировку будем уже со слов «Верно ли, что...?». Посмотрим, может быть, наше мнение после работы с текстом изменилось. Значки будете ставить в третьей строке.

Учитель читает вопросы, учащиеся заполняют в группах таблицу, затем учитель заполняет с помощью учащихся аналогичную таблицу на доске.

- По каким вопросам наше мнение не изменилось после работы с текстом?
 - Объясните, почему вы так решили.
 - По каким вопросам ваше мнение изменилось?
 - Почему?
 - С чем вы сегодня познакомились таким необычным способом? (С разными видами записи решений неравенств.)
 - Как можно записать решение неравенства? (*Множеством, где записывается полный список решений; отметить на числовом луче дугой и точками.*)
- Физкультминутка.

Часть 2

Учитель сообщает: «Сейчас мы будем учиться записывать решения неравенства. У вас на столе набор карточек, на которых записано множество решений различных неравенств».

Карточки на столах учащихся	Учитель показывает неравенства
а) $\{0, 1, 2, 3\}$	$x < 3$
б) $\{0, 1, 2\}$	$x > 0$
в) $\{1, 2, 3, \dots\}$	$x < 4$
г) $\{3, 4, 5, \dots\}$	$x > 2$
д) $\{4, 5, 6, \dots\}$	$x > 3$

Задание: обсудите в группах и найдите карточку, на которой записано множество решений неравенства. (В результате у учащихся должно получиться: 1-б, 2-в, 3-а, 4-д).

Учитель сообщает, что перед учащимися несколько числовых лучей, на которых отмечены решения неравенств. На каждом столе есть набор сигнальных карточек с такими же условными знаками.

Задания:

- Найдите числовой луч, на котором отмечено решение неравенства $x > 4$. Затем $x < 6$, $x > 5$.
- Составьте неравенство, используя оставшийся рисунок.
- Выполните задание 2 на с. 4, каждый в своей тетради. (Два человека выполняют у доски.) Проверьте.
- Выполните задание 5 на с. 5. Решите неравенства. Что в них интересного?

Учитель сообщает: «Я решила неравенства и получила ответ» — и показывает карточки: $\{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6\}$, $\{5, 6, 7, \dots\}$. Эти два неравенства среди неравенств: $y > 3$, $y > 4$, $x < 7$, $x > 5$, $y < 6$.

Задание: «Найдите те неравенства, которые я решила» (запись на доске).

На стадии размышления учащимся предлагается написать эссе с использованием карточек с ключевыми словами по вопросам:

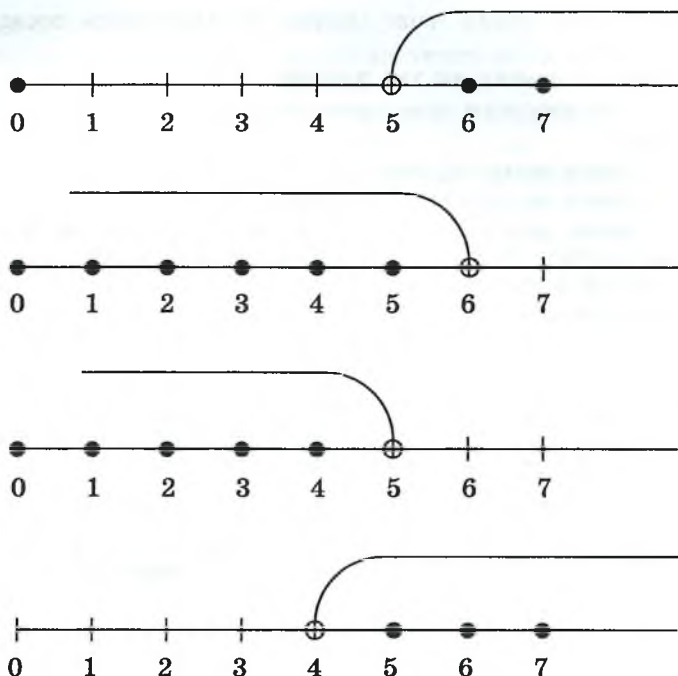


Рис. 10

- Чему мы сегодня учились на уроке?
- Что вам понравилось на уроке?
- Не было ли в тексте вопроса, который не встретился в вопросах «Верите ли вы...» (вопрос о нуле).

Модельный урок 3

Тема: «Правила нахождения первообразных». (Урок разработан Т. В. Введенской, методистом Научно-методического центра Красногвардейского района Санкт-Петербурга, апробирован в гимназии № 177 Санкт-Петербурга, источник текста: *Алимов Ш. А., Колягин Ю. М. и др.* Алгебра и начала анализа: учеб. для 10—11 кл. — 9-е изд. — М., 2001).

Цель урока: научить понимать, как из таблицы производных и правил дифференцирования получить таблицы первообразных и правила интегрирования; научить применять их в несложных ситуациях, продолжить развитие навыков культуры умственного труда, навыков коммуникативной культуры.

Приёмы технологии: стратегия «Продвинутая лекция».

Ход урока

Стадия вызова. Учитель начинает урок с небольшого вступления. В левом столбике таблицы приводятся слова учителя, а в правом — описываются действия ученика.

Учитель	Ученик	
На предыдущем уроке мы ввели понятие первообразной. Дайте определение этому понятию и запишите его в виде символов	$F'(x) = f(x), x \in I,$ $F(x) - \text{первообразная для } f(x)$	
На доске написано равенство, имеющее двойкий смысл: $f(x)$ — производная функции $F(x)$ — первообразная для $f(x)$		
Напомните, какие основные задачи, связанные с понятием первообразной, мы решали на предыдущем уроке	— показывали... — составляли все... — выделяли... — находили первообразную для функции $x^p (p \neq -1)$	
Что бы вам хотелось ещё узнать по этой теме?	Находить первообразные других функций	
Далее предлагаю вам, работая в парах, попытаться самостоятельно составить таблицу первообразных следующих функций: e^x, $\frac{1}{x} (x > 0)$, $\sin x$, $\cos x$, a^x. Что-то вы об этом уже знаете или предполагаете, что знаете. Время — 5 мин	Учащиеся работают в парах, выполняя записи в тетрадях	
Что же у вас получилось? Поделитесь своим мнением с классом. Поясните, почему вы так считаете	Ответы учащихся учитель фиксирует на доске. Можно использовать заранее подготовленную на доске таблицу (*):	
	Функция	Первообразная
	e^x	
	$\frac{1}{x} (x > 0)$	
	И т. д.	

Стадия осмысления содержания. Учитель сообщает учащимся, что он прочитает первую часть своей лекции, и обращается к ним с просьбой: одному из пары — составить в тетради краткий конспект этой части лекции, второму — прослушать лекцию и отметить в таблице (*) совпадения и различия.

Первая часть лекции

На прошлом уроке было установлено, что поиск первообразной (действие интегрирование) является операцией, в определённом смысле обратной дифференцированию. Поэтому, используя таблицу производных, можно составить таблицу первообразных.

Далее учитель вывешивает на доске известную учащимся по прошлым урокам таблицу производных, подрисовывает к ней справа таблицу, название которой «Таблица первообразных», вписывает в её

левый столбик данные функции: e^x , $\frac{1}{x}$ ($x > 0$), $\sin x$, $\cos x$, a^x . Затем

выводит на доске формулы первообразных функций и по ходу вывода формул первообразных заполняет правый столбик таблицы:

Таблица производных		Таблица первообразных	
Функция	Производная	Функция	Первообразная
x^p	px^{p-1}	x^p ($p \neq -1$)	
e^x	e^x	e^x	
$\ln x$, $x > 0$	$\frac{1}{x}$	$(x > 0)$	
$\sin x$	$\cos x$	$\cos x$	
$\cos x$	$-\sin x$	$\sin x$	
a^x , $a > 0$, $a \neq 1$	$a^x \ln a$	a^x	

К концу чтения учителем первой части лекции на доске появляется целиком заполненная таблица:

Таблица производных		Таблица первообразных	
Функция	Производная	Функция	Первообразная
x^p	px^{p-1}	$x^p (p \neq -1)$	$\frac{x^{p+1}}{p+1}$
e^x	e^x	e^x	e^x
$\ln x, x > 0$	$\frac{1}{x}$	$\frac{1}{x} (x > 0)$	$\ln x, x > 0$
$\sin x$	$\cos x$	$\cos x$	$\sin x$
$\cos x$	$-\sin x$	$\sin x$	$-\cos x$
$a^x, a > 0, a \neq 1$	$a^x \ln a$	a^x	$\frac{a^x}{\ln a}$

В заключение учитель подчёркивает, что $F(x)$ является первообразной для $f(x)$ на таком промежутке, на котором определены обе функции.

Стадия рефлексии. Предварительное подведение итогов.

Учитель предлагает учащимся внести изменения в свои таблицы, если есть необходимость. Затем учащиеся делятся своим мнением с классом, обсуждают наиболее сложные вопросы. По окончании работы учитель предлагает учащимся открыть учебник на с. 164 и прочитать размещённый там материал.

Повторный вызов. Учитель обращает внимание учащихся на карточки, лежащие на их столах. Просит учащихся, работающих парами, ответить на вопросы, представленные в левом столбце таблицы, размещённой на карточке. При положительном ответе в столбце «а» рядом с вопросом ставится знак «+», при отрицательном — знак «-».

	Верите ли вы, что...	«а»	«б»	«в»
1	Для нахождения первообразной для функции $f(x) = \sin(3x - 4)$ достаточно знания таблицы первообразных?			

	Верите ли вы, что...	«а»	«б»	«в»
2	$\frac{x^3}{3} + \frac{x^2}{2}$ — первообразная для функции $x^2 + x$?			
3	$3 \sin x$ — первообразная для функции $3 \cos x$?			
4	$2e^{2x} - 1$ — первообразная для функции $e^{2x} - 1$?			
5	Для ответа на вопросы № 1–4 полезно знать правила нахождения первообразных?			

По окончании работы учитель заслушивает мнения учащихся и фиксирует их на доске, используя следующую таблицу:

1	2	3	4	5

Стадия осмысления содержания. В результате этой работы учащиеся подводятся к мысли: «А правы ли мы?» Чтобы учащиеся смогли ответить на этот вопрос, учитель предлагает им послушать вторую часть своей лекции, при этом учащиеся поменяются ролями: тот, кто слушал первую часть лекции, теперь составляет конспект, а тот, кто составлял конспект, сопоставляет свои предположения с фактами, изложенными учителем в лекции.

Вторая часть лекции

Предположим, что нам даны некоторые функции, например:

$$f(x) = x^3 - 3x^2 + 5x$$

$$f(x) = \cos(5x + 7)$$

$$f(x) = \frac{1}{2x + 9}$$

Что нужно знать, чтобы найти их производные? (Учащиеся называют таблицу производных, правила вычисления производных — правила дифференцирования.) Аналогично обстоят дела и с поиском первообразных более сложных функций, чем рассмотренные в первой части урока. Попробуем вывести правила интегрирования с помощью правил дифференцирования.

Учащиеся вместе с учителем повторяют известные им правила дифференцирования. Учитель выписывает их на доске. Далее учитель **выводит** три правила интегрирования:

- Функция $F(x) + G(x)$ является первообразной функции $f(x) + g(x)$.
- Функция $aF(x)$ является первообразной функции $af(x)$.
- Если $F(x)$ — первообразная функции $f(x)$, то $\frac{1}{k}F = (kx + b) -$ первообразная функции $f(kx + b)$.

После чего учитель сообщает учащимся, что, используя последнее правило, можно дополнить таблицу первообразных, размещённую в учебнике на с. 164, но нет смысла заучивать полученные формулы. Легче запомнить само правило и научиться его применять на практике.

Учитель обращает внимание учащихся и на то, что операция дифференцирования совершалась достаточно формально (выучи — найди) и не так просто обстоят дела с интегрированием. Нет формул, например, интегрирования произведения, частного функций. Поэтому составлены обширные таблицы первообразных и появляется новая задача — научиться преобразовывать данные функции к табличным.

Стадия рефлексии. Предварительное подведение итогов.

Учащиеся в парах сопоставляют свои предположения с информацией, полученной от учителя, вносят в таблицу изменения, делятся мыслями с классом, обсуждают ответы на каждый вопрос.

После этого учитель предлагает учащимся вернуться к функциям

$$f(x) = x^3 - 3x^2 + 5x$$

$$f(x) = \cos(5x + 7)$$

$$f(x) = \frac{1}{2x + 9} \text{ и на их примерах показывает алгоритм применения}$$

правил интегрирования и таблицы нахождения первообразных.

Для более глубокого осмысления материала полезно после каждого задания предлагать учащимся выполнять проверку.

Итоговая рефлексия. В заключение учитель предлагает учащимся подумать и записать на небольшом листке бумаги ответы на следующие вопросы:

- Какой из простейших функций, рассмотренных на уроке, не содержалось в таблице первообразных, помещённой на с. 164 учебника?
- С помощью какой другой функции из таблицы первообразных и какого правила интегрирования можно было её получить?

Если останется время, можно предложить учащимся вывести формулу первообразной этой функции.

(В эссе идёт речь о функции $y = a^x$, $a > 0$, $a \neq 1$.)

Мы продемонстрировали, как основные приёмы технологии развития критического мышления работают на информационных текстах. Далее поговорим о художественных текстах.

СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ

Многие современные школьники вряд ли назовут чтение художественной литературы одним из любимых развлечений. С одной стороны, многообразие мультимедийных информационных источников, широкий спектр предлагаемых рекламно-развлекательных программ, не требующих от зрителей или слушателей серьёзных раздумий, напряжения чувств, рождает ощущение «праздника жизни». Кроме того, если судить по анкетам, самое большое место в детском чтении занимает так называемая массовая литература (фантастика, детективы, романы-фэнтези и т. п.), которая, мифологизируя (в современном понимании) незрелый детский ум, уводит его от реалий окружающего мира.

С другой стороны, есть дети, для которых законы взрослого общества не являются тайной за семью печатями: они уже сейчас в полной мере испытали на себе все его неприглядные стороны. И чтение художественной литературы для таких детей, в силу их психологических или физиологических особенностей, не представляет интереса. Поэтому уроки литературы и русского языка, где чаще всего изучаются художественные тексты, вызывают сложности у школьников.

На уроках приходится не только читать текст (что для некоторых учащихся даже в 9 классе бывает трудно) и извлекать предполагаемую информацию, но и анализировать художественную реальность во всём её многообразии, оценивать с разных точек зрения, а зачастую создавать собственный текст, строящийся с учётом особенностей художественного произведения.

Существует, к сожалению, среди учащихся и некоторых родителей заблуждение, что достаточно прочитать и пересказать текст, и знание литературы обеспечено. Дети, добросовестно прочитав заданные на каникулы книги, не могут зачастую самостоятельно проанализировать проблематику того или иного произведения, дать полную характеристику его героям, объяснить собственные впечатления от прочитанного произведения, эмоциональные, интеллектуальные или идейные.

Конечно же, одна из задач уроков литературы и русского языка — помочь учащимся разобраться в метафорическом мире художественного произведения, понять замысел автора и оценить, как он воплощён в слове. Технология развития критического мышления расширяет спектр задач, учителю необходимо обратить внимание на такие аспекты, как присвоение полученных знаний, приобретение опыта решения проблем. Учителя-словесники, поставленные в условия жёсткой конкуренции с современными средствами информации, находятся в постоянном творческом поиске новых методов преподавания, приёмов обучения чтению художественной литературы, чутко отзываясь на предлагаемые педагогической наукой инновации.

У читателей, наверное, возникает вопрос: можно ли использовать приёмы технологии при работе с художественными текстами? Ведь художественная литература — это не просто набор фактов и явлений, это особый мир, живущий по своим законам, где за каждым словом, мыслью закреплена определённая знаковость, постижение и раскрытие которой зависит от уровня образованности, знаний и т. п. Художественный текст обладает свойством «выдавать различную читателям различную информацию — каждому в меру его понимания... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [24, с. 32]. Строго заданная структура урока (вызов — осмысление содержания — рефлексия) и предлагаемые графические, табличные приёмы могут показаться на первый взгляд неуместными на уроках, которые призваны раскрыть творческие способности и нестандартность мышления ученика при знакомстве с произведением искусства. Но следует помнить, что стадия вызова предназначена для актуализации имеющихся знаний и представлений о предмете изучения, а предметом изучения на уроках литературы становится и текст как многоаспектная и глубинная единица речи, и отражённая в нём человеческая жизнь, опосредованная авторской позицией. Включая личный, пусть иногда незначительный, жизненный опыт детей в систему оценки, мы тем самым предлагаем им собственный путь осмысления и анализа литературного произведения.

На этапе осмысления наряду с упорядочением, систематизацией новой информации и соотнесением полученных сведений с собственными знаниями школьникам даётся возможность отследить процесс рождения новых идей, т. е. ученик получает опыт работы с художественным текстом как активный и думающий читатель, способный подойти к литературному произведению с новыми идеями.

Стадия рефлексии, которая характеризуется активным целостным обобщением полученной информации и выработкой собственного отношения к изучаемому материалу, даёт широкие возможности для формирования аргументированного представления о произведении, помогает учащимся выработать навыки создания собственных текстов, способствует живому диалогу с автором.

Кроме того, использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией, с текстом. Дж. Стил и её коллеги отмечают, что снижение интереса к чтению, замена письменного текста на видео и компьютерную информацию становятся чрезвычайно острой проблемой для развития молодых людей, способных принимать взвешенные и компетентные решения, исходя не только из ежеминутной целесообразности, но руководствуясь научными доводами, культурными традициями, разумом и чувствами.

Приёмы технологии развития критического мышления, рассматриваемые в этой главе, могут быть использованы не только на уроках филологического цикла, но и при изучении естественно-научных и общественных дисциплин. Кроме того, приёмы и стратегии, изложенные в других главах, также могут быть использованы на уроках литературы, русского языка и развития речи — как при работе с художественными текстами, так и при изучении текстов научного, научно-популярного, публицистического или литературно-критического содержания.

ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ

Чтение с остановками — условное название методического приёма по организации чтения текста с использованием различных типов вопросов. Эта стратегия работает как при самостоятельном чтении, так и при восприятии текста на слух и применяется на стадии осмысления содержания.

Данный приём учитывает следующее:

- текст не должен быть знаком учащимся (иначе теряется смысл и логика использования приёма);
- текст заранее делится на части: помечается «первая остановка», «вторая остановка» и т. д. Части по объёму могут быть разными, важно смысловое единство внутри каждого отрывка. Делить на части следует, исходя из логики построения произведения. Остановок не должно быть много (желательно не более пяти), чтобы учащиеся могли увидеть произведение в его целостности и понять взаимозависимость частей;
- задания и вопросы к тексту формулируются с учётом иерархии уровней познавательной деятельности (по Б. Блуму).

Систематика вопросов, основанная на созданной известным американским психологом и педагогом Б. Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка), достаточно популярна в мире современного образования (Шишов С. Е., Кальней В. А., 1999, с. 93).

В ходе практической работы у российского педагога И. О. Загашева [17, с. 12—13] появилась своя модификация этой систематики:

- *Простые вопросы.* Это вопросы, отвечая на которые нужно называть какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определённую информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля: на зачётах, 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 (об этом говорилось выше) 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?».
- **Оценочные вопросы.** Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки 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 теорией и практикой, мы называем его практическим. «Где вы в обычной жизни можете наблюдать диффузию?», «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?».

Опыт показывает, что учащиеся всех возрастов (начиная с первого класса) понимают значение всех типов вопросов, т. е. могут привести свои примеры.

При разработке уроков стратегия «чтение с остановками» дополняется другими приёмами технологии на стадии вызова и рефлексии.

Предлагаем несколько уроков, разработанных с использованием данной стратегии как основной в сочетании с другими приёмами, анализ которых даётся по ходу урока.

Общий алгоритм работы по стратегии чтения с остановками:

1. **Вызов.** Конструирование предполагаемого текста по опорным словам, обсуждение заглавия рассказа и прогноз его содержания и проблематики.
2. **Осмысление содержания.** Чтение текста небольшими отрывками с обсуждением содержания каждого и прогнозом развития сюжета. Вопросы, задаваемые учителем, должны охватывать все уровни вопросов. Обязателен вопрос-прогноз «Что будет дальше и почему?».
3. **Рефлексия.** На этой стадии текст опять представляет единое целое. Важно осмыслить этот текст. Формы работы могут быть различными: творческое письмо, дискуссия, совместный поиск.

Модельный урок

Тема: «И. А. Бунин. Роман горбуна». (Урок разработан Е. В. Ягуновой, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга, источник текста: Бунин И. А. Собр. соч. — М., 1994. — Т. 4).

Используемые приёмы: чтение с остановками, обращение к личному опыту, прогнозирование по названию, дерево предсказаний, эссе или полемика.

Ход урока

Стадия вызова. Следует обратиться к личному опыту, который поможет подготовить учащихся к личностному восприятию произведения:

- Были ли в вашей жизни моменты, когда вами владело одно только желание чего-то необычного, прекрасного?

- Вспомните, какие чувства вы испытывали в ожидании счастья.
- А можно ли испытывать страх? Если да, то какой он?
- Случалось ли вам обманываться в своих надеждах и ожиданиях?
- Почему так происходит? Кто или что вершит судьбы людей?

Прогнозирование по названию: произведение называется «Роман горбуна». Как вы думаете, о чём произведение?

Прогноз сюжета незнакомого произведения повышает интерес к чтению: всегда хочется проверить — прав ли я? Кроме того, данный приём акцентирует внимание на такой детали, как название, помогая понять, что в художественном произведении нет ничего лишнего и название может многое сообщить о предлагаемом для чтения рассказе.

Краткий рассказ об авторе и произведении

Автор данного сочинения — Иван Алексеевич Бунин, поэт, писатель, дворянин, эмигрировавший после Октябрьской революции во Францию, лауреат Нобелевской премии в области литературы. Это произведение — рассказ, написанный Буниным в 1914 г. Уточните ваши предположения об этом произведении.

Предложив учащимся новые сведения о произведении, мы тем самым заостряем внимание на таких моментах, как жанр, время создания и авторское своеобразие. В сообщении о писателе и произведении возможно включить собственные впечатления от прочитанного, не оценки, а именно впечатления (удивило, заставило задуматься, рассмешило, напугало, чувства менялись, заинтересовало творчество и т. д.).

Стадия осмысления содержания. Учащимся предлагается текст, разбитый на отрывки. Учащиеся читают первую часть, затем следует анализ данного отрывка с использованием вопросов разного вида (уточняющих, интерпретационных, аналитических, оценочных, творческих). При чтении текста, приведённого в учебнике, можно договориться с учениками, что читаем до такой-то страницы или такого-то абзаца. Оставшийся текст пока не читаем.

Роман горбуна

Горбун получил анонимное любовное письмо, приглашение на свидание:

«Будьте в субботу пятого апреля, в семь часов вечера, в сквере на Соборной площади. Я молода, свободна и — к чему скрывать! — давно знаю, давно люблю Вас, Ваш гордый и печальный взор, Ваш благородный, умный лоб, Ваше одиночество... Я хочу надеяться, что и Вы найдёте, быть может, во мне душу, родную Вам... Мои приметы: серый английский костюм, в левой руке шёлковый лиловый зонтик, в правой — букет фиалок...»

ПЕРВАЯ ОСТАНОВКА

Примерные вопросы и задания:

- В чём необычность ситуации?
- Попробуйте описать героя. Почему у него нет имени?
- Как вы думаете, кто написал письмо?
- Автор письма пишет: «...Вы найдёте, быть может, во мне душу, родную Вам...» В чём может обнаружиться родство?
- Когда и где должна состояться встреча? Почему там?
- Чемстораживает письмо?
- Предположите: как отреагирует горбун?
- Какова проблема рассказа? Почему вы так думаете?

Ответы на последний вопрос лучше записать на доске с указанием авторства, чтобы в дальнейшем проверить правильность выдвигаемых предположений. Продолжаем чтение.

Как он был потрясён, как ждал субботы: первое любовное письмо за всю жизнь! В субботу он сходил к парикмахеру, купил новые (сиреневые) перчатки, новый (серый с красной искрой, под цвет костюму) галстук; дома, наряжаясь перед зеркалом, без конца перевязывал этот галстук своими длинными, тонкими пальцами, холодными и дрожащими: на щеках его под тонкой кожей разлился красивый, пятнистый румянец, прекрасные глаза потемнели... Потом, нарядженный, он сел в кресло, — как гость, как чужой в своей собственной квартире, — и стал ждать рокового часа. Наконец в столовой важно, грозно пробило шесть с половиной. Он содрогнулся, поднялся, сдержанно, не спеша надел в прихожей весеннюю шляпу, взял трость и медленно вышел. Но на улице уже не мог владеть собой — зашагал своими длинными и тонкими ногами быстрее, со всей вызывающей важностью, присущей горбу, но объятый тем блаженным страхом, с которым всегда предвкушаем мы счастье. Когда же быстро вошёл в сквер возле собора, вдруг...

ВТОРАЯ ОСТАНОВКА

Примерные вопросы и задания:

- Как бы вы себя чувствовали в подобной ситуации?
- Попробуйте передать чувства героя через определения, или музыкальный аккорд, или букет цветов, или цветовую палитру.
- Какие цвета будут доминировать? Почему?
- Случаен ли выбор горбуна?
- Что нового узнали о герое?
- Как вы думаете, чего ожидает от свидания горбун?
- Есть ли уверенность в счастливой развязке?
- Какова же проблема рассказа? Если мнение изменилось, что повлияло на изменение?

- А. П. Чехов сказал в одном из своих рассказов: «Ох уж это вдруг». Выдвиньте предположения: что могло произойти дальше? Мнение обоснуйте.
На этой стадии используется приём «дерево предсказаний». После обсуждения текст дочитывается до конца.

...оцепенел на месте: навстречу ему, в розовом свете вечерней зари, важными и длинными шагами шла в сером костюме и хо-рошенькой шляпке, похожей на мужскую, с зонтиком в левой ру-ке и с фиалками в правой, — горбунья.

Беспощаден кто-то к человеку!

Стадия рефлексии. Предлагается письменная работа на выбор, которая учитывает индивидуальные литературные склонности обуча-ющихся:

1. Ответное письмо горбуна.
2. Описание сбора горбуни на свидание в стилистике И. А. Бунина.
3. Эссе по впечатлениям от рассказа.
4. Сочинение-рассуждение об идее произведения.

Данную стратегию можно использовать при работе с различными типами художественных текстов.

Модельный урок

Тема: «Русские народные сатирические сказки». (Урок литературы в 6 классе разработан Е. В. Ягуновой, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга, источник текста: «Народные русские сказки А. Н. Афанасьева», составитель А. Горелова. — СПб., 1983).

Цель урока: учить видеть и понимать приёмы создания комиче-ского в сказке (гипербола, гротеск).

Используемые приёмы: мозговая атака, обращение к личному опыту, чтение с остановками, подбор пословиц.

Ход урока

Стадия вызова. Учитель читает отрывок из сказки — присказку.

Уродилась я ни мала, ни велика — всего-то с игольное ушко, не то с приворотную надолбу. Пошла я в лес самое дремучее дерево рубить — крапиву. Раз тяпнула — дерево качается, два тяпнула — ничего не получается, в третий раз тяпнула — выскочил кусок мне, красной девице, в лоб. Тут я, красная девица, трое суток проле-жала; никто меня не знал, не видал, только знала, видала меня рогатая скотина — таракан да жужелица.

Встала я, красная девица, отряхнулася, на все четыре стороны оглянулася, побрела по берегу, по берегу всё не по-нашему. Стоит река — вся из молока, берега из киселя. Вот я, красная девица, киселя наелася, молока нахлебалася.

Это присказка, а сказка впереди.

Далее учитель задаёт вопросы:

- Любите ли вы сказки?
- А что вы о них знаете? Объясните понятие «сказка». Какие бывают сказки (приведите примеры)? Для чего их создавали?

По ходу ответов заполняется следующая таблица:

Таблица 7

Какие бывают сказки

Вид	Значение	Авторство
О животных	Развлекает	Народная
Бытовая	Учит	Литературная
Волшебная	Воспитывает	

На данном уроке следующим этапом является презентация инсценировок сказок: «Хорошо, да худо», «Каша из топора» (по сборнику сказок А. Н. Афанасьева). После инсценировок проходит обсуждение в группах (приём «мозговая атака»), учащиеся ищут ответ на вопрос, что объединяет эти сказки.

На первый взгляд сказки кажутся очень разными: одна строится на диалоге, другая — сюжетный рассказ. И объединяющая их сатирическая направленность может быть не определена каждым учеником индивидуально. Поэтому предлагаемый приём «мозговая атака», т. е. обсуждение в группе и выдвижение различных идей, не только даёт возможность детям увидеть что-то новое в произведении, замеченное товарищем, но и развивает умение аргументированно доказывать свою позицию.

- К какому виду вы их отнесёте или, может быть, выделите в отдельный вид? (В табл. 7 добавляем слово «сатирическая».)
- Что такое сатира? (Способ проявления комического в искусстве, состоящий в уничтожающем осмеянии явлений, которые представляются автору порочными. Учащиеся могут объяснить своими словами.)
- Какие же пороки высмеиваются в сказках? (Невежество, глупость, жадность, любопытство.)
- За счёт чего создаётся эффект комичности?

По ходу объяснений учащихся учитель фиксирует основные идеи в таблице, левая часть которой содержит ключевые слова и словосочетания из текста, а правая — объяснение, за счёт чего создаётся эффект комичности.

Пример заполнения двухчастной таблицы

Ключевые слова и словосочетания из текста	Объяснение — за счёт чего создаётся эффект комичности
Варит кашу	Из топора
Овин загорелся	Погрелся
Один топор на семерых	Богаты
Топор	Без топорща
Сноп от снопа — целая верста	Хорош хлеб
В ложке растирали	70 бочек

Учитель задаёт вопрос: «Как называется такой приём в литературе?» По ходу обсуждения учащиеся вспоминают понятие «гротеск».

Необходимые пояснения. Гротеск — изображение чего-нибудь в фантастическом, уродливо-комическом виде, основанное на резких контрастах и преувеличениях. Учащиеся знакомились с ним при изучении сказок М. Е. Салтыкова-Щедрина. Варить кашу можно, но не из топора. Когда горит овин (строение для сушки снопов), мы не будем около него греться. Подобным образом объясняются остальные примеры.

Мы просим наших учеников найти среди данных примеров гиперболу, объяснить это слово. («Сноп от снопа — целая верста». Гипербола — преувеличение.)

Углубляя стадию вызова, обращаемся к личному опыту учащихся. Используя данный приём, мы подготавливаем детей к более глубокому пониманию предлагаемого им произведения, учим видеть за разными внешними событиями общее.

Примерные вопросы:

- Случалось ли вам посмеяться над собой?
- Бывали ли в вашей жизни случаи, когда за смехом вы пытались скрыть свою боль или негодование?
- Почему люди смеются, когда им хочется плакать?

Стадия осмысления содержания. Здесь используется приём «чтение с остановками» (описание приёма дано выше).

Учитель даёт задание перед чтением, смысл которого в следующем: во время чтения сказки «Не любо — не слушай» следует увидеть гротесковые элементы и записать слова или словосочетания, на которых строятся контраст и преувеличение (учащиеся создают таблицу, аналогичную представленной на стадии вызова).

Не любо — не слушай

Жил я с дедушкой, а батка мой тогда ещё не родился: по тому самому, как начался свет, — было мне семь лет. Жили мы куда богато! Был у нас большой дом из одного кирпичика: глазом не окинешь, а взглянуть не на что; светом обгорожен, небом покрыт. Лошадей было много: шесть кошек езжалых, двенадцать котов стоялых; один жеребец бойкий — кот сибирский был на цепь прикован возле печки к столбу. Земли у нас с дедом было видимо-невидимо: пол да лавки сами засевали, а печь да полати внаймы отдавали. Родилось хлеба много; стали убирать — девать некуда. Дед был умён, а я догадлив; складили скирду на печном столбу; велика скирда — глазом не окинешь, хоть взглянуть не на что! И завелись в ней мыши, стали хлеб точить; жеребец наш бойкий — кот сибирский прыг на столб — мышей не изловил, скирду в лохань уронил. Дед голосом завыл, а я заголосил: «Чем теперь кормиться-то будем?» Только дед был умён, а я догадлив; вытащили хлеб из лохани, пересушили и обмолотили.

После того смотрю я — дров в доме ни полена, а топить надобно. Была у нас лошадь серая: упряжь чудесная, да запрячь не во что. «Ступай, — говорит мне дедушка, — запрягай лошадь, поезжай в лес за дровами». Я надел кафтанишко худенький, заткнул топор за пояс, сел верхом и поехал в путь. Еду рысью скорою, а топор тяп да ляп и перерубил мою лошадь пополам. Оглянулся назад — ан на одном передке еду: задок далеко отстал. Я кликать, я звать — прибежал задок. Что долго думать, составил обе половинки, смазал глиною, дал шпоры под бока — и откуда прыть взялась! Приехал в лес, нарубил дров, наклаз большущий воз и привязал верёвкой за хвост. Как крикну — лошадь сгорячахватила, по уши в грязь угодила. Я за дедом; тот был умён, а я догадлив; взяли оба за хвост и ну тянуть; тащили, тащили, да шкуру долой стащили! Дед голосом завыл, я заголосил. Не на чем было ехать; приходим домой и горюем. Только глядь в окно, а лошадь наша стоит у ворот, сама пришла. Дед засмеялся, я захохотал: лошадь-то дома, а шкура в барышах досталась.

ПЕРВАЯ ОСТАНОВКА

- Обсуждение в группах, дополнение таблиц по необходимости.
- Презентация, запись на доске.
- Придумывание своих слов или словосочетаний. Запись на ватманском листе.
- Презентация.
- Нахождение и объяснение непонятных слов через контекст. Например: *полати, скирда, лохань* и др.

Задание перед дальнейшим чтением: дать характеристику герою. Продолжаем чтение сказки.

У нас на дворе рос высокий дуб; усмотрел я, что на том дубу много птицы водится, и полез добывать дичинки. Я лезу, а дуб всё растёт да растёт и упёр верхушкою в небо. Пришло мне на мысль: дай пощупаю, крепко ли небо? Только рукой за край взялся, дуб подо мной и свалился; повис было на одной руке, да потом ухитрился и взобрался на небо. День хожу, и два, и три хожу; совсем отощал-исхудал: есть-то нечего! С той худобы завелись вши немалые; а я догадлив был, принялся их ловить, шкурки драть да ремешки кроить; свил верёвочку, привязал за край неба и начал спускаться. На беду не хватило верёвочки. Пришлось бы мне долго висеть промеж неба и земли, да мужик вышел овёс веять: несёт ветерком ко мне полю, я-то ловлю да верёвку вью. Ни много ни мало прошло времени, перестал мужик овёс веять, а верёвки всё не хватает. Что тут делать? Была не была, прыгнул наземь и попал в трясины; по самые уши утонул.

Сижу день, и два, и три; волоса ветром разбило. Прилетела утка, свила себе на моей голове гнёздышко и снесла яйцо. Я хотел взять да съесть, уж и руку протянул, да одумался: пусть ещё снесёт, тогда за один раз наемся. На другой день снесла утка второе яйцо; а я себе на уме: подожду ещё денек, авось снесёт третье. Наутро слышу я — шум шумит: идёт волк болотом; подошёл к гнезду и поел яйца; поел и хочет назад идти, а тем временем намотал хвост его на руку и крикнул во всё своё горло. Волк с испугу бросился в сторону и вытащил меня из трясины. Воротился я домой; дед засмеялся, я захохотал; тут и батка мой родился.

ВТОРАЯ ОСТАНОВКА

Учитель организует беседу по вопросам:

- Какое же житьё у героя?
- Над чем смеётся герой? (Над бедностью и безысходностью.)
- Кто является героем сказки?
- В чём необычность его поведения? (Алогизм действий героя.)
- Охарактеризуйте его.

Стадия рефлексии. Учитель даёт задание выбрать из предлагаемых пословиц одну, которая могла бы послужить эпиграфом к этой сказке. Объяснить почему.

— Слезами горю не поможешь.

— Шутку любишь над Фомой, так люби и над собой.

— И рад бы заплакать, да смех одолел.

Данный приём акцентирует внимание читателей на идее произведения.

Пример из практики

Посмотрите, как этот алгоритм используется в практике урока, проведённого учителем Нижегородской гимназии Т. В. Учуватовой.

Тема: «Рассказ Л. Н. Толстого „После бала“, 1903 г.».

Стадия вызова. Учитель сообщает до чтения рассказа необходимые сведения об авторе, истории создания этого произведения. Учащиеся делают предположения, о чём пойдёт речь в этом рассказе.

Рассказ называется «После бала». Название Л. Н. Толстой менял неоднократно, первоначальные названия — «На балу и после бала», «А вы говорите».

Вопрос учащимся: «Как вы думаете, о чём рассказ?» (сразу хотим предупредить учителя о необходимости внимательно выслушивать ответы учащихся, не критикуя, не пересказывая по-своему, не давая никаких оценок, все ответы затем обобщаются учителем). Необходимо напомнить, что бал — веселье, праздник, радость, счастье, любовь.

Толстой написал рассказ в 1903 г., но действие его происходит в 40-е гг. XIX в., во время правления Николая I.

Император — первый красавец своей эпохи, воображающий себя средневековым рыцарем, живший в романтическом готическом замке. Но управление государством Николай I представлял себе как управление армией: жестокая дисциплина, беспрекословное подчинение, ревностное выполнение однозначных приказов. Вся Россия — огромный военный плац, где маршируют все, даже жена императора, Александра Фёдоровна, немецкая принцесса. Такова обшая атмосфера 40-х гг.

Толстой был женат на С. А. Берс, дочери московского врача. В свою будущую жену был страстно влюблён. Из записей Л. Н. Толстого той поры можно судить о том, сколько надежд и сомнений вызывало в нём это чувство: «Я влюблён, как не верил, чтобы можно любить... Был у них вечер, она прелестна во всех отношениях». С. А. Берс впоследствии дала мужу прозвище «тонкокожий», оно подчёркивало, насколько остро чувствовал он любые противоречия человека, его поступков и чувств, его отношений к миру.

Стадия осмысления содержания. Читаем текст рассказа небольшими отрывками. Текст рассказа достаточно известен, поэтому здесь мы предлагаем только вопросы к нему.

Вопросы к I части произведения:

- Каковы ваши впечатления от бала?
- Какие художественные средства использует Л. Н. Толстой, чтобы вызвать именно такое настроение у читателя? (Цвет, звук, настроение героя.)
- Каково настроение героя? (Текст.)
- Как вы думаете, как будут развиваться события дальше? Почему?
- Как будут меняться в связи с этим ощущения героя? Почему?

Подводим итоги беседы.

Вопросы ко II части произведения:

- Были ли верны ваши представления о том, как будут развиваться дальнейшие действия?
- Как будут меняться чувства героя?
- Как можно выразить его ощущения?

- Ещё одним из вариантов названия рассказа был «Отец и дочь». Как в связи с этим, по вашему мнению, будут разворачиваться дальнейшие действия? Как изменится настроение героя? Подводим итоги беседы.

Вопросы к III части произведения:

- Каким герой видит мир? (Цвет, звук.)
- Как меняется его мироощущение?
- Почему полковник, увидев Ивана Васильевича, отворачивается и делает вид, что не узнал его?
- Как вы думаете, что будет дальше? Почему?
- Как по-вашему, какой художественный приём лежит в основе композиции рассказа?

Подведём итоги беседы.

На стадии рефлексии проводится групповая творческая работа. Задания группам могут быть такими:

Группа 1. Представьте себе, что Иван Васильевич решил написать письмо Вареньке Б. Напишите письмо от его лица (т. е. от первого).

Группа 2. Допишите рассказ (возможный финал).

Группа 3. Покажите этот рассказ при помощи цвета (красок). Докажите, почему это так. Расскажите о его структуре, строении.

Выполнив задание, группы знакомят класс с результатом.

Продолжается стадия рефлексии чтением двух вариантов концовки новеллы (первая и последняя редакции), после чего задаём учащимся вопросы:

- Что изменил автор, изменив концовку рассказа?
- Почему полковник, любящий и внимательный отец, оказывается жестоким с солдатами?
- Чего не может понять Иван Васильевич? (Искренне добр и искренне зол, вера в необходимость жестокой расправы с теми, кто преступил закон.)

Это первый урок из отведённых на изучение темы, на последующих можно продолжить работу с текстом, включив в дискуссию совместный поиск, перекрёстную дискуссию (данные приёмы описаны в главе 5).

Модельный урок

Тема: «Чтение с остановками рассказа Е. Замятина „Дракон“». (Урок разработан Т. В. Алексеевой и проведён в лагере «Зеркальный» для петербургских школьников — победителей олимпиады по литературе, а также для учащихся 10 класса Международного лицея Санкт-Петербурга. Десятиклассники отметили урок как один из самых интересных уроков года).

Ход урока

Сначала на доске и в тетрадях должно появиться слово «Дракон», без сообщения имени автора и названия урока. Как показал опыт, иначе невозможно добиться «чистой» рефлексии: в сознании ребят,

особенно читающих, пойдёт рефлексия «литературная» — и на «Дракона» Е. Шварца, и на имя писателя.

Учитель даёт задания: «Запишите ассоциативный ряд к слову „Дракон“. При чтении подчёркивайте слова, которые записали и вы, и ваши товарищи. Можно также дописывать те слова, которые вы считаете „вашими“, но которые не сразу пришли вам в голову».

Вопросы учителя:

- Как обычно выглядит дракон? Каково его «цветовое решение»?
- Где встречается этот образ?

Такое начало урока нравится учащимся. Ассоциативный ряд выстраивается легко, цветовое восприятие слова, как правило, одинаковое (обычно зелёный и красный цвета). Важно подчеркнуть, что это существо мифическое, сказочное.

Ряд наиболее часто встречающихся слов учащиеся записывают на доске.

Вопросы учителя:

- Считаете ли вы слово «дракон» удачным для названия рассказа?
- Почему?

Затем он даёт задание:

- Кратко запишите ожидаемое содержание (время, место, сюжет) рассказа с таким названием (записи, чтение, дополнение записей).

Название рассказа ребята считают удачным — короткое, ёмкое, звучное слово, сразу привлекает внимание. Они легко фантазируют, предвосхищая сюжет, и чем дальше их версия будет от рассказа Замятина, тем будет интереснее.

И только сейчас сообщаются цель и задача урока. На доске и в тетради учащиеся записывают: Евгений Замятин. «Дракон».

Учитель сообщает: «Читая, смотря фильм, следя за развитием каких-то событий, мы иногда говорим: „Этого я не ожидал!“ Человек так уж устроен, что всегда стремится заглянуть вперёд, предугадать дальнейшее — словом, прогнозировать. Существует такое понятие, как читательский прогноз».

Какие книги вам больше нравится читать: те, в которых вы легко угадываете, что будет с героями, или те, в которых сюжет имеет совершенно неожиданные повороты? Интересно ли „отгадывать“ продолжение?

Сегодня у нас на уроке интересный рассказ Евгения Замятина „Дракон“. И мы постоянно будем „отгадывать“ — что же там будет дальше в рассказе?

Кроме того, мы будем читать его по частям, „с остановками“. Этот рассказ только так и нужно читать.

Почему? Что даёт такое „неправильное“ чтение? А может, как раз такое чтение — самое правильное? Об этом — в конце урока.

Чтобы закрепить наши впечатления и ожидания, начертим небольшую таблицу и будем заполнять её по мере чтения».

Первую графу таблицы тоже лучше заполнять по мере чтения, чтобы урок не выглядел как жёсткая «заготовка». Названия в этой графе могут выглядеть так: «Начало рассказа: описание места действия (экспозиция)», «Главный герой (портрет)», «Развитие действия (диалог в трамвае)», «Кульминация („воробьёныш“)», «Завершение рассказа (развязка)».

Ожидаемое	Неожиданное

Обратимся к тексту рассказа:

Люто замороженный, Петербург горел и бредил. Было ясно: невидимые за туманной занавесью, поскрипывая, пошаркивая, на цыпочках бредут вон жёлтые и красные колонны, шпили и седые решётки. Горячее, небывалое, ледяное солнце в тумане — слева, справа, вверху, внизу — голубь над загоревшимся домом. Из бредового, туманного мира выныривали в земной мир драконо-люди, изрыгали туман, слышимый в туманном мире как слова, но здесь — белые, круглые дымки; выныривали и тонули в тумане. И со скрежетом неслись в неизвестное вон из земного мира трамваи.

Вопросы и задания учителя:

- Было ли для вас неожиданным начало рассказа?
- Что именно оказалось неожиданным?
- Запишите свои мысли в нужную колонку.

Каждый ученик сначала записывает своё мнение, потом читает вслух. Ребята подчёркивают то, что отметили не только они, но и их товарищи, и дополняют свои записи, если в чтении одноклассников прозвучало что-то новое, но созвучное их мыслям.

Учащиеся сразу признают, что начало рассказа было для них совершенно неожиданным. Неожиданным стало место действия — Петербург, причём образ Петербурга дан как реальный. Можно сказать, что Петербург здесь узнаваемый, традиционный, даже бытовой (решётки, шпили, колонны, трамваи). Неожиданным является время действия — зима, лютый холод.

Ожидаемыми являются образ огня и ощущение нереальности происходящего («Петербург горел и бредил», «горячее, небывалое, ледяное солнце»), образы людей («драконо-люди»), слово «изрыгали».

Отмечается как ожидаемое также настроение рассказа. Это страшная, почти нереальная — при всей реальности происходящего — обстановка «люто замороженного» города.

Можно обратить внимание учащихся на то, как рационально использует Замятин художественное пространство рассказа. Стремительно, в самом первом слове («люто») задаётся общая тональность, создаётся настроение повествования. Учащиеся отмечают и исключительно неприятный звук — скрежет, которым сопровождается действие.

Учитель сообщает: «Место, где происходит действие, перед нами. Это „люто замороженный“ Петербург. Мы помним и название рассказа — „Дракон“. Ваш прогноз — каково содержание следующего абзаца?..

Конечно, мы ждём появления главного героя. Вспомните наш ассоциативный ряд к этому слову!

Читаем дальше».

На трамвайной площадке временно существовал дракон с винтовкой, нёсся в неизвестное. Картуз налезал на нос и, конечно, проглотил бы голову дракона, если бы не уши: на оттопыренных ушах картуз засел. Шинель болталась до полу; рукава свисали; носки сапог загибались кверху — пустые. И дыра в тумане: рот.

Учитель продолжает: «Мы ожидали, что появится дракон, — и вот он появился. Вернёмся к нашей таблице и запишем — что здесь ожидаемое и что неожиданное?»

При чтении этого фрагмента на лицах детей — нечто вроде разочарования и насмешки. Ребята отмечают, что «дракон» не сказочный, а вполне реальный человек. Он какой-то нестрашный — нелепый, маленький, даже жалкий. Винтовку, если рассказ не читали ранее, учащиеся склонны рассматривать скорее как бутафорскую или как знак слабости, желания защититься. Только что-то мешает полностью признать, что перед нами реальный, обычный человек. Что? Может, последнее предложение? Оно звучит как-то непонятно, странно...

Учитель: «Ребята, вы хотите высказать свой читательский прогноз или Замятин вас настолько заинтриговал, что интереснее услышать его продолжение?»

Следующий фрагмент — диалог. Обычный разговор на трамвайной площадке двух случайных попутчиков. Обычный ли?

Это было уже в соскочившем, несущемся мире, и здесь изрыгаемый драконом лютый туман был видим и слышим:

— ...Веду его: морда интеллигентная — просто глядеть противно. И ещё разговаривает, стервь, а? Разговаривает!

— Ну, и что же — довёл?

— Довёл: без пересадки — в Царствие Небесное. Штычком.

Дыра в тумане заросла: был только пустой картуз, пустые сапоги, пустая шинель. Скрежетал и нёсся вон из мира трамвай.

Этот диалог в рассказе — самый важный. Он ошеломляет. Становится ясно, что ситуация, изображённая в рассказе, вовсе не сказочная — перед нами реальная, страшная, страшнее любой самой страшной сказки, жизнь. Но зачастую этот диалог понятен только взрослым».

При беглом чтении, в погоне за сюжетом (которого у Замятина практически нет) учащиеся, как правило, «пролетают» рассказ и не понимают его содержания: он слишком короткий. Только «чтение с остановками» позволяет учащимся по-настоящему понять содержание рассказа.

Рассказ сложен ещё и потому, что современные школьники плохо представляют себе обстановку в стране в 1918 г. Учебники исто-

рии дают только краткую информацию о происходившем в стране. Чтобы учащиеся могли понять это, им необходимо переживание событий прошлого. Такое переживание могут дать произведения искусства — книги, фильмы, картины художников. Поэтому настоящее постижение истории родного государства происходит, как ни странно, не на уроках истории, а на уроках литературы.

Учитель: «О чём же этот разговор? Рассказ повествует о действительно чрезвычайно холодной зиме 1918 г., времени, когда большевики только что взяли власть в свои руки. Человек с винтовкой, скорее всего, красноармеец. Он вёл другого — очевидно, политического противника... нет, не на расстрел. Может быть, в штаб. И по дороге убил. Почему? За что?»

Упоминания об убитом мы больше в рассказе не встретим. Но попытайтесь его представить! Как вы думаете, каковы мотивы его поведения? Почему он всё время пытался заговорить со своим провожатым?

Могли ли попытки этого человека увенчаться успехом? Почему?

Сожалеет ли „дракон“ о своём поступке? С каким чувством он рассказывает о нём? Почему говорит „штычком“, а не „штыком“?

Сделайте вывод: какой дракон страшнее — сказочный (дышащий огнем, трёхголовый) или вот этот, замятинский, пустой? Почему этот страшнее? Можно ли в чём-то убедить пустоту? А вспомните, сначала он показался нестрашным, даже смешным...

Вернёмся к таблице и запишем, чего мы ожидали и что оказалось неожиданным. Теперь, поняв страшный смысл такого, казалось бы, обыденного разговора на трамвайной площадке, ещё раз перечитаем этот абзац. Не кажется ли вам, что в нём чего-то не хватает?

Если нужна подсказка, можно напомнить, что, по определению учебника русского языка, „диалог — это разговор двух или нескольких лиц“. А сколько реплик в этом диалоге? Ждёте ли вы продолжения? Какого? Как вы думаете, почему этого продолжения нет в рассказе?»

Мысль о том, что в рассказе нет ответа на последнюю реплику дракона, принадлежит петербургским старшеклассникам из лагеря «Зеркальный». Там впервые проводился этот урок. Ребята нашли и причину того, почему в рассказе Замятин отсутствует какая-либо реакция на озлобленные реплики дракона. См. в первом абзаце: обитатели города — «драконо-люди». Возможны, конечно, и другие истолкования отсутствия реакции на слова «дракона». Следующий абзац начинается со слов «И вдруг...». Попробуйте предположить как будут развиваться события дальше?

Любопытно предположение одной ученицы: «Так холодно и страшно... Хочется чего-то доброго, тёплого...»

И вдруг — из пустых рукавов — из глубины — выросли красные драконьи лапы. Пустая шинель присела к полу — и в лапах серенькое, холодное, материализованное из лютото тумана.

— Мать ты моя! Воробьёныш замёрз, а? Ну скажи ты на милость!

Дракон сбил назад картуз — и в тумане два глаза — две щёлочки из бредового в человеческий мир.

Дракон изо всех сил дул ртом в красные лапы, и это были явно слова воробьёнышу, но их — в бредовом мире — не было слышно. Скрежетал трамвай.

— Стервь этакая: будто трепыхнулся, а? Нет ещё? А ведь отойдёт, ей-бо... Ну скажи ты!

Изо всех сил дунул. Винтовка валялась на полу. И в предписанный судьбою момент, в предписанной точке пространства серый воробьёныш дрыгнул, ещё дрыгнул — и спорхнул с красных драконьих лап в неизвестное.

Учитель: «Итак, снова неожиданный поворот. Герой Замятина бесчеловечен, жесток, но даже в таком жестоком существе есть возможность сочувствия „воробьёнышу“...

Заполним нашу таблицу: ожидаемое — неожиданное.

Отметьте наиболее выразительные художественные детали: ненужная, валяющаяся на полу винтовка.

Особенности речи „дракона“: одни и те же слова и звучат ругательством, и служат для выражения ласки. Почему? Необычно слово „воробьёныш“ — привычнее „воробышек“, „воробышка“. Почему слово звучит именно так?»

Ребята легко находят созвучное «детёныш». Интересна и одна из версий, почему герой рассказа человека убил, а птицу спас. Учащиеся считают, что в «драконе» нет ничего человеческого, животное начало ему ближе.

Учитель: «Каким вам хочется видеть финал рассказа? Попробуйте предсказать его завершение».

Чтение завершающей части:

Дракон оскалил до ушей туманно-полыхающую пасть. Медленно картузом захлопнулись щёлочки в человеческий мир. Картуз осел на оттопыренных ушах. Проводник в Царствие Небесное поднял винтовку.

Скрежетал зубами и нёсся в неизвестное, вон из человеческого мира, трамвай.

Учитель: «Вот и закончился рассказ Замятина. Интересно ли было его читать? Чему вы удивлялись, читая рассказ?»

Ответьте на вопросы:

- Рассказ очень короткий, но можно ли сказать, что читать его трудно? Почему?
- Помогло ли лучше понять рассказ „чтение с остановками“? И если помогло, то в чём? Был ли полезным (и чем) такой приём, как читательский прогноз?
- Взгляд Замятина на человека оптимистичен или пессимистичен?

Перечитаем рассказ целиком. Он такой короткий, что мы вполне могли чего-то и не заметить. Есть ли в рассказе сквозные (проходящие через весь рассказ) мотивы, образы, детали, слова? Отметьте наиболее важные, на ваш взгляд, художественные детали».

Учащиеся находят проходящий через весь рассказ образ двух миров: мир «бредовый, туманный», жестокий, где обитают «драконолюди», и мир земной, человеческий, незащищённый. Они сосуществуют рядом, и постоянно происходит взаимопроникновение этих миров. Поэтому весь рассказ пронизан мотивом движения. Направление этого движения — «вон из человеческого мира». Оно может происходить подчёркнуто стремительно («со скрежетом неслись вон из земного мира трамваи»), а может быть незаметным, медленным, но неуклонным и всё равно направленным туда же — «вон»: «поскрипывая, пошаркивая, на цыпочках бредут вон жёлтые и красные колонны, шпили и седые решётки»...

Уходит старый Петербург с его жизненным укладом, а вместе с ним уходит многое — наша культура, наш язык, нравственность, тепло и доброта человеческих отношений, да что там — даже понимание ценности человеческой жизни...

Учащиеся отмечают и христианский мотив в рассказе, данный, при малом объёме текста и важности деталей, не случайно. Это «голубь над загоревшимся домом» и обмолвка «дракона»: «Ей-бо...» Слово не договорено, брошено, но знаменательно, что в сознании оно всё ещё существует. «Дракону» (даже ему!) нужен собеседник, чтобы поделиться тем, что его переполняет: «Ну скажи ты!»

Школьники отмечают, что и во второй раз слова падают в пустоту. Не отзывается этот мир ни на трагедию, ни на радость. Он пустой. Даже драконы в нём одиноки. Так дан мотив пустоты — пустоты души и пустоты этого нового жестокого мира.

Обобщение материала урока

Форма: что описывается в рассказе?	Содержание: о чём рассказ?
• Петербург. • Зима 1918 г. • Разговор на трамвайной площадке	— О страшном времени после революции 1917 г, времени противостояния людей, когда человеческая жизнь ничего не стоила; — о жестокости мира и людей в нём; — об опасности пустоты в душе человека; — о противостоянии культуры и агрессивного бескультурья; — о том, что в самом жестоком человеке может быть место проблескам доброты (не всё потеряно?); — о том, что мир, в котором утрачено человеческое начало, не может быть счастливым; — ...

Учитель: «Рассмотрите таблицу. Вас ничего не удивляет? Как получилось, что такой короткий рассказ вмещает так много? Расскажите об этом письменно. Подсказка: ключевые слова — „мастерство писателя“. Можно начать с фразы „Мастерство Евгения Замятина в том, что...“ Используйте записи урока».

Варианты домашнего задания:

- Закончить письменный ответ на вопрос.
- Рецензия на рассказ.
- Роман Е. Замятина «Мы» называют романом-предупреждением. А о чём предупреждает писатель в своём коротком рассказе «Дракон»? (Письменный ответ на вопрос.)
- Сочинение «Евгений Замятин: тревожный взгляд в будущее» (по рассказам и роману «Мы»).
- «Если тебе дадут линованную бумагу — пиши поперёк» (Рей Брэдбери). Рассказ о личности и судьбе Е. Замятина по статье учебника с возможным привлечением других материалов.

Немного теории. По мнению учителей-практиков, работа с художественными текстами в режиме технологии развития критического мышления осложнена рядом особенностей и имеет свою специфику, так как текст — это последовательность осмысленных высказываний, передающих информацию, объединённых общей темой, которая обладает свойствами связности и цельности. В этимологию слова «текст» входят три семантических компонента.

- То, что сотворено, сделано человеком, неприродное.
- Связность элементов внутри этого сделанного.
- Искусность этого сделанного.

В соответствии с этими значениями текст изучается тремя дисциплинами: текстологией, герменевтикой и поэтикой.

Искусность построения текста изучает поэтика. Она исследует, как устроен текст, его структуру и композицию. Нехудожественные тексты передают или, во всяком случае, претендуют на то, чтобы передавать информацию. Это может быть на самом деле ложная информация, специально вводящая в заблуждение, дезинформация. Художественный текст не передаёт ни истинной, ни ложной информации. Он, как правило, оперирует вымышленными объектами, так как задача искусства — это в первую очередь развлекать читателя, зрителя или слушателя. Конечно, бывают исключения. Художественный текст часто нуждается в герменевтическом комментарии, причём каждая эпоха прочитывает тексты по-своему.

Открывая книгу, мы с наслаждением погружаемся в единственный, неповторимый мир. Помочь ученику вписаться в этот мир, обрести высокое значение своего личностного бытия, продолжить традиции культуры, определить своё отношение к жизни, смерти, природе, искусству — вот в чём смысл деятельности учителя. Он должен уметь погрузить ученика в мир художественного текста, научить его быть читателем, умным, вдумчивым, чувствующим, готовым совершать открытия. Не секрет, что чувство причастности рождается только в напряжённом диалоге. А диалог этот невозможен без усилий ума и сердца. «Анализ идей, лежащих в основе тех или иных художе-

ственных произведений, расширяет понимание, приучает видеть в литературном тексте акт мысли, требующий от читателя встречных интеллектуальных усилий» [26, с. 4].

Любое художественное произведение рассматривается на уроке в контексте всего творчества писателя или одного из этапов его творческого пути. Задача читателя — как минимум выявить связь отдельных элементов анализируемого текста (темы, образы, способы выражения авторской позиции) с художественным целым, творческую индивидуальность художественного мира писателя. В российской дидактике накоплен богатый опыт работы с текстом художественного произведения на уроке. Такая «методическая копилка» есть у каждого учителя словесности. Как заинтересовать ученика книгой? Как привлечь его к осмысленному чтению? Попробуйте использовать предложенные приёмы и стратегии в своей практике.

ГЛАВА 3

Визуальные методы организации материала

В технологии развития критического мышления большое место отводится визуальным формам организации материала. Эти формы применяются не только как творческая рефлексия. С помощью предложенных приёмов учащиеся пытаются предварительно систематизировать материал, высказывают свои идеи, визуализируя их. Многие приёмы работают на смысловой стадии, а некоторые могут стать ведущей стратегией урока.

Помогают ли рисунки, схемы, таблицы размышлять над проблемой? Могут ли они стать помощниками в обучении? Что происходит с нами, когда мы творим? Творчество — способность взглянуть на проблему со стороны, оно проявляется в необычном способе решения проблемы. Используя малые силы, мы приходим к впечатляющим результатам. Попробуем соединить наше повседневное творчество: рисунки, схемы, условные знаки — и обучение. Мы познаём мир лучше, когда действуем. Это не значит, что нельзя рисовать, чертить схемы ради удовольствия, но можно, овладев некоторыми навыками графического изложения материала, сделать урок интереснее, насыщеннее, продуктивнее.

Пример из практики

На уроке по теме «Расы» можно предложить учащимся следующее задание.

Учащимся известно, что люди, живущие на разных континентах, выглядят по-разному: у одних кожа белая, у других чёрная, различный разрез глаз, цвет волос. Попросите учеников описать, как выглядят люди в разных частях света, и вы получите множество ярких устных портретов. Пусть учащиеся нарисуют эти портреты. На основе своего опыта учащиеся начнут творить. Не просто рисовать, а пытаться систематизировать свои знания, делая предположения.

Чего мы добьёмся? Конечно, пробуждения интереса к данной теме, к исследованию, включению в процесс поиска правильного ответа ещё до знакомства с основным материалом. Учащиеся делают попытки предварительной систематизации материала, высказывают свои идеи в интересной, знакомой или незнакомой форме рисунка. Способ решения любой задачи индивидуален для каждого человека, и в данной работе личные возможности творчества, поиска правильного ответа, систематизации учтены. Учащиеся свободны в поиске правильных решений заданной проблемы, а для нас важны все их предположения, ведь благодаря им дети начинают размышлять о данном вопросе до его изучения.

Ценность рисунков и схем на стадии вызова высока, и мы хотим познакомить вас с возможными графическими заданиями на этой стадии.

Авторы программы предлагают множество приёмов и методов визуальной организации материала, которые могут быть использованы на уроках, проводимых по технологии развития критического мышления.

Приём «Выглядит, как... Звучит, как...»

Этот приём направлен на присвоение понятий, терминов. На стадии вызова учащимся предлагается записать в соответствующие графы зрительные и слуховые ассоциации, которые возникают в связи с данным словом или понятием. Например, понятие «технология».

Таблица 9

Выглядит, как...	Звучит, как...
часы конвейер ступеньки лестницы	«Это ново!» «Это интересно!»

На стадии рефлексии, после знакомства с основной информацией, можно вернуться к *таблице 9*.

Приём «Плюс — минус — интересно»

На стадии вызова работает приём «Плюс — минус — интересно» (табл. 10) и его модификация «Плюс — минус — вопрос».

Например, нам необходимо выяснить, является ли атомная энергия энергией будущего. Занесём имеющуюся у нас информацию в следующую таблицу.

Таблица 10

Приём «Плюс — минус — интересно» на стадии вызова

«+»	«—»	Интересно
Самый экономичный вид энергии	Радиация	
Энергия будущего	Аварии на АЭС	

На основе этих данных на вопрос не ответить. Явно необходима дополнительная информация. Учащиеся систематизируют свой информационный запрос в виде вопросов и заносят их в третью графу. Теперь таблица выглядит так:

Таблица 11

**Приём «Плюс — минус — интересно»
с учётом сформулированных вопросов**

«+»	«-»	Интересно
Самый экономичный вид энергии	Радиация	Сколько в мире атомных электростанций?
	Аварии на АЭС	Как давно человечество использует атомную энергию?
Энергия будущего		Сколько аварий было на АЭС (в стране, в мире)? Сколько нужно тонн угля, сколько ТЭЦ для получения энергии, производимой одной АЭС?

Заполнение таблицы помогает организовать работу с информацией и на стадии осмысления содержания. По ходу чтения параграфа или прослушивания лекции новая информация заносится в таблицу; заполняются соответствующие графы. Этот приём можно использовать и на стадии рефлексии. Так или иначе пошаговое знакомство с новой информацией, увязывающей её с уже имеющейся, — это способ активной работы с текстом.

Данный приём нацелен на актуализацию эмоциональных отношений в связи с текстом. При чтении текста предлагается фиксировать в соответствующих графах таблицы информацию, отражающую:

- положительные стороны явления — П «+»,
- отрицательные стороны явления — М «-»,
- а также информацию, которая интересует, — «И».

При использовании данного приёма информация не только более активно воспринимается (прослушивается, записывается), систематизируется, но и оценивается. Подобная форма организации материала позволяет провести обсуждение, дискуссию по спорным вопросам.

Бортовые журналы

Графические формы организации материала могут стать ведущим приёмом на стадии осмысления содержания, например дневники и бортовые журналы.

Бортовые журналы — обобщающее название различных приёмов обучающего письма, согласно которым учащиеся во время изучения темы записывают свои мысли. В простейшем варианте учащиеся записывают в бортовой журнал ответы на следующие вопросы:

Таблица 12

Форма бортового журнала

Что мне известно по данной теме?	Что нового я узнал из текста?

Левая колонка бортового журнала заполняется на стадии вызова. При чтении, во время пауз и остановок, учащиеся заполняют правую графу бортового журнала, связывая полученную информацию со своим видением мира, со своим личным опытом.

Дневники

Интересным приёмом является двухчастный дневник. Этот приём также даёт возможность читателю увязать содержание текста со своим личным опытом. Двойные дневники могут использоваться при чтении текста на уроке, но особенно продуктивна работа с этим приёмом, когда учащиеся получают задание прочитать текст большого объёма дома.

Таблица 13

Форма двухчастного дневника

Цитата	Комментарии

В левой части дневника учащиеся записывают те моменты из текста, которые произвели на них наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания, ассоциации с эпизодами из их собственной жизни, озадачили их, вызвали протест или, наоборот, восторг, удивление, т. е. такие цитаты, на которых они «споткнулись». Справа они должны дать комментарий: что заставило записать именно эту цитату. На стадии рефлексии учащиеся возвращаются к работе с двухчастными дневниками. С их помощью текст последовательно разбирается, учащиеся делятся замечаниями, которые они сделали к каждой странице. Если учитель хочет привлечь внимание учащихся к тем эпизодам в тексте, которые не прозвучали в ходе обсуждения, он знакомит учащихся с собственными комментариями.

Трёхчастный дневник имеет третью графу — «Вопросы (письма) к учителю». Этот приём позволяет не только работать с текстом, но и обращаться к учителю по поводу прочитанного.

Таблица 14

Вариант оформления трёхчастного дневника

Цитата	Комментарии. Почему эта цитата привлекла ваше внимание	Вопросы к учителю

Трёхчастный дневник может быть оформлен и таким образом (табл. 15).

Таблица 15

Вариант оформления трёхчастного дневника

Цитата	Почему эта цитата привлекла ваше внимание (вопросы)	Комментарии по прошествии некоторого времени (ответы)

Соответственно изменится и функция приёма, он будет служить для более вдумчивого, длительного чтения. Здесь учащиеся сами отвечают на свои вопросы по прошествии некоторого времени.

Таблицы вопросов

Большое значение в технологии развития критического мышления отводится приёмам, формирующим умение работать с вопросами. В то время как традиционное преподавание строится на готовых ответах, которые преподносятся ученикам как данность, технология развития критического мышления ориентирована на вопросы как основную движущую силу мышления. Учащихся необходимо обращать к их собственной интеллектуальной энергии. Мысль остаётся живой только при условии, что ответы стимулируют дальнейшие вопросы. Только ученики, которые задаются вопросами или задают их, по-настоящему думают и стремятся к знаниям. Уровень задаваемых вопросов определяет уровень нашего мышления. Начнём с простых приёмов.

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов (табл. 16) может быть использована на любой из трёх стадий урока. Если мы пользуемся этим

приёмом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления содержания — способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии — демонстрация понимания пройденного.

Таблица 16

Форма таблицы «тонких» и «толстых» вопросов

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Кто ...? Что ...? Когда ...? Может ...? Будет ...? Мог ли ...? Как звали ...? Было ли ...? Согласны ли вы ...? Верно ли ...?	Дайте три объяснения, почему ...? Объясните почему ...? Почему вы думаете ...? Почему вы считаете ...? В чём различие ...? Предположите, что будет, если ...? Что, если ...?

По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа (например: В каком году произошла Куликовская битва? Кто автор рассказа «Злоумышленник?»). В правой колонке — вопросы, требующие подробного, развёрнутого ответа.

Пример из практики

Урок истории (Агibalова Е. В., Донской Г. М. История Средних веков. — М., 2010. — § 13. Формирование средневековых городов.)

На **стадии вызова** учащимся предлагается сформулировать «тонкие» и «толстые» вопросы к теме, это может выглядеть так:

Таблица 17

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов на стадии вызова по теме «Возникновение средневековых городов»

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Когда в Европе стали возникать города? Сколько городов существовало в средневековой Европе? Кто строил средневековые города?	Чем отличается средневековый город от античного? Кто (какие категории населения) жил в средневековом городе? Почему стали возникать средневековые города?

Стадию вызова может продолжить игра «Верите ли вы, что ...?». Учитель записывает на доске ряд вопросов и просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения. Например, верите ли вы, что:

- возникновению и росту городов способствовали успехи в сельском хозяйстве;
- деревенские кузнецы, плотники, гончары и другие ремесленники стали меньше времени уделять сельскому хозяйству;
- в первые столетия Средневековья в Европе было мало городов;
- новые города возникали у стен больших монастырей и замков феодалов, среди развалин римских крепостей;
- раньше всего, уже в IX в., возродились древние и возникли новые города в Италии и на юге Франции?

После того как прозвучат ответы на данные вопросы, учащимся предлагается прочесть текст параграфа, найти подтверждения своим предположениям и ответы на «тонкие» и «толстые» вопросы.

1. *Успехи в хозяйстве.* С XI в. стали сокращаться пространства, занятые лесами. В глухих лесных чащах крестьяне вырубали деревья и корчевали пни, расчищая участки под посевы. Во многих местах осушали болота. Земли, раньше пустовавшие, зазеленели всходами. Возникло много новых поселений. Освоение новых земель стало возможным потому, что у крестьян появилось больше орудий труда, сделанных из железа. Наряду с лёгким плугом шире применялся тяжёлый колёсный плуг, который не только глубже вспахивал почву, но и переворачивал пласты земли. Крестьянин проходил плугом по участку 2—3 раза, а затем разрыхлял почву деревянной бороной с железными зубьями. Больше стало садов, огородов, виноградников.

Продукты земледелия становились разнообразнее; урожаи выросли более чем вдвое. В Англии, например, собирали зерна в 4—5 раз больше, чем сеяли. Появилось много мельниц, сначала водяных, а позднее ветряных; они обеспечили более быстрый помол зерна и высокое качество муки. С ростом посевных площадей и урожаев появлялось больше корма для скота. В хозяйствах возросло число коров, волов, овец. После изобретения удобного хомута лошадей использовали не только в военном деле, но и для перевозки грузов. Вошли в употребление подковы, сберегавшие копыта от повреждений. Лошадей стали впрягать в плуги — это ускорило вспашку земли. Так лошадь стала более сильным и выносливым помощником крестьянина, чем привычный вол.

Для изготовления железных орудий труда требовалось много металла. В Европе возросла добыча железной руды, усовершенствовались плавка и обработка металлов. Развивалось кузнечное и оружейное дело. Население Европы уже не довольствовалось льняной одеждой. Больше делали теперь тканей из шерсти. В народе даже сложилась поговорка: «Овца победила лён». Льняные и шерстяные материи ткали на больших горизонтальных станках.

2. *Ремесло отделяется от сельского хозяйства.* В раннее Средневековье крестьяне сами мастерили нужные им вещи и обеспечивали феодалов всем необходимым для жизни. Ремесло не было отделено от сельского хозяйства. Но для изготовления колёсного плуга или выделки сукна требовались сложные приспособления, особые знания и навыки в труде. Среди крестьян выделялись «умельцы» — знатоки того или другого ремесла. Чтобы успешно заниматься своим делом, деревенские кузнецы, плотники, гончары и другие ремесленники должны были меньше времени уделять сельскому хозяйству. Ремесло становилось их главным занятием. Благодаря повышению урожаев крестьяне могли обменивать часть продуктов на изделия ремесленников. Ремесленник мог прокормиться своим ремеслом. Так развитие хозяйства вело к постепенному отделению ремесла от земледелия.
3. *В Европе возникают города.* Вещи, сделанные ремесленниками, были сложнее и красивее тех, которые мастерили крестьяне. В изделиях опытных мастеров нуждалось всё больше людей. Но при сборе оброка значительную часть изделий умельцев бесплатно забирал владелец вотчины. Поэтому ремесленники убегали из деревень и переходили с места на место в поисках заказчиков и покупателей. Со временем бродячие ремесленники оседали. Их поселения возникали на перекрёстках дорог, у речных переправ и вблизи удобных морских гаваней. Они строили свои жилища также у стен больших монастырей и замков феодалов, среди развалин римских крепостей. Ремесленники и купцы селились нередко у мест, где жили короли, архиепископы и епископы, правители областей. Почему ремесленники поселялись именно в этих местах? Обитатели замков и монастырей давали заказы на изготовление мебели, одежды, оружия, украшений. За стенами крепостей можно было найти защиту в случае войны. Сюда часто приезжали, а потом здесь и поселялись купцы. Они привозили дорогие восточные товары, а также железо, соль, кожи, шерсть. Из ближайших деревень приходили крестьяне, чтобы продать продукты сельского хозяйства и купить нужные вещи. В этих местах ремесленники могли сбыть свои изделия и купить сырьё¹. Чтобы защищаться от нападений рыцарей и грабителей, горожане огораживали свой посёлок рвом и валом, на валу возводили частокол. Эти укрепления позже заменяли каменными стенами. Путник, направлявшийся в город, ещё издали видел стены и башни городских укреплений. Войти в город можно было только по подъёмному мосту через массивные ворота, всегда зорко охранявшиеся стражей. Лишь большое войско, имевшее осадные орудия, могло овладеть городскими укреплениями. Раньше всего, уже в IX в.,

¹ *Сырьё* — материалы (железо, дерево, шерсть и др.), из которых вырабатывались промышленные товары.

возродились древние и возникли новые города в Италии и на юге Франции. В Германии возникло много новых городов по берегам больших судоходных рек — Рейна и Дуная. В X—XI вв. появились города и в других странах Западной и Центральной Европы. В результате отделения ремесла от сельского хозяйства в Европе возникали и росли города. Развивалось разделение труда между городом и деревней: в отличие от деревни, жители которой занимались сельским хозяйством, город был центром ремесла и торговли.

4. Для нужд и потребностей обитателей замка *начали стекаться к мосту продавцы ценных вещей*. Затем содержатели постоянных дворов для подкормления и приюта тех, кто вёл торговые дела, стали строить дома и устраивать гостиницы. И вошло у них в обычай говорить: «Идём к мосту». Здесь население настолько разрослось, что образовался большой город, который и по сию пору носит имя Брюгге, что значит «мост».

На *стадии рефлексии* после изучения текста параграфа учащиеся отвечают на вопросы, сформулированные на стадии вызова, затем даётся задание составить ещё 3—4 «тонких» и «толстых» вопроса, занести их в таблицу, поработать с вопросами в парах, выбрав наиболее интересные, которые можно задать всему классу. В тетради может появиться такая запись.

Таблица 18

**Таблица «тонких» и «толстых» вопросов
на стадии рефлексии по теме
«Возникновение средневековых городов»**

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Когда в Европе стало быстро увеличиваться количество городов? Кто были первые жители городов? Перечислите крупнейшие города средневековой Европы. Были ли средневековые города центрами торговли?	Как успехи в сельском хозяйстве и ремесле повлияли на возникновение городов? В чём различие между городом и деревней? Как был защищён средневековый город? С чем связан быстрый рост городов в Европе в X—XI вв.?

Все вышеперечисленные приёмы могут быть как стратегией проведения урока в целом, так и работать на отдельных стадиях урока. Например, они могут быть использованы на стадии рефлексии, таблицы, схемы становятся основой для дальнейшей работы: обмена мнениями, проведения исследований, дискуссий, написания эссе и т. д.

Вы видите, что существует множество способов графической организации материала. Среди них самыми распространёнными являются таблицы. Предлагаем рассмотреть ещё несколько табличных форм. Это концептуальная таблица, сводная таблица, таблица-синтез. Можно рассматривать данные приёмы как приёмы стадии рефлексии, но в большей степени это стратегии ведения урока в целом.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ТАБЛИЦА

Приём «Концептуальная таблица» особенно полезен, когда предполагается сравнение трёх и более объектов или вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали — различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит.

Таблица 19

Концептуальная таблица

Объект сравнения	Линия сравнения	Линия сравнения	Линия сравнения	Линия сравнения	Линия сравнения
Персоналии или факты					
Персоналии или факты					
Персоналии или факты					

Ниже приводим разработки уроков, где используется этот приём.

Пример из практики

Тема: «Культура доколумбовой Америки». (Урок разработан И. В. Муштавинской, источник текста: Агibalова Е. В., Донской Г. М. История Средних веков. — М., 2010. — § 33).

Цель урока:

- узнать о культуре доколумбовой Америки;
- научиться выделять уникальные черты этой культуры;
- продолжить развитие умений систематизации материала и его анализа (выделять линии сравнения).

Ход урока

На **стадии вызова** учащимся предлагается в группе рассмотреть иллюстрации (памятники культуры доколумбовой Америки) и сделать предположение: какому народу принадлежат эти памятники?

Можно использовать вопросы:

- Где живёт этот народ?

- Каковы уклад его жизни и основные занятия?
- Каким богам он поклонялся?
- Что удивительного можно о нём рассказать?

Стадию осмысления содержания начинаем с того, что сообщаем учащимся тему урока — «Культура доколумбовой Америки».

Предлагаем: рассмотреть карту, на которой отмечено расположение государств майя, ацтеков, инков; вернуться к иллюстрациям, предложенным в первой части урока; прочитать комментарии к ним.

Учащиеся получают следующий алгоритм работы по тексту (текст параграфа разделён на 5 отрывков по количеству учеников в группе):

- чтение текста;
- выделение главного, пересказ;
- обсуждение информации в группе;
- выделение линий сравнения и их запись на отдельных листах (карточках);
- использование вопросов, предложенных на стадии вызова.

На **стадии рефлексии** группам предлагается презентовать «свои» линии сравнения.

Написанные на разноцветных карточках или определённым цветом маркера, они прикрепляются к доске (5 групп — 5 цветов). Заполнение такого «наборного полотна» ведётся группами последовательно. Учитель исключает повторяющиеся линии сравнения и предлагает учащимся заполнить презентационные листы по «своим» линиям.

После заполнения презентационных листов идёт презентация таблицы 20.

Таблица 20

Культура доколумбовой Америки

Объект сравнения	Линия сравнения	Линия сравнения	Линия сравнения
Ацтеки			
Инки			
Майя			

За презентацией следует обсуждение вопроса: «Какая важная информация не вошла в таблицу?»

В качестве домашнего задания учащимся предлагается выбрать одну из известных графических форм организации материала (таблицы, схемы) либо придумать собственное задание, которое хотели бы выполнить на материале данного параграфа.

На данном уроке приём «Концептуальная таблица» используется на стадии рефлексии, ниже мы приводим разработку урока, на котором этот приём является ведущей стратегией урока.

Пример из практики

Тема: «Русские столицы — Москва и Петербург». (Урок разработан С. И. Заир-Беком и И. В. Муштавинской).

Урок можно начинать с вводной беседы, её результаты станут основой для создания таблицы:

- Сегодня столицей России является Москва. Но ещё в начале XX в. всё было иначе. С 1712 г. столицей Российской империи был блистательный Санкт-Петербург, основанный Петром Великим. В 1918 г. Москве был возвращён статус столицы государства.
- С чем был связан перенос столицы из Москвы в Петербург и обратно?
- Какими, на ваш взгляд, чертами должен обладать столичный город?
- Что различает жителей Москвы и Санкт-Петербурга? Каков облик двух столиц?

Идеи учащихся в виде ключевых слов и фраз записываются на доске, они станут основой концептуальной таблицы 21.

Таблица 21

Русские столицы — Москва и Петербург

Линии сравнения	Москва	Санкт-Петербург
Архитектура		
Характер жителей		
Мода		
Центр культуры		

Обратим свой взор в прошлое, вернувшись на 150 лет назад, возможно, количество линий сравнения изменится.

Читая текст о двух столицах империи, принадлежащий В. Г. Белинскому, продолжим работу над таблицей. Учащиеся заполняют имеющиеся графы таблицы, выделяют и заполняют новые.

Две столицы

Россия явилась вдруг с двумя столицами — старою и новою, Москвою и Петербургом. В то время как рос и украшался Петербург, по-своему изменялась и Москва. Вследствие неизбежного вторжения в неё европеизма, с одной стороны, и в целости сохранившегося элемента старинной неподвижности, с другой стороны, она

вышла каким-то причудливым городом... Огромных зданий в ней нет; самые большие дома не то, чтобы малы, да и не то, чтоб велики; архитектурным достоинством они не щеголяют. В их архитектуру явно вмещался гений древнего Московского царства, который остался верен своему стремлению к семейному удобству.

Но с предшествовавшего царствования Москва мало-помалу начала делаться городом торговым, промышленным и мануфактурным. И в этом отношении не Петербургу тягаться с нею, потому что самое её положение почти в середине России назначило ей быть центром внутренней промышленности.

Петербург же есть образец для всей России во всём, что касается до форм жизни, начиная от моды до светского тона, от манеры класть кирпичи до высших таинств архитектурного искусства, от типографического изящества до журналов... Сравните петербургскую жизнь с московскою — и в их различии или, лучше сказать, их противоположности вы увидите значение того и другого города. Несмотря на узость московских улиц, снабжённых тротуарами в пол-аршина шириною, они только днём бывают тесны, и то далеко не все, и притом больше по причине их узости, чем по многолюдству... Широкие улицы Петербурга почти всегда оживлены народом, который куда-то спешит, куда-то торопится. На них до двенадцати часов ночи довольнолюдно...

Идея города больше всего заключается в сплошной сосредоточенности всех удобств в наиболее сжатом круге: в этом отношении Петербург несравненно больше город, чем Москва, и, может быть, один город во всей России, где всё разбросано, разъединено, запечатлено семейственностью. Если в Петербурге нет публичности в истинном значении этого слова, зато уж нет и домашнего и семейственного затворничества; Петербург любит улицу, гулянье, театр, кофейни, вокзал, словом, любит все общественные заведения. Петербург не может жить без газет, без афиш и разного рода объявлений...

...Москвичи ходить не любят; оттого извозчикам в Москве много работы. Извозчики там дешёвы, но на самых плохих дрожках и прескверных снях; но саней плохих в Петербурге не бывает: здесь самые скверные санишки сделаны на манер будто бы хороших и покрыты полостью из телёнка, но похожего на медведя! Впрочем, в Петербурге мало ездят; больше ходят... Да при том же в Петербурге удобно ходить: гор и косогоров нет, всё ровно и гладко, тротуары из плитняка, а инде и из гранита, широкие, ровные и во всякое время года чистые, как полы.

Нигде нет столько мыслителей, поэтов, талантов, даже гениев, как в Москве; но все они делаются более или менее известными вне Москвы только тогда, как переедут в Петербург.

Петербург и Москва — две стороны или, лучше сказать, две односторонности, которые могут со временем образовать своим слиянием прекрасное и гармоничное целое, привив друг другу то, что в них есть лучшее. Время это близко: железная дорога деятельно делается.

Обратимся к Петербургу... Петербургский простой народ несколько разнится от московского: кроме полугара и чая, он любит ещё и кофе, и сигары... Подгородние крестьянки Петербурга забыли уже национальную русскую пляску для французской кадрили.

Говоря о Москве, мы нарочно распространились о купеческом и мещанском сословиях как о самых характеристических её принадлежностях. Без всякого сомнения, мещане... есть и в Петербурге, но здесь они как бы не у себя дома, как будто в гостях.

Что же касается до петербургского купечества — оно резко отличается от московского. Купцов с бородами, особенно богатых, в Петербурге очень мало, и они кажутся решительными колонистами в этом оевропеившемся городе.

Известно, что в никаком городе в мире нет столько молодых, пожилых и даже старых бездомных людей, как в Петербурге. В этом отношении Петербург — антипод Москвы. Это резкое различие объясняется отношениями, в которых оба города находятся в России. Петербург — центр правительства, город по преимуществу административный, бюрократический и официальный. Слово «чиновник» в Петербурге такое же типическое, как в Москве «барин», «барыня» и т. д.

В Москве даже солидные люди молчат только тогда, когда спят... Петербуржец, если он человек солидный, скуп на слова, если они не ведут ни к какой положительной цели. Лицо петербуржца всегда озабочено и пасмурно; петербуржец всегда вежлив, часто даже любезен, но как-то холодно и осторожно... По лицу москвича видно, что он доволен людьми и миром; по лицу петербуржца видно, что он доволен самим собой, если, разумеется, дела его идут хорошо. Петербуржец успевает везде и, как работает, так и наслаждается торопливо, часто поглядывая на часы, как будто боясь, что у него не хватит времени. Москвич — предобрейший человек, доверчив, разговорчив и особенно склонен к дружбе.

Короче: мы думаем, что Петербургу назначено всегда трудиться и делать, так же как Москве подготавливать делателей.

На *стадии рефлексии* учащиеся презентуют свои таблицы.

Дома предлагаем выполнить творческое или исследовательское задание.

Приём «Концептуальная таблица» был разработан Дж. Стил, Ч. Темплом, К. Мередитом, причём в оригинале авторы предлагают учащимся на стадии осмысления содержания или на стадии рефлексии работать с таблицей, линии которой и по вертикали, и по горизонтали уже заполнены. Действительно, можно начинать знакомство с табличными формами работы. Практика применения графических форм организации материала показала, что учащиеся сами определяют линии сравнения либо самостоятельно выбирают объекты для сравнения, т. е. готовы к мыслительным операциям более высокого уровня. Примеры подобного использования концептуальной таблицы мы продемонстрировали выше.

ТАБЛИЦА «КТО? ЧТО? КОГДА? ГДЕ? ПОЧЕМУ?»

Простой и знакомый приём — таблица «Кто? Что? Когда? Где? Почему?»; таблица заполняется на стадии осмысления по ходу работы с информацией.

Таблица 22

Форма таблицы «Кто? Что? Когда? Где? Почему?»

Кто?	Что?	Когда?	Где?	Почему?

СВОДНАЯ ТАБЛИЦА

Как за короткое время освоить большое количество информации? В этом поможет сводная таблица (Д. Баланка, 1992). Она выглядит так:

Таблица 23

Форма сводной таблицы

Тема 1	Тема 2	Линии сравнения	Тема 3	Тема 4

Пример из практики

Вам нужно составить экскурсию «Блистательный Санкт-Петербург». Разделите участников исследования на группы. Каждый член группы получает свой объект: Зимний дворец, Таврический дворец, Мраморный дворец, Казанский собор. Первоначально каждый участник исследования в группе собирает информацию о своём объекте.

Например, Казанский собор начали возводить в 1811 г., автором проекта был архитектор А. Н. Воронихин, строительство было приостановлено начавшейся Отечественной войной, по окончании которой собор стал памятником войны 1812 г. Там был похоронен полководец М. И. Кутузов. Собор построен в стиле классицизма и т. д.

Затем, обменявшись информацией в группе, участники начинают составлять сводную таблицу. Они должны не только обменяться информацией, но и подумать, как её объединить, т. е. выделить то общее, что станет основой для сравнения объектов, например: архитектурный стиль, архитектор, назначение объекта, его цвет, легенды, связанные с объектом, чем знаменито здание.

У другой группы линии сравнения могут быть иными. Таблица может выглядеть так:

Таблица 24

Сводная таблица при подготовке учениками экскурсии «Блистательный Санкт-Петербург»

Зимний дворец	Таврический дворец	Линии сравнения	Мраморный дворец	Казанский собор
Барокко	Классицизм	Стиль	Классицизм	Классицизм
В. В. Растрелли	И. Старов	Архитектор	А. Ринальди	А. Воронихин
Царская резиденция	Особняк графа Потёмкина	Назначение в прошлом	Особняк князя Орлова	Главный собор города, Музей истории религии и атеизма
Музей	Административное здание	Современное назначение	Музей	Действующий собор
Зелёно-голубой	Жёлтый	Цвет здания	Серый	Коричневый
Крупнейший художественный музей мира	В 1905–1917 гг. центр оппозиции. Здание Государственной думы России	Чем знаменито	Подарен Екатериной II своему фавориту	Похоронен М. И. Кутозов. Был Музеем истории религии и атеизма

По окончании работы над таблицей и после её презентации группа может вместе составить экскурсию «Блистательный Санкт-Петербург», причём каждый член группы станет специалистом не только в своей узкой области, так как таблица сделала информацию общей для всей группы.

Основной смысл использования приёма «сводная таблица» в технологии развития критического мышления заключается в том, чтобы линии сравнения и характеристики ученики выделяли самостоятельно. Для того чтобы в какой-нибудь группе линий сравнения не было слишком много, можно предложить следующий способ: вывести на доску абсолютно все предложения учащихся относительно линий, а затем попросить их определить наиболее важные. Важность необходимо аргументировать. Таким образом мы избежим избыточности. И сделают это сами учащиеся. Категории сравнения можно выделять как до чтения текста, так и после. Они могут быть сформулированы как в форме понятий, так и в форме ключевых слов, а также в любой другой форме: рисуночной, вопросов, восклицаний, цитат и т. д.

Пример из практики

Тема: «Моря России». (Урок разработан Ж. А. Ларионовой, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга, источник текста: Сладков Н. Подводная газета. — 1973).

Используемый приём: «Сводная таблица».

На *стадии вызова* используется приём «Верите ли вы...».

Попросите учащихся в группах (по 6 чел.) ответить на следующие вопросы и обосновать своё мнение. Верите ли вы, что:

- Азовское море греки называли Меотийским болотом;
- Азовское море замерзает на зиму;
- глубина Баренцева моря всего 600 м;
- хотя Баренцево море расположено на две с половиной тысячи километров севернее Азовского, зимой у берегов оно не замерзает;
- только одна десятая часть всей воды Чёрного моря пригодна для жизни, а девять десятых отравлены ядовитыми газами;
- в Чёрном море водятся акулы;
- море Лаптевых самое холодное, в отдельные годы льды здесь держатся всё лето;
- самые экзотические рыбы и морские животные обитают в Японском море.

Необходимое замечание. Вопросы могут быть предложены всему классу, обсуждение ответов идёт в группах, затем группы последовательно отвечают на вопросы для всего класса. А можно каждой группе предложить для обсуждения и озвучивания один-два вопроса.

На *стадии осмысления содержания* участникам предлагается в группах по 6 человек прочитать текст, каждый получает свой текст (темы 1—5). Участники обмениваются информацией, полученной из текстов.

1. «Я самое маленькое, я самое мелкое, я самое мутное!» — сказало Азовское море.

Да, действительно, Азовское море не блещет красотой. И вода в нём мутная, тусклая, зеленовато-бурого цвета. Берега низ-

кие, большей частью глинисто-песчаные. Да и глубина у него для моря просто смехотворная — около 14 м. Разве это море! Древние греки называли его Меотийским болотом.

Однако не спешите делать выводы. Внешность бывает обманчива. Азовское море — это настоящее море, а в некоторых отношениях оно уникально.

Это море — бассейн Атлантического океана. Его площадь составляет 38 тыс. км². В Азовское море впадают реки: Дон, Кубань и др.

Азовское море — это один из самых богатых морских водоёмов мира. Для рыб тут курорт. В море водятся: судак, лещ, осётр, севрюга, тюлька. Со всего Чёрного моря каждое лето собираются в Азовское море для нагула неисчислимые стаи хамсы, сельди, кефали. Всё лето они отъедаются вместе с местными рыбами, а осенью, выросшие и растолстевшие, уходят обратно, потому что воды на зиму покрываются льдом.

2. «Слышали? Азовское море замерзает. А я на две с половиной тысячи километров севернее его, а зимой у берегов не замерзаю. Это потому, что вливается в меня с запада тёплое течение Гольфстрим. Сталкиваются во мне воды двух океанов: тёплого Атлантического и холодного Ледовитого. Сталкиваются и теснят друг друга вот уже сколько тысячелетий! Ни один океан одолеть не может: ни всё разморозить, ни всё растопить», — вмешалось Баренцево море.

Баренцево море — море Северного Ледовитого океана, это холодное море. Омывает берега России и Норвегии. Площадь моря — 1424 тыс. км². Наибольшая глубина — 600 м. Берега высокие, скалистые. Река Печора впадает в Баренцево море. В море много морского зверя: тюленей, моржей, морских зайцев, крупных дельфинов — белух.

Бурно развивается планктон — мельчайшие растительные и животные организмы. Планктон служит растительным кормом для рыб — трески, пикши, сельди, морского окуня, камбалы и др.

Названо в честь голландского мореплавателя Вильяма Баренца.

3. «И глубокое я, и широкое я, а голос мой невесёлый. Ведь только одна десятая часть всей моей воды годна для жизни: девять десятых отравлены ядовитыми газами. Может, за это меня и называли так мрачно: Чёрное море...» — вздохнув, сказала Чёрное море.

Чёрное море — часть Атлантического океана, оно особо глубоко вдаётся в сушу. Море тёплое.

Его площадь — 413,5 тыс. км². Берега высокие, гористые, покрыты богатой, разнообразной растительностью. В море 258 видов водорослей. Здесь есть знаменитые красные поля водорослей филлофоры. Таких зарослей филлофоры нет больше ни в одном море.

В море обитает много рыбы: белуга, осётр, севрюга, камса, тюлька, кефаль, ставрида, скумбрия, камбала и многие другие. Водится в море небольшая акула-катран. Также в Чёрном море живут дельфины, крабы, раки — морские желуди, устрицы, мидии, моллюски, медузы и другие морские обитатели.

Но живут в Чёрном море и ядовитые рыбы: скат-хвостокол, морской дракон, скорпена с ядовитыми колючками плавников.

Вдоль побережья Чёрного моря, на живописных берегах расположены многочисленные курорты и здравницы.

4. «А я самое суровое, самое холодное море. Чуть ли не полгода надо мной чёрная полярная ночь. Метели. Морозы. Скрежет. Северное сияние...

В ледяных моих водах живёт разных рыб в 15 раз меньше, чем в море Японском. А я ведь больше Японского моря!» — грустно сказало море Лаптевых.

Море Лаптевых — море Северного Ледовитого океана. Названо море в честь русских мореплавателей Харитона и Дмитрия Лаптевых.

Площадь его 650 тыс. км². Средняя глубина — 519 м. В море Лаптевых впадают крупные реки: Лена, Хатанга и др.

Климат суровый, арктический. Большую часть года море покрыто льдами. Летом южная часть моря освобождается ото льдов, но в отдельные годы льды здесь держатся всё лето.

В море огромное количество разнообразных водорослей. Рыбы: сибирская ряпушка, голец, нельма и др. Из млекопитающих обитают белый медведь, морж, морской заяц, нерпа, белуха. На обрывистых берегах — птичьи базары.

5. «Что правда, то правда: я могу похвастать рыбкой! Живёт их в моих водах 603 вида — ни в одном море столько нет! Маленькие и большие, оседлые и кочевые, у самых берегов и на самой глубине. Да и другой живности в избытке.

Уважают меня рыбаки, без ума от меня подводники!» — расхвасталось Японское море.

Японское море — море Тихого океана. Море тёплое. Площадь — 1062 тыс. км². Глубина до 3027 м. В море несёт свои воды река Амур. В Японском море обитают кальмары и осьминоги, креветки и крабы, морские ежи и звёзды, мидии и гребешки, губки и трепанги и многие другие морские жители.

На *стадии рефлексии* после работы с текстом идёт заполнение сводной таблицы на листе ватмана. Учащиеся должны выделить линии сравнения по теме «Моря России», заполнить таблицу, обменявшись информацией. Последним этапом работы станет её презентация.

Сводная таблица по теме «Моря России»

Азов- ское море	Чёрное море	Море Лапте- вых	Линии сравнения	Япон- ское море	Барен- цево море
			Географи- ческое по- ложение		
			Температу- ра воды		
			Животный мир и т. д.		

ТАБЛИЦА-СИНТЕЗ

Интересный приём был предложен тренером Санкт-Петербургской региональной группы РКМЧП И. О. Загашевым. Этот приём рекомендуется для работы с художественным текстом.

Таблица 26

Форма таблицы-синтеза

Ключевые слова (словосочетания)	Выписки из текста (связанные с ключевыми словами)	Почему эта цитата важна для меня (мысли, рассуждения)
До прочтения 1. 2. 3. 4. 5. Во время чтения 1. 2.		

На *стадии вызова* учитель предлагает учащимся тему или вопросы, отражающие основное содержание темы. Учащимся предлагается подобрать ключевые, опорные слова или фразы в тексте — по их прогнозу, который будет изучаться впоследствии. Учащиеся самостоятельно (или в группе) заполняют верхнюю часть первой графы таблицы, далее предлагается сам текст. После прочтения или слушания текста таблица заполняется полностью.

При работе с информационным текстом предлагаем иной вариант таблицы-синтеза:

Таблица 27

Вариант таблицы-синтеза

Ключевые слова	Толкование	Выписки из текста
До прочтения 1.... 2.... 3.... 4.... 5....		
Во время чтения 1.... 2....		

Учитель предлагает тему. На стадии вызова учащиеся заполняют первую часть первой и второй граф, на стадии рефлексии — вторую часть первой и третьей граф.

Графическая организация материала делает наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при изучении того или иного материала. Сформулируем некоторые советы учителям по работе с визуальными формами организации материала.

- Объясните ученикам, как будет изучаться материал, какие способы его графической организации будут использованы.
- Используйте на стадии вызова схему, представьте её мысленно или изобразите на доске.
- Начиная с простых форм графической организации материала, действуйте последовательно, объясняйте каждый шаг.
- Обеспечьте группу материалом (листы бумаги, маркеры).
- Помогайте группам, советуйте по ходу работы.
- Останавливайтесь по ходу работы, проверяйте понимание, отмечайте успех.
- Обсудите представленный материал. Поговорите о том, где можно использовать такую форму работы.
- Сравните результаты, достигнутые командами (группами).
- Дайте возможность использовать опробованный приём в будущем.

ТАБЛИЦА «З — Х — У»

Этот приём графической организации материала поможет собрать уже имеющуюся по теме информацию, расширить и систематизировать знания по изучаемому вопросу. Таблица «Знаю — хочу узнать — узнал» разработана Д. Огл.

Форма таблицы «Знаю — хочу узнать — узнал»

З — что мы знаем	Х — что мы хотим узнать	У — что мы узнали или что нам осталось узнать
Категории информации, которыми мы намерены пользоваться 1. 2. 3.	Источники информации 1. 2. 3. 4.	

Представляем урок в 5 классе «Петровские преобразования» (разработан И. В. Муштавинской, источник: История Отечества / под ред. Лебедева И. М. и др. — СПб., 1996).

На *стадии вызова* учитель просит учащихся вспомнить, что им известно о реформах Петра I.

Ответы учащихся могут быть такими:

- Я знаю, что Пётр строил корабли.
- А я — что он стриг бороды.
- Знаю, что Пётр I сам носил иноземное платье и всех заставлял так одеваться.
- Знаю, что Северную войну Россия выиграла потому, что была создана армия.
- А я читал, как Пётр I приучал россиян пить кофе и как им не нравился этот напиток.
- Знаю, что жизнь России очень изменилась в царствование Петра I.
- Построил город на болоте.

Занесём уже имеющиеся знания в первый столбец таблицы:

Работа с таблицей «З — Х — У»

Знаю	Хочу узнать	Узнал
• Создал армию • Строил корабли • Стриг бороды • Много строил • Заставлял пить кофе • Заставлял носить иноземное платье		

Продолжим работу с нижней частью таблицы, в ней две графы: категории информации и источники информации.

**Работа с нижними графами таблицы «З — Х — У»
на стадии вызова**

Категории информации	Источники информации

На этом этапе работы можно задать учащимся вопрос: «Откуда появились эти сведения?»

- Я читал книгу.
- А я кино смотрел.
- А мне папа рассказывал.

Таким образом, источниками нашей информации стали: книги, кинофильмы, рассказы взрослых, но главным источником станет текст, с которым мы будем работать.

Необходимое замечание. Таблица «З — Х — У» заполняется учителем на доске, учащиеся ведут подобные записи в тетради, занося в свои таблицы в первую очередь факты из собственного опыта. Дополняют их теми версиями и фактами, прозвучавшими в классе, которые, с их точки зрения, заслуживают внимания. С помощью ребят мы заполняем нижнюю часть таблицы. Теперь она выглядит так:

Таблица 31

Заполненные нижние графы таблицы «З — Х — У»

Категории информации	Источники информации
1. Реформа армии 2. Создание флота 3. Изменения в быту 4. Роль царя	1. Книги 2. Кинофильмы 3. Рассказы взрослых

Следующим этапом работы на *стадии вызова* станет заполнение графы «Хочу узнать», для её заполнения попросим учеников задать вопросы: Что бы вы хотели узнать до работы с текстом? Поставьте вопросы к нашей теме, например:

- А можно ли было откупиться и не стричь бороду?
- Как сражалась новая русская армия?
- Как люди относились ко всем этим изменениям?

Запишем вопросы во вторую графу верхней части таблицы.

На *стадии осмысления содержания* переходим к главному источнику информации. Он поможет нам ответить на вопросы, подтвердить или опровергнуть уже имеющиеся у нас сведения, расширить категории информации.

Наш главный источник — текст параграфа, где подробно рассматриваются петровские преобразования.

Дальнейшая последовательная работа с графами таблицы может быть организована следующим образом. После прочтения текста вернёмся к таблице. Можем ли мы ответить на вопросы, которые сами поставили перед прочтением? Оказывается, да. И в верхней части таблицы будут заполненными все три столбца. Можно поработать с нижней частью таблицы? Да, это необходимо, так как наша информация о петровских преобразованиях значительно расширилась. Мы узнали о том, как царь находил средства на свои преобразования, как изменилось управление Российской империей.

Теперь наша таблица выглядит совсем иначе (табл. 32). И пора поговорить о том, как расширились наши знания после прочтения текста по каждой категории информации.

Таблица 32

**Вид таблицы «З — Х — У»
в конце работы на стадии вызова**

Знаю	Хочу узнать	Узнал
Создал армию Строил корабли Стриг бороды Много строил Заставлял пить кофе Заставлял носить иноземное платье	Как сражалась новая русская армия? Можно ли было откупиться и не стричь бороду? Как люди относились к этим изменениям?	После создания регулярной армии Россия начала одерживать победы. Бояре могли заплатить налог на бороду. Преобразования приживались с трудом
Категория информации		Источники информации
1. Реформа армии 2. Создание флота 3. Роль царя 4. Управление страной 5. Изменения в быту 6. Налоги 7. Отношение к реформам		1. Книги 2. Кинофильмы 3. Рассказы взрослых 4. Текст параграфа

У этой формы работы есть ещё один резерв — графа «Категории информации». Категории информации станут графами новой таблицы. Работа на *стадии рефлексии* может быть продолжена, учащиеся на уроке или на дом получают задание заполнить новую таблицу.

**Дополнение к таблице «З — Х — У»
на стадии рефлексии**

Реформа армии	Создание флота	Налоги	Управление страной	Изменения в быту	Роль царя	Отношение к реформам

Пример из практики

Тема: «Русские писатели о Пушкине». Урок внеклассной литературы по программе 8 класса В. Г. Маранцмана (разработан Е. В. Ягуповой, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга).

Цели урока:

- познакомить учащихся с неоднозначными взглядами художников слова на творчество А. С. Пушкина;
- расширить представления учащихся по пушкинской теме;
- научить выражать личностное отношение к творческому наследию А. С. Пушкина.

Ход урока

Стадия вызова. Не называя темы урока, предлагаем учащимся следующий вариант работы.

Попросим вспомнить всё, что они знают об А. С. Пушкине, и кратко записать в графу «Знаю». Работа организуется в группе. Учащиеся делятся друг с другом информацией, систематизируя её и заполняя графу «Категории информации». Например, могут быть выделены следующие категории: «Детство», «Лицей», «Литературные произведения», «Семья», «Друзья» и др. Затем группы по цепочке предлагают категории, устно комментируя свой вариант, другие дополняют. К 8 классу учащиеся накопили достаточно знаний по пушкинской теме, и поэтому выделение категорий не составит труда и комментарии будут подробными.

Только после заполнения данной графы таблицы сообщается тема урока, которая, скорее всего, явится новой категорией информации. Интересно отметить, что учащиеся, настроенные на возможное знакомство с жизнью и творчеством самого поэта, испытывают некоторое потрясение оттого, что им предлагают познакомиться с мнениями других писателей об А. С. Пушкине.

Учащимся предлагается сформулировать вопросы по предложенной теме и записать их в графу «Хочу узнать». (Например: Кто оставил воспоминания о поэте? В какой форме записаны воспоминания? В связи с чем писатели упоминают Пушкина? Есть ли свидетельства его современников? И др.) Вопросы озвучиваются и записываются на доску, идёт заполнение таблицы.

Стадия осмысления содержания. Предлагается выразительное чтение отрывков из произведений писателей XIX—XX вв. Ученики,

слушая чтение текстов, записывают фамилию писателя и название в графу «Источники информации» (с одновременной записью на доске), а в графу «Ключевые слова» выписывают из текста слова, необходимые для понимания позиции автора по отношению к творческому наследию А. С. Пушкина. Предлагаем следующие варианты текстов:

Н. В. Гоголь. Несколько слов о Пушкине (отрывок).

И. С. Тургенев. Речь по поводу открытия памятника А. С. Пушкину в Москве (отрывок).

Н. П. Огарёв. На смерть поэта. (По перечтении «Евгения Онегина».) (Отрывок.)

В. Г. Белинский. О поэзии Пушкина (отрывок из статьи пятой).

А. Н. Островский. Застольное слово о Пушкине (отрывок).

И. А. Бунин. 26-е мая.

В. Ф. Одоевский. Пушкин (отрывок).

В. Ф. Ходасевич. Колеблемый треножник (отрывок).

А. А. Блок. О назначении поэта (отрывок).

А. А. Ахматова. О Пушкине (отрывок).

Ф. М. Достоевский. Пушкин (очерк, отрывок).

М. И. Цветаева. Мой Пушкин (отрывок).

А. Т. Твардовский. Пушкин (отрывок).

Приведем некоторые варианты текстов.

Николай Васильевич Гоголь.

Несколько слов о Пушкине (отрывок)

При имени Пушкин тотчас осеняет мысль о русском национальном поэте... Пушкин есть явление чрезвычайное и, может быть, единственное явление русского духа... В нём русская природа, русская душа, русский язык отразились в такой же чистоте, в такой очищенной чистоте, в какой отражается ландшафт на выпуклой поверхности оптического стекла. Самая его жизнь совершенно русская. Тот же разгул и раздолье, к которому иногда, позабывшись, стремится русский...

1834 г.

Иван Сергеевич Тургенев. Речь по поводу открытия памятника А. С. Пушкину в Москве (отрывок)

Пушкин был первым русским художником-поэтом... Но можем ли мы назвать Пушкина национальным поэтом в смысле всемирного (эти два выражения часто совпадают), как называем Шекспира, Гёте, Гомера? Пушкин не мог всего сделать. Кроме того, Пушкин не избег общей участи художников-поэтов, начинателей. Он испытал охлаждение к себе современников; последующие поколения ещё более удалились от него, перестали нуждаться в нём, воспитываться на нём, и только в недавнее время снова становится заметным возвращение к его поэзии... Под влиянием старого, но не устаревшего учителя — мы твёрдо этому верим — законы искусства, художнические приёмы вступят опять в свою силу и — кто знает? — быть может, явится новый, неведомый избранник, кото-

рый превзойдёт своего учителя и заслужит вполне название национально-всемирного поэта, которое мы не решаемся дать Пушкину, хоть и не дерзаем его отнять у него.

1880 г.

Виссарион Григорьевич Белинский.
О поэзии Пушкина (отрывок)

Пушкин был призван быть первым поэтом-художником Руси, дать ей поэзию, как искусство, как художество, а не только прекрасный язык чувства... Натура Пушкина была внутренняя, созерцательная, художническая. Пушкин не знал мук и блаженства, какие бывают следствием страстно-деятельного... увлечения живою могучею мыслию, в жертву которой приносится и жизнь и талант... В сфере своего поэтического мирозерцания он, как художник по преимуществу, был гражданин вселенной и в самой истории, так же как и в природе, видел только мотивы для своих поэтических вдохновений, материалы для своих творческих концепций...

1844 г.

Владимир Фёдорович Одоевский. Пушкин (отрывок)

Пушкин! — произнесите это имя в кругу художников, постигающих всё величие искусства, в толпе простолюдинов, в толпе людей, которые никогда его сами не читали, но слышали его стихи от других, — и это имя везде произведёт какое-то электрическое потрясение... Исследовать, оценивать художников сделалось привычкою в нашем веке; целые книги написаны о том, чтобы растолковать, почему изящное в таком-то произведении действительно изящно. Не вижу большой пользы в таких исследованиях...

Пред великим художником важно и полезно лишь одно чувство: благоговение. Приступайте к нему с сердцем девственным, — не мудрствуя лукаво. Не дерзайте у него спрашивать, почему он сделал так, а не иначе. Спросите об этом у самого себя. И если можете отвечать на сей вопрос, то благодарите Бога, что Он открыл вам важную тайну Своего творения.

Конец 1830-х гг.

Необходимые пояснения. Учащиеся готовят выразительное чтение заранее, учат стихотворения наизусть, но им не сообщаются цель и порядок выступления, который определяется на уроке.

Стадия рефлексии. Проводится мозговая атака в форме «свободного плавания», когда полученная информация в русле темы обсуждается свободно, без строгой регламентации порядка выступлений, но с опорой на записанные на доске вопросы. Желательно отметить те категории, по которым получена дополнительная информация.

Затем индивидуально заполняется графа «Узнал», где даются ответы на самостоятельно поставленные перед чтением вопросы и предполагается, что ещё нужно узнать. В качестве творческого домашнего задания предлагается мини-сочинение «Мой Пушкин».

Выделим основные правила работы с приёмом «З — Х — У».

- Вспомните, что вам известно по изучаемому вопросу, запишите эти сведения в первой графе таблицы.
- Перечислите источники информации.
- Попробуйте систематизировать имеющиеся сведения до работы с основной информацией, выделите категории информации.
- Поставьте вопросы к изучаемой теме до её изучения.
- Познакомьтесь с текстом (фильмом, рассказом учителя).
- Ответьте на вопросы, которые сами поставили, запишите свои ответы в третью графу таблицы.
- Посмотрите, нельзя ли расширить список категорий информации, включите в него новые категории.
- Поработайте с графой «Категории информации». Создайте новую таблицу, в ней столько граф, сколько категорий информации вы выделили. Заполните её.

Графическая организация материала наглядно показывает взаимоотношения между идеями ещё до облечения их в слова, и это прекрасный двигатель для процесса познавательного ученичества, американцы называют его «хождение в подмастерьях у мастера познания». В данной работе учитываются индивидуальные возможности творчества каждого, и в то же время это один из лучших способов соединить групповую работу и приёмы визуальной организации материала.

ГЛАВА 4

Групповая работа. Обучение сообща

Что такое обучение сообща в рамках технологии развития критического мышления посредством чтения и письма? Дж. Дьюи отмечал, что учителя часто не могут эффективно влиять на развитие мышления учеников, потому что волей или неволей в их действиях преобладает поучение, которое не стимулирует свободу мысли, а приучает к соглашательству и схематизации. Образы мышления обучающего и обучаемого слишком различны, как различны и их цели. Поучение не выходит за рамки репродукции. Современная школа ставит перед учителем более широкие задачи: это и совместная поисковая деятельность, и навыки коммуникации; многие из них решаются в процессе обучения сообща.

Некоторые пояснения. Попытки изменить учебный процесс, внедрив в него принципы группового обучения, предпринимались еще в XVIII в. Э. Белл и Дж. Ланкастер стали независимо друг от друга авторами системы взаимного обучения, которая впоследствии называлась белл-ланкастерской. Как пишет М. В. Кларин, эта система представляла собой обучение в разновозрастных группах, где старшие ученики — старосты — ежедневно получали задания от учителя, после чего вели занятия с младшими детьми. Занятия происходили в большом помещении, в котором одновременно находилось до 500 человек. Письменные занятия старосты вели с группами по 10 человек, устные занятия проводились у настенных дидактических таблиц [21, с. 12].

Е. С. Полат отмечает, что идеология обучения в сотрудничестве детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Р. Джонсон и Д. Джонсон), группой Э. Аронсона. Авторы этого подхода советуют для понимания идеи обучения сообща обратиться к понятию «ошибка», они трактуют его так: «Это неверное суждение, неадекватное знание или невнимание, что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым умением и знанием. Если, — продолжают авторы метода, — вы осознаете, что ошибки свидетельствуют только о том, что ученики не овладели ещё необходимыми умениями, то вы будете рассматривать их только как факт. Следовательно, вам нужно предоставить вашим ученикам возможность дополнительной практики, причём в таком объёме, пока они (каждый в отдельности и все вместе) не овладеют знанием в достаточной мере. Конечно, вы не в состоянии оказать эту помощь каждому конкретному ученику. Но эту ответственность ваши ученики в состоянии взять на себя, если они начнут работать в небольших группах, начнут отвечать за успехи каждого и научатся помогать друг другу».

Итак, обучение сообща, или обучение в сотрудничестве, заключается в организации работы учащихся вместе — в парах или небольших группах — над одной и той же проблемой, когда в процессе работы выдвигаются новые идеи. Эти идеи и мнения обсуждаются. Процесс обучения сообща в большей степени приближен к реальной действительности, чем традиционное обучение: чаще всего мы принимаем решения в процессе общения в небольших группах, временных творческих коллективах. Эти решения принимаются как на основе компромисса, так и на основе выбора наиболее ценного мнения, выдвинутого кем-либо из группы.

Технология развития критического мышления имеет богатый арсенал приёмов и стратегий, которые авторы технологии называют обучением сообща. Мы познакомим вас с наиболее интересными.

Чтение, суммирование прочитанного в парах

Этот приём разработан Д. Дансеро и его коллегами в Техасском христианском университете и особенно эффективен в случае работы с большими и информационно насыщенными текстами, в которых содержится большое количество новых понятий. Проиллюстрируем данный приём.

Модельный урок

Тема: «Угорь» (предлагаемый текст является демонстрационным — разработан С. И. Заир-Беком).

Стадия вызова

1. На первом этапе урока можно спросить школьников о том, что они знают об угрях, каковы отличительные черты их внешнего строения и среды обитания, поведения и жизненного цикла.

Отметим, что учитель сам задаёт для учеников направления актуализации своих знаний, эти направления являются основаниями для деления текста на смысловые части.

Ученики индивидуально вспоминают то, что они знают об угре, заполняя кластеры (рис. 11). Возможно использование и других, уже описанных в этой книге приёмов, которые, на ваш взгляд, являются наиболее эффективными для письменного обобщения информации, кроме того, школьники могут сами выбрать форму письменного представления материала.

2. После того как кластер составлен, учитель просит школьников объединиться в пары и обменяться мнениями по поводу своих записей. При этом школьники должны знать о том, что в процессе дальнейшей работы кластеры будут расширяться.

Для данного приёма на стадии вызова можно ограничиться только обменом мнениями в парах. Вместе с тем на этом этапе учитель подчёркивает, что в конце урока школьники должны будут знать содержание изучаемого текста целиком, но в процессе чтения каждая пара получит только небольшой фрагмент текста.

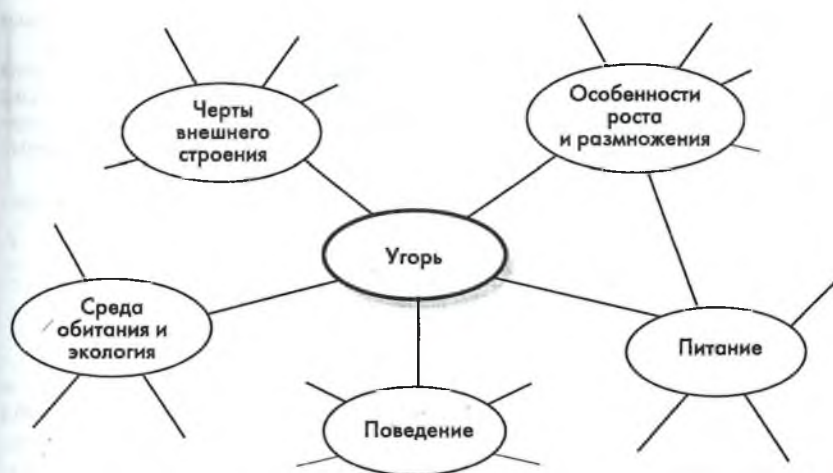


Рис. 11

Стадия осмысления содержания

1. Перед началом работы с текстом учитель просит пары рассчитать-ся на 1, 2, 3, 4, 5 — по количеству текстовых фрагментов.

Текст желательно разбить таким образом, чтобы один и тот же фрагмент был как минимум у двух пар. У каждой из них будет своё видение прочитанного текста, разные пары по-своему будут представлять для класса результаты своей работы, дополняя друг друга, обращая внимание на различные важные, с их точки зрения, аспекты.

2. Второй важный аспект, который необходимо разъяснить ученикам перед началом чтения текста, — это роли, которые они будут выполнять.

Каждый из фрагментов разбит, в свою очередь, на части А и Б. Чтение фрагментов происходит последовательно обоими участниками пары.

В процессе чтения и обсуждения каждый из пары выполняет две роли: докладчика и ученика. *Докладчик* читает свою часть, а потом рассказывает её содержание партнёру своими словами, комментируя необходимые аспекты.

Для эффективной работы на уроке не стоит ограничиваться только пересказом прочитанного. Поэтому учитель просит школьников в процессе диалога обращать внимание на сходство и отличия угря и других рыб (например, из другого семейства), выделяя средства приспособления к тому или иному образу жизни. Одновременно в процессе чтения каждый из пары дополняет составленный ранее кластер.

Другая роль — роль *корреспондента* — предполагает слушание докладчика и формулировку вопросов для прояснения смысла прочитанного, а также аспектов, на которые особо обращал внимание учитель при формулировке задания. Сами вопросы корреспондент

готовит в процессе доклада, на этом этапе можно воспользоваться известным приёмом — таблицей «тонких» и «толстых» вопросов.

Участники сами договариваются, в какой последовательности они будут выполнять роли докладчика и корреспондента. После того как оба прочли отрывок А, один из пары рассказывает другому содержание прочитанного, второй задаёт вопросы. После чтения фрагмента Б участники меняются ролями.

Продемонстрируем алгоритм работы на конкретном примере одного из фрагментов текста «Угорь».

Угорь

(«Мир дикой природы».

По течению рек. Пер. с фр. Б. Д. Васильева.)

- А. Речной угорь, чьё существование окутано множеством тайн и легенд, является одним из величайших миграторов. Эта рыба встречается в солёных и пресных водах почти по всей Европе. Но чтобы оставить после себя потомство, угорь должен совершить невероятное путешествие за 6000 км через Атлантический океан до самого Саргассова моря, где закончится его жизненный путь.

Во времена Античности греки считали угря плодом любви мурены и гадюки. Разумеется, это вовсе не так: угорь является настоящей рыбой с костным скелетом, так же как, например, карп.

Самые древние из известных ископаемых остатков угрей относятся к концу вторичного периода, около 100 млн лет назад. Они были обнаружены в Ливане и на юге Франции, в отложениях древнего моря Мезогей, где, по-видимому, и сформировался вид, от которого ведут своё происхождение все угри. За геологическое время Мезогей, которая опоясывала когда-то две трети земного шара и связывала Атлантический и Тихий океаны, уменьшилась настолько, что от неё осталось только Средиземное море. Индотихоокеанские и атлантические угри оказались изолированными. Тем не менее у них сохранились сходные биологические циклы: все они отправляются в тёплые солёные воды, где на глубине 400 м происходит нерест, а затем их личинки мигрируют в континентальные воды и там продолжают своё развитие.

- Б. Предполагают, что оба вида имеют одного общего предка, хотя не обнаружено никаких доказательств его существования. Этот предковый вид размножался в прото-Атлантике — океане гораздо более скромных размеров, чем современный. Похоже, с тех далёких времён атлантические угри всегда нерестились в Саргассовом море, а их планктонические личинки разносились течениями как в Америку, так и в Европу, независимо заселяя оба эти континента. Именно в Саргассовом море в начале XX века и были обнаружены самые мелкие личинки угрей.

В настоящее время расширение Атлантического океана заставляет речного угря преодолевать всё более длинный путь от места своего рождения до устья европейских рек. Но на этом континенте интенсивное рыболовство, строительство плотин и осушение болот представляют собой серьёзные опасности, нависшие над будущим этого животного.

1. Фрагмент А читается обоими участниками в паре.
2. В процессе чтения дополняется кластер, составленный на стадии вызова. *Корреспондент* готовит вопросы *докладчику*, записывая их, например:
 - Что, на твой взгляд, является наиболее важной мыслью в этом фрагменте?
 - Почему атлантические и тихоокеанские угри оказались изолированными друг от друга?
 - Как ты думаешь, почему жизнь угря окутана таким количеством тайн и загадок?
3. *Докладчик* излагает содержание прочитанного текста, оценивая его содержание с точки зрения сформулированного учителем задания.
4. *Корреспондент* задаёт *докладчику* вопросы, *докладчик* на них отвечает.
5. Пара читает фрагмент Б, меняясь ролями.

Остальные пары получают такие же фрагменты, как и тот, который приведён выше. Эти фрагменты вместе составляют единый текст.

После того как пары прочитали свой текст полностью, они готовят его презентацию для всего класса на демонстрационном листе.

Результаты работы желательно оформить в кластерах, но для демонстрации можно изобразить не весь кластер целиком, а только ту его часть, которая относится к прочитанному.

Стадия рефлексии. На этой стадии работа может строиться с помощью разнообразных приёмов, которые уже были описаны в книге.

1. На первом этапе каждая из пар проводит презентацию своей работы, используя демонстрационный материал. Если одинаковые фрагменты есть у двух пар, то они дополняют друг друга. Можно разделить и функции пар, делающих презентацию одинаковых фрагментов: первая пара делает основной доклад, вторая — дополняет его, третья — отвечает на вопросы аудитории, четвёртая — задаёт вопросы аудитории.

В процессе отчёта пар остальные ученики дополняют ранее составленные кластеры, задают вопросы.

2. На втором этапе рефлексии учитель предлагает обобщить весь материал. Это может происходить как в устной форме (беседа, дискуссия по какому-либо вопросу, например: «Можно ли назвать угря типичным представителем рыб?» и т. д.), так и в письменной (заполнение таблицы «Сравнительная характеристика угря и речного окуня» или использование приёма «фишбоун»: «Причины сокращения численности речного угря» и т. д.).

3. На третьем этапе рефлексии учитель просит участников поделиться впечатлениями об уроке: насколько проделанная работа была интересной и эффективной, помогала ли лучшему пониманию материала работа в парах, каким образом участники в парах договаривались о порядке работы и т. д.

Работа в парах имеет свои преимущества. Ученики, объединяясь в пары, сами могут регулировать темп работы, не испытывая прессинга со стороны преподавателя. Пересказ материала способствует его лучшему пониманию. В процессе парной работы проясняется большее количество вопросов, режим «чтение, суммирование в парах» позволяет обратить внимание на большее число аспектов, которые могли быть не замечены в процессе индивидуальной или коллективной деятельности. Важным аспектом работы в предложенном режиме является активизация основных процедур и операций мышления.

СТРАТЕГИЯ «ЗИГЗАГ»

Целью данного приёма (автор Э. Аронсон) является изучение и систематизация большого по объёму материала. Для этого предстоит сначала разбить текст на смысловые отрывки для взаимообучения. Количество отрывков должно совпадать с количеством членов групп. Например, если текст разбит на пять смысловых отрывков, то в группах (назовём их условно рабочими) — пять человек.

1. **Стадия вызова:** осуществляется при помощи любых известных вам приёмов. В данной стратегии может и не быть фазы вызова как таковой, так как задание — организация работы с текстом большого объёма — само по себе служит вызовом.
2. **Стадия осмысления содержания:** класс делится на группы, которым выдаются тексты различного содержания. Каждый учащийся работает со своим текстом, выделяет главное, составляя опорный конспект либо используя одну из графических форм (например, кластер). По окончании работы учащиеся переходят в другие группы — группы экспертов.
3. **Стадия рефлексии:** работа в группе экспертов.

Новые группы составляются так, чтобы в каждой оказались специалисты по одной теме. В процессе обмена результатами своей работы составляется общая презентационная схема рассказа по теме. Решается вопрос о том, кто будет проводить итоговую презентацию. Затем учащиеся пересаживаются в свои первоначальные группы. Вернувшись в свою рабочую группу, эксперт знакомит других членов группы со своей темой, пользуясь общей презентационной схемой. В группе происходит обмен информацией всех участников. Таким образом, в каждой группе благодаря работе экспертов складывается общее представление по изучаемой теме.

Презентацию сведений по отдельным темам проводит один из экспертов, другие вносят дополнения, отвечают на вопросы — идёт «второе слушание» темы. Итогом урока может быть исследовательское или творческое задание по изученной теме.

Продемонстрируем этот приём.

Модельный урок

Тема: «Деньги».

Стадия вызова. Не объявляя темы, предлагаем определить, что объединяет данные слова: *наркотики, черепа, электрон, Александр Македонский, винные этикетки, Петрарка*.

Для конкретизации предложенных вариантов зачитываем фразы из текста:

«Король Уганды велел засеять данным предметом поля. На островах Санта-Крус этот предмет постепенно изнашивается. В средневековом Китае сулили смертную казнь тем, кто отказывался принимать этот предмет. У мусульман данный предмет с изображением Христа сделался амулетом. Некоторые подделки ценятся дороже самого предмета. Аукцион этих предметов проводится ежегодно на Таганской площади в Москве».

Таким образом слушатели подводятся к изучаемой теме.

Стадия осмысления содержания. Предлагаем разделить на группы по пять человек. Выдаём на группу пять текстов различного содержания. Каждый знакомится со своим текстом и выделяет наиболее значимые, с его точки зрения, моменты.

Первые деньги

Сперва люди просто обменивались вещами, позже им потребовались деньги — что-то такое, что нужно всем и может быть обменено на любой другой товар. Первыми деньгами у народов, занимавшихся животноводством, служил скот. Греки у Гомера подсчитывают стоимость доспехов и утвари в быках.

В Китае и Японии всеобщим эквивалентом был рис, в Юго-Восточной Азии — саго. В Африке вместо денег ходили куски соли, в Китае — спрессованные бруски чайных листьев (кирпичный чай), в Тибете — грецкие орехи.

Во многих странах деньгами служил табак (в Сибири, Африке, Индонезии), спиртное (практически во всех колониях) или наркотики (в Юго-Восточной Азии). В качестве денег туземцы Африки и Америки охотно употребляли полученные от белых ткани. Полотно и хлопчатобумажная ткань использовалась в качестве денег в Судане и в Гвинее, в Тибете — шёлк.

Стеклянные бусы, ввезённые белыми, быстро превратились в валюту Африки и Южной Америки. Король Уганды приказал засеять поля бусами, но ему так и не удалось вырастить собственную монету.

У охотничьих народов Сибири и Северной Америки, а также у древних славян деньгами служил мех пушных животных. В древнерусском языке были соответствующие обозначения — мордки,

гривна кун, т. е. куниц. В Африке богатство измерялось количеством слоновой кости.

У народов, живущих на берегу, употреблялись в качестве денег ракушки. В Африке это небольшие раковины-каури. В Северной Америке — другой вид ракушек, по форме напоминающих слоновый клык.

В качестве денег на Новой Гвинее используются собачьи зубы (преимущественно клыки), зубы кенгуру и опоссума, а на других островах — зубы кита, дельфина или летучей мыши. Папуасы вырывают у молодых кабанов верхние клыки, чтобы нижние росли, загибаясь в кольцо и превращаясь тем самым в деньги.

В Меланезии на островах Санта-Крус в качестве денег имеют хождение перья голубей и колибри. Постепенно эти деньги изнашиваются.

В Южной Америке высоко ценились «монеты» из каучука в виде крупных шаров.

До недавнего времени существовали племена, признававшие в качестве денег черепа, в особенности человеческие.

Металлические деньги

Первую монету отчеканил царь малоазиатского государства Лидии Гиг в начале VII века до н. э. Вскоре монеты появились в Греции. Китайцы утверждают, что начали чеканить монеты за 3000 лет до н. э., но находки не старше VII века до н. э.

Гиг чеканил монеты из электрона (естественное соединение золота и серебра), они имели форму бруска и штамп только с одной стороны. Один из преемников Гига, Крез, начал чеканку золотых монет. С VI века до н. э. золото становится основным платёжным средством в Малой Азии.

В Греции счёт вёлся на серебро, в Риме платёжным средством была медь. В Византии в IV веке до н. э., в Китае и Японии в VI—X веках чеканились железные монеты; в Китае в X веке, на островах Суматре и Яве в XV—XVI веках — деньги из олова. В Бактрии во II веке до н. э. ходили никелевые деньги, в России в 1828—1845 годах — платиновые.

На греческих монетах изображалось местное божество или посвящённое ему животное (например, в Афинах — сова). Александр Македонский первым стал чеканить монету со своим портретом. Форма монеты приближалась к кругу. Самыми красивыми монетами считаются монеты с изображением Александра Македонского и сиракузские тетрадрахмы.

В Спарте законодатель Ликург ввёл деньги в виде железных прутьев. Их обрабатывали уксусом, чтобы железо сделалось хрупким. С помощью этих громоздких денег, не имевших хождение за пределами Спарты, Ликург надеялся исцелить своих сограждан от алчности, но спартанцы никогда не могли устоять перед взяткой.

У римлян долгое время имела хождение крупная медная монета четырёхугольной формы. Серебряная монета появилась в 268 году до н. э. Само слово «монета» связано с храмом Юноны Монеты (Советницы), где римляне устроили монетный двор. Первым из римлян поставил своё изображение на деньгах Юлий Цезарь.

Фальшивомонетчики появились едва ли не с первой монетой. Их казнили в Греции; в Египте, Византии и России им отсекали руки; в Риме бросали на съедение зверям; в средневековой Европе варили в масле. В роли фальшивомонетчиков безнаказанно выступали правители, выпускавшие монеты с пониженным содержанием драгоценных металлов.

Коллекционирование денег

Монеты могут служить амулетом или украшением. В Африке высоко ценится старинный австрийский талер с портретом Марии Терезии. У мусульман талисманом сделалась венецианская монета с изображением Христа и святого Марка, в Тибете — индийская рупия с портретом королевы Виктории.

Особую ценность старинные монеты имеют для собирателей-нумизматов. Нумизматика начинается в эпоху Возрождения. Коллекционированием античных монет увлеклись Боккаччо и Петрарка. Торговля старинными монетами процветала в Венеции и Генуе. Нумизматикой увлекались и венценосные особы: король Альфонс V Арагонский, венгерский король Матиаш Корвин, датская королева Христина, папа римский Павел II.

В XV веке возникают первые подделки старинных монет. Джованни Кальвино из Падуи с помощью художника Алессандро Бассиано создавал «римские монеты». Эти подделки (так называемые падуанцы) сейчас ценятся выше оригиналов.

В XVII веке в Европе прошли первые нумизматические аукционы, сейчас они стали традицией.

В России первый «мюнцкабинет» — собрание монет и медалей — создал Пётр I. В 1721 году он приобрёл в Гамбурге нумизматическую коллекцию Людерса. По повелению Петра I историк Татищев составил инструкцию воеводам, согласно которой они должны были представлять в Петербург все найденные на вверенных им территориях древние монеты. Увлечение нумизматикой Татищев привил смоленскому губернатору Салтыкову, графу Остерману и фельдмаршалу Брюсу.

Екатерина II положила начало нумизматическому собранию Эрмитажа. В России и сейчас действует общество нумизматов. «Аукцион» проводится ежедневно на Таганской площади в Москве.

Из российских монет наибольшую ценность для нумизматов представляет рубль Константина (100 000 долларов). После смерти Александра I престол должен был унаследовать его брат Константин. Было изготовлено шесть пробных монет, но Константин отрёкся от престола. Монеты с его профилем превратились в нумизматическую редкость.

Деньги на Руси

Вместо монет в Древней Руси использовались металлические слитки, гривны — шейные обручи, палочки, трубочки. К концу XII века произошла частичная унификация денежной системы. Право хождения сохранили только новгородские, киевские, черниговские и литовские гривны.

В 1229 году князья заключили договор, согласно которому содержание драгоценного металла в гривне должно было быть не ниже 90% («без 10 золотников»). На самом деле в черниговских и новгородских гривнах содержание серебра достигало 95%, а в литовских — едва 60%. Новгородская гривна признавалась во всём мире.

В XII веке на Руси ходили серебряные слитки весом в 200 граммов — рубли — и стограммовые полтины. Это были крупные деньги, используемые для государственных расчётов, в обиходе были мелкие куны.

В 1380 году Дмитрий Донской начал чеканить свою монету по образцу золотоордынского дирхема. Она называлась «деньга» (араб. «даник»). Слиток-рубель заменили иностранные монеты, он остался в качестве расчётной единицы: один рубль — 200 денег.

Главной монетой на Руси была копейка — серебряная монета весом 0,7 грамма с изображением всадника с копьём. Полкопейки — деньга, четверть — полушка. Эти мелкие деньги прятали за щёку. Алтын — три копейки, гривна — десять копеек, а также полтина и рубль существовали только в качестве счётных единиц.

В XVII веке курица стоила копейку, пуд масла — 60 копеек, телёнок — более рубля. Для мелких покупок использовались медные деньги — пулы, пироги, полпироги и полполпироги. Поскольку такие монеты никто не складывал в кубышку, мы не знаем, как они выглядели.

Рубли, полтины, гривны и алтыны были выпущены в 1654 году. Для проведения денежной реформы в Москве был создан монетный двор, так называемый «Новый английский». Чтобы сберечь ценное серебро, царь приказал печатать медные копейки. Это привело к инфляции и Медному бунту. Казне пришлось выкупать у населения медную монету за серебро.

Денежную реформу осуществил Пётр I в 1700–1704 годах. Он начал с выпуска медной деньги, полушки и полуполушки, затем в 1701 году появилась полтина, полуполтина, гривенник и пятак, а в 1704 году — серебряный рубль и медная копейка. Новый рубль по весу соответствовал талеру. У России появилась твёрдая валюта.

Бумажные деньги

Бумажные деньги были изобретены в Китае. Первый раз купюры были выпущены в 119 году до н. э. из-за острой нехватки металла. Тогда в качестве долговых расписок государственного казна-

чейства использовались квадратные кусочки кожи белых ланей. В 807 году были выпущены бумажные деньги. Бумажные деньги Китая снабжались подписями высших чиновников и красной императорской печатью. Надпись на купюре сулила смертную казнь и тому, кто попытается подделывать бумажные деньги, и тому, кто откажется принимать их наравне с медными.

В Европе при нехватке монет использовались кожаные деньги, но лишь в качестве временной меры. Император Фридрих II в 1241 году расплачивался кожаными деньгами с солдатами во время осады, так же поступал до него венецианский дож Михаил.

В Спарте, кроме железных прутьев, использовались кусочки кожи с государственной печатью, подобные деньги существовали в глубокой древности в Риме. В 1360 году французский король Иоанн Добрый, истощив свою казну, расплачивался кусочками кожи с золотыми гвоздиками.

В 1575 году при осаде Лейдена горожане изготавливали купюры из переплётов молитвенников. На них изображалось три щита — два с латинскими буквами, а третий с гербом в виде горного козла. Это уже почти деньги.

В Европе первой ввела в обращение бумажные деньги Швеция (середина XVII века). В следующем столетии её примеру последовала Франция. В 1769 году в России были выпущены ассигнации достоинством в 25, 50 и 100 рублей.

Коллекционирование бумажных денег называется «бонистика». Даже самые старые купюры стоят не дороже 10 000 долларов. Спросом пользуются и «местные» деньги, печатавшиеся в разных областях России во время Гражданской войны. На Дальнем Востоке, к примеру, купюры делали из винных этикеток, проставляя на них печать областного Совета.

Познакомившись с текстом, учащиеся собираются в группу экспертов по определённой тематике («Первые деньги», «Металлические деньги» и др.), составляют опорный конспект и оформляют презентационный лист. Так, по теме «Первые деньги» была создана таблица, где в строчках записывали страны, а в столбики — эквиваленты современных денег. Затем участники возвращаются в рабочие группы и знакомят остальных с содержанием своего текста.

Стадия рефлексии. Можно предложить учащимся вернуться к словам, данным в начале урока, и объяснить, как они связаны с темой «Деньги».

Итак, в контексте данного урока стратегия «Зигзаг» (Jigsaw) реализована следующим образом:

1. В начале урока класс делится на пять групп по пять человек в каждой. Каждый участник в этих базовых группах получает свой номер (от 1 до 5).
2. Для чтения пронумерованных отрывков текста учитель предлагает ученикам образовать новые экспертные, или кооперативные, группы по пять человек, в которые входят ученики, имеющие со-

ответственно первые, вторые и т. д. номера. И они совместно выработывают план презентации своего отрывка.

3. После чтения текста ученики возвращаются в свои первоначальные группы для:
 - обмена информацией по прочитанному;
 - обсуждения вопроса о возможности применения схемы движения воздушных потоков в классе для иллюстрации движения воздуха в природе;
 - обсуждения мнений, высказанных учениками по этому поводу перед чтением текста.

Приём «Зигзаг-2»

Этот приём разработан Р. Славиным. Он используется при работе с текстами сравнительно небольшого объёма. В отличие от первого варианта «Зигзага», текст изучается всеми учениками, принцип деления на группы — вопросы к данному тексту, их количество должно совпадать с количеством участников группы. В экспертные группы собираются специалисты по одному вопросу для более детального его изучения, обмена мнениями, подготовки подробного ответа на вопрос, обсуждения формы его представления. Вернувшись в рабочие группы, эксперты последовательно представляют варианты ответов на свои вопросы. Продемонстрируем, как этот приём работает на уроке.

Пример из практики

Тема: «В. Бианки „Мышонок Пик“». (Урок внеклассного чтения во 2 классе разработан М. В. Данильциной, гимназия № 177 Санкт-Петербурга, источник текста: *Бианки В. Мышонок Пик.* — Л., 1989.)

Цель урока: используя приёмы технологии развития критического мышления, стимулирующие мыслительную и творческую деятельность учеников, учить вдумчивому чтению.

Используемые приёмы: групповая мозговая атака, составление списка известной информации при помощи рисунков. Работа ведётся индивидуально — в парах — в группах.

Ход урока

Стадия вызова. Можно предложить учащимся сделать предположение, как может выглядеть домик маленького мышонка. Учащиеся рисуют домики на небольших индивидуальных листах, обсуждают свои рисунки в команде, рисуют один рисунок на большом листе, затем идёт презентация.

Стадия осмысления содержания. Класс делится на 5 команд по 5 учеников в каждой команде — по количеству вопросов к тексту.

Вопросы могут быть следующими:

- На какой остров попал мышонок Пик? С кем сравнивает автор мышонка Пика и почему? Как вы понимаете словосочетание «чёрный день»?
- Как мышонок Пик строил себе дом? Как вы понимаете словосочетание «это было у него в крови»?

- Какой домик получился у мышонка Пика? Как вы думаете, автору нравится домик мышонка?
- Как мышонок Пик устроил себе спальню? Чьи это слова — «спальня вышла на славу»?
- Для чего мышонок Пик строил дом? Почему в конце рассказа автор снова вспоминает о Робинзоне?

Постройка дома

Остров, на который попал Пик, был необитаемый: мышей на нём не было. Жили тут только птицы, только змеи да лягушки, которых ничего не стоило перебраться сюда через широкую реку.

Пик должен был жить здесь один.

Знаменитый Робинзон, когда он попал на необитаемый остров, стал думать, как ему жить одному. Он рассудил, что сперва надо выстроить себе дом, который защищал бы его от непогоды и нападения врагов. А потом стал собирать запасы на чёрный день.

Пик был всего только мышонок: он не умел рассуждать. И все-таки он поступил как раз так же, как Робинзон. Первым делом он принялся строить себе дом. Его никто не учил строить: это было у него в крови. Он строил так, как строили все мыши одной с ним природы.

На болотистом лугу рос высокий тростник вперемежку с осокой — отличный лес для мышиной постройки. Пик выбрал несколько растущих рядом тростинки, влез на них, отгрыз верхушки и концы расщепил зубами. Он был так мал и лёгок, что трава легко держала его.

Потом он принялся за листья. Он влезал на осоку и отгрызал лист у самого стебля. Лист падал, мышонок слезал вниз, поднимал передними лапами лист и протягивал его сквозь стиснутые зубы. Размочаленные полоски листьев мышонок таскал наверх и ловко вплетал их в расщеплённые концы тростника. Он влезал на тонкие травинки, они гнулись под ним. Он связывал их вершинами одну за другой.

В конце концов у него получился лёгкий круглый домик, очень похожий на птичье гнёздышко. Весь домик был величиной с детский кулачок. Сбоку мышонок проделал в нём ход, внутри выложил мхом, листьями и тонкими корешками. Для постели он натаскал мягкого, тёплого цветочного пуха. Спальня вышла на славу.

Теперь у Пика было где отдыхать и прятаться от непогоды и врагов. Издали самый зоркий глаз не мог бы заметить травяное гнёздышко, со всех сторон скрытое высоким тростником и густой осокой. Ни одна змея не добралась бы до него: так высоко оно висело над землёй.

Лучше придумать не мог и сам настоящий Робинзон!

Вопросы записаны на карточке определённого цвета. Учащиеся берут по одной карточке, изучают текст рассказа в «родной» группе с целью найти ответ на свои вопросы, подчёркивают ответы в тексте (если возможно), затем собираются при помощи цветowych карточек в экспертные группы, обсуждают, приходят к общему мнению.

Стадия рефлексии. Идёт работа в экспертных группах, а затем вновь в «родных».

Вернувшись в «родную» группу, эксперты в порядке следования цветов знакомят товарищей с ответами на вопросы. После такой работы любой ученик из команды может дать ответ на любой вопрос по тексту. Идёт озвучивание: вопрос — ответ. Группы последовательно отвечают на вопросы, дополняя друг друга.

Стадию рефлексии можно усилить творческим заданием. Например, попросите ваших учеников возвратиться к первоначальным рисункам-предположениям и нарисовать «новый» дом мышонка Пика (ученики рисуют дом мышонка, затем проходит презентация). Можно предложить им озаглавить текст рассказа по-своему или дать название рисунку.

ИГРА «КАК ВЫ ДУМАЕТЕ?»

Игра с карточками для группы из 4—6 человек.

Подготовка. Учитель раздаёт всем группам листы бумаги.

Ход игры. Каждая группа получает набор карточек. Один человек из группы должен перемешать карточки и раздать их. Не имеет значения, если кто-то получит больше карточек.

Не советуясь ни с кем, каждый читает то, что написано на карточках, затем кладёт каждую из них «лицом» вверх на то поле на листе, где, по его мнению, она должна находиться. Например, на одной из ваших карточек написано: «Каждый участник имеет возможность высказаться, если он захочет». Если вы считаете, что тезис действует ВСЕГДА, положите карточку на центральное поле. Если вы считаете, что это верно ИНОГДА, положите её на среднее поле. Положите её на крайнее поле, если считаете, что это положение не действует НИКОГДА.

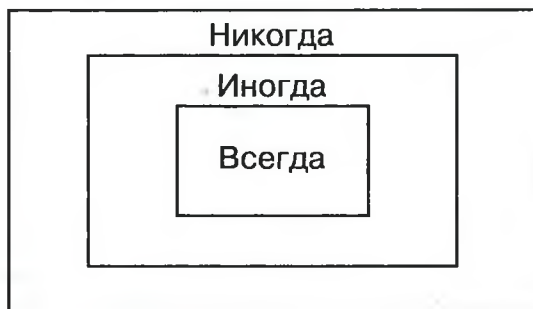


Рис. 12. Схема для игры «Как вы думаете?»

Когда все члены группы разложат свои карточки, всё еще не советуясь ни с кем, необходимо внимательно посмотреть на карточки, разложенные другими членами группы. Если кому-то из членов группы покажется, что карточка расположена неправильно, он переворачивает её «лицом» вниз. Когда этот этап работы завершён, анализируем результат: карточки, которые остались неперевернутыми, выражают мнение группы.

Следующий этап — обсуждение каждой перевёрнутой карточки. Группа выясняет, кто положил карточку на это поле, а кто её перевернул. Затем идёт обсуждение: где должна находиться каждая карточка. Если группа сразу не пришла к общему решению, то вам придётся искать компромисс.

Пример из практики

Тема: «Ремесло в средневековом городе». (Урок истории в 6 классе разработан И. В. Муштавинской, источник текста: *Агибалова Е. В., Донской Г. М. История средних веков.* — М., 2010).

Цели урока:

- узнать, как была организована работа мастерской в средневековом городе;
- узнать цеховые правила;
- уметь систематизировать информацию;
- уметь подтверждать основные тезисы информации из текста;
- уметь задавать вопросы различного типа;
- уметь творчески перерабатывать полученную информацию.

Используется игра с карточками для группы из 4—6 человек.

Ход урока

Используемые приёмы: в первой части урока — кластеры, во второй части — игра «Как вы думаете?», общую рефлексию по теме помогут провести таблица «толстых» и «тонких» вопросов и расширение кластеров.

Стадия вызова. Учащиеся в командах (5 команд) должны методом мозговой атаки предположить, что понадобится для организации работы ремесленной мастерской (ювелирной, оружейной, резчиков по камню, ткачей, гончаров) в средневековом городе (кроме сырья).

Результаты работы записываются в виде кластеров на доске. Кластеры («грозди») — это выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определённом порядке в виде грозди (рис. 13).

В первой части урока учащиеся побывают в мастерской ремесленников и узнают, как организовывалась работа, сбыт изделий, какими были орудия труда, т. е. попробуют раскрыть пункты плана, которые наметили сами.

Стадия осмысления содержания. По завершении игры учащимся предлагается прочитать текст п. 3, 4 § 13 учебника.

Стадия рефлексии. Учащиеся возвращаются к кластерам, пробуют их заполнять на основе полученной информации. Записи в тетрадях озвучиваются.

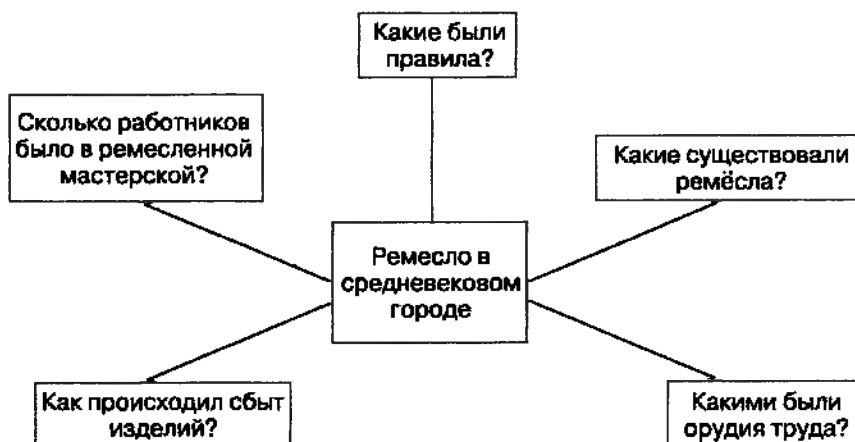


Рис. 13. Кластер по теме «Ремесло в средневековом городе»

Во второй части урока **стадия вызова** осуществляется ко второй части текста учебника.

Неозвученными остаются разделы, касающиеся правил организации работы ремесленной мастерской. Учитель сообщает учащимся, что в средневековых городах ремесленники создавали свои союзы — цехи, которые вырабатывали цеховые правила, по ним же они работали.

Учащимся предлагается выполнить следующее задание: каждая группа получает игровое поле и набор карточек.

Карточки для игры:

1. Все мастера делали вещи по определённому образцу.
2. Цех разрешал иметь только определённое количество станков.
3. Цех определял количество учеников и подмастерьев, работающих в мастерской.
4. Цех запрещал работу в тёмное время суток.
5. Цех заботился о качестве изделий.
6. Из города изгоняли ремесленников, не входивших в цехи.
7. Ремесленники, входившие в цехи, устраивали совместные праздники.
8. Цех имел герб и знамя.
9. Цех имел свою церковь и кладбище.
10. Цех помогал больным и впадшим в нужду ремесленникам.

Проводится игра «Как вы думаете?», в ходе которой карточки располагаются на игровом поле, идёт обсуждение и объяснение «местоположения карточек».

Стадия осмысления содержания. По завершении игры учащимся предлагается прочитать текст учебника.

Стадия рефлексии. После чтения текста учитель просит учащихся вновь разложить карточки и прокомментировать полученные результаты. Учащиеся озвучивают те карточки, которые вызвали у них

сомнения, недоверие, и подтверждают или опровергают утверждения, записанные на карточках, используя для этого текст учебника.

Карточки и цитаты озвучиваются, применяется метод активного слушания (с целью не повторять прозвучавшую информацию).

В процессе работы с карточками была использована не вся информация из текста. Чтобы эта информация прозвучала, учащиеся получают задание: придумать в группе два «толстых» и два «тонких» вопроса, которые вызвали бы не прозвучавшую на уроке информацию. По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа (например: «Сколько человек работало в ремесленной мастерской?»). В правую колонку — вопросы, требующие подробного, развёрнутого ответа (например: «Каковы причины возникновения в городах ремесленных цехов?»).

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
1.... 2....	1.... 2....

После обмена вопросами учащихся возвращаются к кластерам, учитель просит озвучить оставшиеся «веточки», выделить новые. Домашним заданием становится завершение работы над кластерами.

Необходимое замечание. Групповая форма обучения предъявляет высокие требования к учителю, осуществляющему управление классом. Он должен хорошо владеть дисциплиной, в совершенстве освоить технологию групповой работы, регулировать взаимодействие учащихся. Учитель должен помнить, что в школе ученик восходит к самому себе, учась понимать других и окружающий мир, раскрывая в себе способности и таланты, обретая реальные ценности сознательной жизни и умение их достигать. Навыки взаимодействия, которые получает ученик в школе, обеспечат ему всестороннюю социализацию в мире взрослых людей: свободно вступать в диалог, чётко излагать свои мысли, свою точку зрения, слышать собеседника, быть терпимым к замечаниям.

ГЛАВА 5

Организация дискуссий

Одна из задач современной школы — обучение демократическим и гуманистическим принципам деятельности. Для этого используются различные методы и технологии, в частности те, которые вырабатывают у школьников опыт совместной деятельности.

В этой связи одно из заметных мест принадлежит учебной дискуссии — как групповому, так и двустороннему диалогу.

Проблемы, возникающие при организации дискуссии, и способы их решения. Спор и дискуссия — понятия неравнозначные, хотя механизмы их реализации в некоторых аспектах похожи. Однако нередко дискуссия превращается в спор, в котором каждая сторона во что бы то ни стало стремится одержать победу.

Д. Х. Ваганова определяет спор как древнейшую форму диалога, в ходе которого одна сторона стремится убедить другую в обоснованности и истинности своей позиции, точки зрения или мнения по обсуждаемой проблеме, когда не существует единого мнения по её решению. Дискуссия (рассмотрение, исследование) — это способ обсуждения и поиска истины в процессе исследования научных или житейских проблем. Главное — достижение взаимопонимания между сторонниками противоположных точек зрения на проблему и пути её решения, поиск компромисса между ними с тем, чтобы совместными усилиями и с разных позиций добиться её решения [6, с. 411]. Дж. Стил и её коллеги обращают внимание ещё на одну проблему, которая может возникнуть в ходе дискуссии. Они отмечают, что грань между дискуссией содержательной и динамичной и дискуссией, выливающейся в бесконечный монолог учителя, в то время как учащиеся сидят и скучают, очень тонка [30, с. 53]. Какую роль играет дискуссия в развитии критического мышления? Необходимы ли специальные правила для организации дискуссии на уроке? Какие стратегии организации дискуссии могут быть реализованы в рамках технологии развития критического мышления?

М. В. Кларин отмечает, что в современных дидактических поисках учебной дискуссии принадлежит одно из заметных мест. Она диалогична по самой своей сути — и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Её применение помогает развитию критического мышления, приобщению граждан к культуре демократического общества. Чрезвычайно значим «сопутствующий» результат учебной дискуссии — формирование коммуникативной и дискуссионной культуры [20, с. 182].

В каком случае дискуссия уместна? Можно высказать суждение о том, что дискуссия может быть полезной в таких случаях:

- учащиеся работают с источниками, в которых изложены различные точки зрения на ту или иную проблему;

- обсуждается проблема практического характера, не имеющая однозначного решения (выраженного в результате);
- в процессе обсуждения проблемы происходит разделение учащихся по способам и средствам её решения.

Для организации продуктивной дискуссии, способствующей развитию критического мышления, важно помнить об определённых условиях и правилах. Многие исследователи подчёркивают, что в дискуссии специфически психологическим фактором выступает общение с равноинформированными партнёрами — членами группы, в отличие от общения с более информированным партнёром — учителем. Это располагает интеллектуальные возможности учащихся, резко снижая барьеры общения, повышая его продуктивность.

Есть мнение: Д. Х. Вагапова определяет качества, которые важны для участников продуктивной дискуссии:

- заинтересованность;
- конструктивность подхода;
- умение идти на оправданный компромисс;
- стремление к постоянной коррекции точки зрения;
- поиск правильных доводов оппонента;
- интеллектуальная терпимость;
- умение слушать;
- умение «держат позицию»;
- умение вовремя уловить изменения в поведении оппонента, понять, чем они вызваны;
- ассертивность (умение высказать свою точку зрения без страха, давления, со знанием того, что нужно сказать);
- гибкость мышления;
- культура речи;
- эмпатия (постижение эмоционального состояния другого человека) [20, с. 271].

С одной стороны, чётко проведённая результативная дискуссия есть результат сформированности критического мышления среди её участников, с другой — процесс дискуссии есть процесс его развития. Отметим, что особенностью организации дискуссии в рамках технологии развития критического мышления посредством чтения и письма является размышление над прочитанным текстом. В этой связи Л. Розенблатт и Д. Бляйх отмечают, что важным условием для формирования понимания изучаемого материала является возникновение так называемого «ответного критицизма читателя», или, другими словами, «субъективного критицизма», включая расстановку смысловых ударений и выработку собственной трактовки текста. Когда читатели делятся друг с другом впечатлениями о прочитанном тексте, о проблемах, которые в нём рассматриваются, формируется сообщество, где «интерсубъективность» людей, которые делятся впечатлениями, не только привносит более глубокое понимание самого текста, но и позволяет лучше узнать друг друга.

Мы уже упоминали, что в процессе дискуссии могут возникать такие варианты развития событий, как переход от диалога к спору или угасание активности участников. В этой связи Дж. Т. Диллон

определил четыре шага, или приёма, которые может использовать учитель, чтобы дискуссия не «буксовала».

1. *Утверждение.* Это способ отреагировать, подтвердить понимание или выразить недоумение по поводу сказанного. Утвердительные фразы звучат менее жёстко, чем вопросы, и поэтому часто побуждают к более свободному ответному высказыванию. Учитель может сказать: «Насколько я понимаю, вы говорите...», или «Мне это напомнило ранее сказанное», или «Вы утверждаете, что ..., но Олег только что сказал...».
2. *Вопросы.* Учащиеся с большим энтузиазмом будут обсуждать свои вопросы, а не вопросы учителя. Поэтому ему лучше всячески провоцировать учащихся на эти вопросы.
3. *Сигналы.* Поскольку комментариев учителя зачастую оказывается чересчур весомым, лучше руководить дискуссией с помощью жестов и сигналов и ничего не произносить вслух. Недоумевающий взгляд, выражение одобрительной заинтересованности, поднятие руки могут стать такими сигналами.
4. *Молчание.* Когда вопрос задан, важно дать время на размышление.

Что можно считать позитивным результатом проведённой дискуссии? Конечно, решение проблемы, считает большинство учителей. Действительно, важной характеристикой результативности можно считать достижение школьниками результата, который определяется учителем как эталон. Учебная проблема может быть уже решена в науке, но учащиеся в процессе дискуссии как бы заново открывают её решение.

Вместе с тем, как отмечает М. В. Кларин, важной дидактической целью организации и проведения дискуссии является развитие коммуникативных умений учащихся. Групповое обсуждение и решение проблем, отстаивание собственной точки зрения при существовании многообразия мнений формирует, помимо более крепкого и устойчивого знания (Д. Халперн отмечает, что дискуссия позволяет слушателям высказывать доводы и «присваивать» их, т. е. считать, что они были выдвинуты ими самими), также:

- умение договариваться в группе при подготовке и выдвижении аргументов;
- умение строить свои доводы с учётом мнений, которые могут как совпадать с высказанной точкой зрения, так и отличаться от неё;
- уважение к участникам дискуссии, к их суждениям.

Итак, учебная дискуссия в режиме технологии развития критического мышления важна не только с точки зрения решения содержательных, предметных задач, но и как сам процесс, где школьники отслеживают развитие собственных представлений, способностей к деловому и культурному взаимодействию.

В учебной литературе выделяются различные виды и модели дискуссий: проблемные дискуссии, дискуссии в сочетании с игровым моделированием, полемика, дебаты.

Технология развития критического мышления предлагает разнообразные стратегии и приёмы ведения дискуссии, среди которых мы рассмотрим стратегию дискуссий «совместный поиск» и «перекрёстная дискуссия».

Совместный поиск

При изучении любой темы, при работе с любым типом текста необходимо задействовать не только ум, но и чувства учащихся, поскольку действительное присвоение знания без этого невозможно. Как же расширить восприятие текста, с тем чтобы учащиеся взаимодействовали с ним не только на уровне смысла, но и на уровне эмоций, ассоциаций? Опять-таки с помощью вопросов, которые предлагаем условно разделить на три категории:

- Что в тексте привлекло ваше особое внимание? Что удивило? Что запомнилось? Почему?
- Какие мысли возникли у вас в связи с этим запомнившимся отрывком?
- Какие чувства, ощущения, ассоциации возникли у вас в связи с этим отрывком?

Очевидно, что такой подход к знакомству с новой информацией может породить множество новых вопросов, иногда не связанных друг с другом логическими связями. В этом случае мы и прибегаем к дискуссии «совместный поиск», описанной в работе Дж. Плеча. Итак, учащиеся продумывают свои вопросы, а затем класс или группа выбирает тот, который и явится отправным для начала дискуссии. Удачным будет наиболее проблемный, который к тому же свяжет прочитанный текст с личным опытом, позволит воспринимать его как пищу для размышлений о себе, своих близких, знакомых. Учитель может, заранее подготовив свои вопросы, также предложить их в общий список вопросов, из которых происходит выбор. Желательно, чтобы этот первый (но не единственный) вопрос дискуссии был записан на доске.

Важно, чтобы дискуссия не начиналась сразу. Учащиеся должны подумать и записать свои мысли — таким образом вы сможете вовлечь в работу всех, а не только самых активных. Хорошо, если они придут к неоднозначным, в том числе и полярным суждениям — они-то и дадут возможность дискутировать.

Но сначала учащиеся просто обмениваются мнениями по отправному вопросу. Учитель при этом может задавать наводящие вопросы, которые заставят детей снова и снова возвращаться к тексту, анализировать его. Учитель готовит несколько наводящих вопросов (4—6), которые будут поддерживать ход дискуссии, наталкивать учащихся на размышления, обращать к тексту, помогать сохранить нить разговора. Для данной модели дискуссии не предполагается формулировка единой темы, подразумевается, что в процессе диалога можно затрагивать различные проблемы, которые в нём подняты, изучать авторский контекст, накладывая на него свои представления, переживания и личный опыт. Хорошие вопросы позволяют сделать процесс дискуссии непринуждённым, открытым.

Наводящие вопросы можно разделить на несколько категорий.

Вопросы по образной системе текста, его символике:

- Что означает приведённый в тексте образ?
- Что этот образ значит для тебя?
- Что этот образ значит для человека вообще?

Если на первый вопрос ответ можно найти в тексте, то два остальных вопроса могут потребовать самостоятельных рассуждений.

Контрастные вопросы. Дж. Стил и её коллеги приводят высказывание Леви-Стросса, который говорил, что образы раскрываются, когда мы рассматриваем их по контрасту с другими образами.

Вопросы, оценивающие позицию автора. Далеко не во всём читатель может согласиться с автором текста. Вопросы, оценивающие позицию автора, могут стимулировать высказывание других, отличных от авторских, точек зрения.

Отвлечённые вопросы. Это вопросы, которые не требуют обязательного обращения к тексту, а предполагают высказывание собственных умозаключений, связанных с моральными, нравственными аспектами, с разъяснением абстрактных категорий.

Сравнительные вопросы. Если доступны другие источники, связанные с обсуждаемой темой, вполне уместным станет сравнение.

Провоцируя учащихся на спор, учитель может связывать и противопоставлять высказывания разных учащихся и просить их прокомментировать. Важно, чтобы он сам не отвечал на вопросы и чтобы учащиеся обменивались мнениями друг с другом, а не с ним. Свои наблюдения учитель может заносить в специальный журнал.

Ф.И.О.	Высказывания	Комментарии	Вопросы

На основании этих записей он может обобщить результаты дискуссии, задать дополнительные вопросы, особенно тем, кто не принимал в ней активного участия. Дж. Стил и её коллеги подчёркивают, что ведение журнала — свидетельство того, что учитель придаёт значение высказываниям учащихся.

По результатам дискуссии можно предложить учащимся написать небольшое эссе, в котором были бы отражены её ход и результаты. Это эссе также могло бы стать хорошим средством для дальнейших исследований по изучаемой теме.

Пример из практики

Посмотрите, как приём «Совместный поиск» можно включить в урок.

Тема: «Рассказ „О двух ворах и попе, одержимом подагрой“ И. Новикова». (Урок литературы в 7 классе разработан Т. В. Учуватовой, учителем Нижегородской гимназии.)

Стадия вызова. Применяется приём «Парная и групповая мозговая атака».

Работа может быть организована таким образом. Учитель обращается к классу: «Давайте вспомним, каким может быть смех в литературных произведениях. Разбейтесь на пары и запишите всё, что вам известно о смехе как о художественном приёме, о его видах».

Далее идёт взаимный обмен идеями, их запись на доске в той последовательности, в которой они звучат.

- Юмор — смешное, комическое изображение действительности.
- Добрый смех.
- Ирония — тонкая насмешка.

Затем учащиеся составляют рассказы-прогнозы по ключевым словам: два вора; горящая лампада; гуляющий демон; превеликие крылья; поп, который начал ходить на своих ногах. Учащиеся в парах пишут предполагаемый сюжет, помня о том, что надо использовать в нём какой-либо вид смеха как художественный приём.

После этого они читают собственные новеллы.

Стадия осмысления содержания. Учащиеся знакомятся с рассказом Ивана Новикова.

Необходимое пояснение. До чтения рассказа учитель сообщает о том, что многие, к сожалению, почти ничего не знают об этом писателе: ни даты его рождения, ни смерти, ни даже отчества. Но известно, что в 1792 г. была опубликована его книга «Похождение Ивана гостинного сына», сборник весёлых и мудрых новелл, одну из которых школьники будут читать. Она называется «О двух ворах и попе, одержимом подагрой».

При чтении учащиеся ведут двухчастный дневник.

Два вора, хотя и были в своём ремесле не первого, а не самого ж и последнего номера, пришедши в деревню, по обыкновению своему оглядевши, где плохо запираются ворота, тын невысок и клетки не очень крепки, усмотрели, что у одного крестьянина нашлось сходственно с их желанием: в одной клетке увидели спящих овец и телят, а в другой что-то насыпанное в мешках; они по своему намерению и считали, что на одну ночь довольно будет труда, чем позабавиться, ежели всё дочи́ста убрать удастся. Дождавшись ночного времени, пошли оба на работу; первому удалось взять два мешка орехов; он принёс их на паперть при церкви, где уговорились сходитьсь; развязавши один мешок, дожидаясь товарища своего, на досуге стал зубами пощёлкивать орешки.

В то время у сельского попа загашен был огонь нечаянно в избе, трут весь изошёл, огниво потеряно, и спиц не нашли, послал дьячка своего в церковь, чтоб он засветил из горящей лампады и принёс. Дьячок, подошедши к паперти, как ночь была очень тёмная, то он, не видавши никого, а услышав орехову щелкотню, подумал, что, конечно, какой-нибудь гуляющий демон, набравши в лесу орешков, запоздавши, пришёл на паперть позабавиться и укрыться от ненастной погоды, так долго прислушиваясь, бросился с благим матом к настоятелю своему и, запыхавши, сказал, что чёрт, сидя на паперти, забавляется орехами. Поп, ничего тому не веря, бранивши его много, посылает с ним другого своего хлопца, чтоб они непременно достали огня. Дьячок со слезами говорил:

— Евтюшка у меня, сударь, и от первого походу трещат кости, как в застенке, а жилы сводит подобно лихорадке.

Священник, усиливаясь добиться огня, гнал их палкою, приказывая отходить молитвою. Напуганный дьячок и другой, глядя на него, скинувши чоботы, как журавли, выступали тихими шагами. Подошедши к паперти, услышали оба, что вор грызёт орехи, но между тем дьячок рассказал другому, якобы он видел того сатану в лицо: в каком кафтане, в рукавицах и шапке и какие имел ону-

чи и лапти. Долго они, стоя в великом размышлении, не знали, что начать, а вор, не внимая ничего, подавливал орешки. Дьячок взял батрака за руку, и тихим образом возвратились к попу и рассказали, что сатана, сидя, достаёт головою до свода паперти и имеет превеликие крылья, на ногах и на руках железные когти, а из глаз пылают пламенные искры. Поп сего предсказания не убоился, потому что, поминаючи с вечера родителей, немало попито было, то к полуночи голова болит и в желудке горит, а без огня и ключей сыскать нельзя, приказал подать свои носилки, ибо он был, конечно, от питья воды подагрою болен. Причетники, посадя батюку в оные, с дрожанием понесли к церкви, но надеялись на себя; ежели чёрт захочет полакомиться — кого-нибудь из них скушать, то хромоногий поп прежде их попадётся. По приближении к паперти вор, услыша неосторожно идущих людей, думал, что то его другой товарищ, спросил:

— Разве тебе тяжело? Постой, я подсоблю; много ль ты взял и сколько там ещё осталось?

Прислужники поповские, услыша голос, оцепенели и, брося с попом носилки, побежали ко двору, и один, как-то запнувшись за подворотню, раскроил себе лоб, а другой также ненароком переломил ногу, а батюка, может быть, притворничая, не ходивши на ногах лет с пять, едва мог собраться с силами, также, вскоча, с великою трудностью побегал, а вор, идучи за ним, хохочет:

— Куда тебя чёрт несёт и чего ты меня боишься, ведь я один здесь.

Но поп, добежавши до ворот и переправясь через подворотню, хлопнувши калиткою, и хриплым голосом едва мог выговорить:

— Будь свет проклят именем Божиим, аминь. Рассыпсья и пропади в недра земные и бездонное окно.

Вор узнал, что то была ошибка; дождавшись другого, рассказал сие странное приключение; долго хохотали и с добычею пошли в своё жилище, а поп после того и днём, приходя к паперти, ограждал себя крестным знамением, зачал ходить на ногах, а не на носилках, однако ночью в церковь за огнём ни сам не ходил, ни подданных своих посылать не смел.

Стадия рефлексии. Учащиеся соотносят прочитанную сказку с той, которую они пытались воссоздать по заданным словам.

Работу можно активизировать вопросом: «Какие мысли возникли в связи с совпадением (несовпадением) реальной и воображаемой версий?»

Затем продолжится дискуссия (приём «Совместный поиск»).

Отправные вопросы для дискуссии:

- Какие человеческие качества высмеивает И. Новиков? Почему?
- Какие отрицательные черты разрушают человеческий характер?
- Как вы это можете доказать текстом?
- Какие художественные средства использует автор для создания своих персонажей?
- Какие фольклорные приёмы можно обнаружить в новелле?

Работа заканчивается написанием десятиминутной работы на тему: «Как вы полагаете, есть ли в этом рассказе положительный герой?».

Необходимые пояснения. Учащиеся, отвечая на вопросы, обращаясь к тексту, к собственному жизненному опыту, звучат различные мнения, предлагаются возможные варианты ответов на поставленные вопросы. Итог работы в режиме «совместный поиск» — иллюстрация принципов критического мышления: нет однозначного ответа на поставленный проблемный вопрос, нет двух одинаковых решений, нет единых рецептов решения проблем.

Перекрёстная дискуссия

Перекрёстная дискуссия (Д. Олверманн, 1991) даёт возможность работать с текстом в целом — на уровне его идеи и проблематики. Само слово «перекрёстная» предполагает столкновение противоположных точек зрения. Таким образом, такая дискуссия уместна, если по обсуждаемому вопросу возможно возникновение противоположных суждений, например: «хорошо — плохо», «будет — не будет», «возможно — невозможно». Перекрёстная дискуссия помогает учащимся, с одной стороны, избежать однозначного толкования событий, поступков и характеров героев, а с другой — научиться уважать чужое мнение.

Вопрос, предлагаемый для перекрёстной дискуссии, должен быть стержневым для изучаемой темы, т. е. поиск аргументов для ответа должен предполагать использование всего спектра информации, конструирования причинно-следственных связей между основными понятиями темы. Вопрос может быть предложен и самими учащимися. В любом случае это должен быть бинарный вопрос, т. е. требующий либо положительного, либо отрицательного ответа.

На первом этапе работы учитель просит аудиторию разбиться на пары и начертить следующую таблицу:

Таблица 34

**Форма таблицы для перекрёстной дискуссии
(адаптировано С. И. Заир-Беком)**

Аргументы за	Вопросы для дискуссии	Аргументы против
	Согласны ли вы, что ...?	

Учащимся предлагается заполнить таблицу. Они работают в парах, последовательно записывая несколько аргументов за (4—5 суждений) и несколько аргументов против. Во второй графе может быть несколько вопросов, которые дополняют основной вопрос для дискуссии или являются интерпретационными. Чтобы у учащихся не возникало резонного возражения безнравственному или беспринципному поиску аргументы, допустим, за, если ты твердо стоишь на позиции против, можно сформулировать задание так: «Запишите свои аргументы и попробуйте предугадать аргументы оппонентов».

После того как оба списка готовы, эта пара присоединяется к другой паре. Они сравнивают свои записи, взвесив аргументы за и против, и приходят к какому-либо выводу, который в развёрнутом виде выписывается на демонстрационном листе и вывешивается на стену, чтобы с ним могли ознакомиться другие группы. Группа может прокомментировать сделанные выводы, приводя примеры, цитаты из текста.

Если учитель считает, что количество этапов обсуждения полезно увеличить, он может после обсуждения результатов в четвёрках продолжить объединение в восьмёрки и т. д. Учащимся следует непременно напоминать о необходимости внимательно слушать друг друга, не перебивать, не повторять уже высказанные мысли. Хорошо, если они запишут понравившиеся аргументы одноклассников.

Напомним, что в процессе перекрёстной дискуссии каждый из её участников должен прийти к какому-либо выводу. Поэтому после полемики предусматривается индивидуальная работа, чтобы дети могли ещё раз тщательно просмотреть и оценить аргументы и контраргументы и дать свой, личный ответ на основной вопрос дискуссии.

Последним этапом работы может стать анализ самого процесса полемики. Учитель может задать вопросы о том, каким образом были отобраны аргументы для защиты той или иной точки зрения, насколько принятые в группе аргументы для защиты соответствовали точке зрения конкретного участника данной группы, есть ли люди, которые в результате обсуждения не пришли ни к одному из двух решений.

Пример из практики

Вот как используется приём «перекрёстная дискуссия» на уроке по рассказу А. П. Чехова «Толстый и тонкий». После чтения рассказа просим учащихся обсудить вопрос: «Смешную ли историю рассказал А. П. Чехов?»

Аргументы учащихся могут быть следующими:

Таблица 35

Аргументы для перекрёстной дискуссии после прочтения рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий»

Аргументы за	Вопросы для дискуссии	Аргументы против
Смешно, как испугался тонкий и захихикал в конце рассказа. Смешно наблюдать, как меняется тонкий. Смешные описания героев	Смешную ли историю рассказал А. П. Чехов?	Грустно читать, как захихикал и съёжился тонкий в конце рассказа. Человек сознательно теряет человеческий облик. Чин оказывается важнее человеческих отношений

Когда аргументы исчерпаны, можно сделать вывод. Приём «перекрёстная дискуссия» успешно применяется и при работе с информационными текстами для обсуждения проблемных вопросов. Интересным опытом стало использование этого приёма на стадии вызова на уроке истории России в 10 классе по теме «Внешняя политика Советского государства в 20-е гг. XX в.» (учитель Н. В. Богатенко, гимназия № 177 Санкт-Петербурга). (К этому уроку изучена тема «Международные отношения после окончания Первой мировой войны».)

Стадию вызова предваряет работа с понятиями. Учащиеся получают задание объяснить понятия: доктрина, внешнеполитическая доктрина. Далее следует задание-вопрос: «Отступили ли большевики от своей внешнеполитической доктрины в 20-е гг. XX в.?» В тетради оформляется таблица перекрёстной дискуссии, учитель просит записать не менее 2—3 аргументов в каждую часть таблицы.

Таблица 36

Отступили ли большевики от своей внешнеполитической доктрины в 20-е гг. XX в.?

Да	Нет

Ответы записываются на доске. Окончательный вывод не делается. Проверить предположения можно, обратившись к отношениям России со странами мира, изучив соответствующий материал.

После знакомства с текстом учитель просит учащихся вернуться к таблице перекрёстной дискуссии, дополнить её, объяснить, какие предположения не подтвердились, почему. Затем записывается вывод.

Стратегии организации дискуссий часто используются сами по себе, вне контекста базовой модели «вызов — осмысление содержания — рефлексия». Организация и проведение дискуссии требуют значительного времени и усилий как от учителя, так и от учащихся. Важно помнить, что, начав дискуссию, её нельзя прерывать, сворачивать, не доведя до логического завершения. В рамках технологии развития критического мышления дискуссия может быть действенным вспомогательным инструментом, который вносит разнообразие в стратегии рефлексивной деятельности учащихся. Дискуссии позволяют задействовать весь арсенал мыслительных навыков, результатом же могут стать не только сформированные знания, но и убеждения, удовлетворённость совместной продуктивной деятельностью.

ГЛАВА 6

Модели постановки и решения проблем

Развитие критического мышления подразумевает формирование умения решать проблемы, т. е. умения увидеть её, способности проанализировать с разных точек зрения, выделить её составляющие, рассмотреть проблему в целом, оценить различные варианты решения (как собственные, так и чужие), выбрать оптимальный способ решения.

Стратегия решения проблем «ИДЕАЛ»

Понятно, что решить проблему легче, если она реальна, т. е. соотносится с собственным жизненным опытом ученика. Так что же — решать на занятиях реально существующие проблемы? Почему бы нет! Среди подходящих для обучения проблем — те, что связаны с изучением публицистических текстов, анализом ситуаций, проведением деловых игр (где моделируются реальные проблемы).

Дж. Брэмсфорд разработал стратегию решения проблем, которая может быть применима в работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется «Идеал». Ниже мы познакомим читателей с её модификацией, предложенной Дж. Брэмсфордом и К. Бирс, американскими волонтерами РКМЧП, работавшими в России.

I	И	Идентифицируйте проблему.
D	Д	Доберитесь до её сути.
E	Е	Есть варианты решения!
A	А	А теперь — за работу!
L	Л	Логические выводы.

1. Идентификация проблемы. Проблема определяется в самом общем виде.
2. На втором этапе школьники формулируют проблему в виде вопроса. Он должен быть предельно точным, конкретным, начинаться со слова «как», и в нём должны отсутствовать отрицания (частица «не», например).
3. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы осуществляется посредством мозговой атаки. Любая критика здесь запрещена. Важно количество: чем больше решений, тем лучше (для графической организации идей можно использовать кластеры).
4. Выбор оптимального варианта(ов). Теперь ученики, взвесив все за и против, выбирают лучший(ие) вариант(ты) решения проблемы.

5. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, логические выводы. На последнем этапе учащиеся анализируют предложенную ими работу.

В качестве текста для модельного урока выбран отрывок из книги знаменитого исследователя-натуралиста Дж. Даррелла «Земля шорохов» (урок разработан С. И. Заир-Беком).

Дикий котёнок

Нежно прижимая к груди соломенную шляпу, пришёл один индеец. После вежливого обмена приветствиями я попросил показать, что он так бережно прячет. Сияя надеждой, он протянул мне шляпу, и я увидел в ней прелестнейшего котёнка, который смотрел на меня влажными глазёнками. Это был детёныш кошки Жоффруа, мелкого вида диких кошек, который теперь встречается в Южной Америке всё реже и реже... Введённый в заблуждение ангельским выражением мордочки котёнка, я протянул руку. И тотчас он сильно укусил меня за мякоть большого пальца и оставил двенадцать глубоких красных борозд на тыльной стороне руки. Я отдернул руку и выругался, а котёнок снова принял невинную позу, ожидая, по-видимому, какую ещё весёлую игру я для него придумаю. А тем временем я, как проголодавшийся вампир, сосал свою руку, котёнок шипел и рычал, как маленький ягуар.

Купив котёнка, я пересадил его из шляпы в ящик с соломой и оставил одного, чтобы дать ему освоиться.

Когда мне показалось, что котёнок уже освоился и больше не отвергнет моих попыток вступить в дружеские отношения, я снял с ящика крышку и бодро заглянул внутрь. Я не лишился глаз только потому, что он промахнулся всего миллиметра на три. Да, с этим дьяволёнком мне будет нелегко.

Обернув мешковиной руку, я поставил в один угол ящика блюдце с сырым яйцом и мясным фаршем, а в другой — чашку с молоком и предоставил котёнка самому себе. На следующее утро он к еде не притрагивался...

После того как учащиеся прослушали отрывок из текста, им предлагается решить поставленную автором проблему, которую необходимо сформулировать самостоятельно. Для работы в данном режиме предлагается следующая таблица.

Таблица 37

Лист для решения проблем

1. Какую главную проблему должны решить герои?
2. Какой важной информацией снабдил вас автор?

3. Что ещё вы знаете, что помогло бы решить проблему? Что ещё нужно знать героям?
4. Каковы три главных способа решения проблемы?
5. Какой из выбранных вами способов наилучший? Почему?

Работать предлагается в парах, последовательно переходя от пункта к пункту данной таблицы. После окончания работы учитель просит высказаться каждую пару. При этом он заполняет сводную таблицу на доске. Далее аудитории необходимо выбрать два способа из всего разнообразия возможных решений проблемы в процессе дискуссии «Совместный поиск». При этом отмечаются все плюсы и минусы этих способов. В заключительной части модельного урока учащиеся сравнивают выбранные ими способы решения проблемы с тем, который предложил сам автор текста. Учитель читает текст до конца.

...Предчувствуя, что мне достанется больше, чем накануне, я налил в бутылочку тёплого молока, обернул руку мешковиной и подошёл к ящику.

Мне не раз приходилось кормить из соски испуганных, раздражённых, а то и просто глупых животных, и я думал, что знаю все их уловки. Но котёнок показал мне, что в этом деле я сущий новичок. Он был так юрок, быстр и силен для своего маленького роста, что после получаса борьбы у меня появилось ощущение, будто я пытаюсь двумя ломami поднять капельку ртути. Я был залит кровью и молоком, но знал, что в своём упрямстве котёнок может заморить себя голодом.

...Проклятый дурачок не хочет есть... Помочь ему может только пример.

Пойдя к своей соседке, Даррелл выбрал маленькую кошечку такой же окраски и возраста, что и дикий котёнок, и посадил её в новую клетку. Подсаживать киску в клетку с диким котёнком было нельзя, так как он мог бы её убить, защищая свою территорию (комментарий автора пособия).

...После того как пёстрая домашняя кошечка освоилась в новой обстановке, я схватил дикого котёнка и, несмотря на яростное сопротивление, засунул его в клетку и тут же отступил. Пёстрая кошечка была в восхищении. Она подошла к разозлённому дикару

и, громко мурлыча, стала тереться о его шею. Как я и ожидал, дикий котёнок в ответ на приветствие только фыркнул и удалился в угол.

В тот же вечер я осторожно поставил в клетку большую чашку с молоком и тарелку с мелко порубленным мясом и сырым яйцом. Это было решающее испытание. Урча, как старый подвесной мотор, Пеструшка уверенно бросилась есть. Дикий котёнок сначала не проявлял к происходившему никакого интереса. Но наконец шум Пеструшки, громко пожирившей мясо, привлёк его внимание. Он осторожно подошёл к тарелке, постоял, размышляя, и стал есть.

...На другое утро обе чашки были вылизаны, а котятки лежали в обнимку и крепко спали... Я понял, что перехитрил дикого котёнка...

Существенной характеристикой проблемного преподавания является исследовательская деятельность учащегося, возникающая в определённой ситуации и заставляющая его задавать себе вопросы-проблемы, формулировать гипотезы и проверять их в ходе умственных и практических операций. Эта деятельность чаще всего направлена в сторону действительности и, когда речь идёт о решении практических проблем, ведёт даже к её преобразованию. Именно этот аспект наиболее важен для нас, чтобы объяснить роль проблемного обучения в школе: решение проблем для преобразования действительности.

Мы несколько раз обращали внимание на то, что успешное решение проблемы возможно только в том случае, если рассматриваются его разнообразные варианты. Поэтому неотъемлемой частью проблемного подхода в обучении для формирования критического мышления является совместная деятельность школьников. В процессе обмена мнениями тот способ, который казался единственно верным, может быть подвергнут критическому анализу и в результате скорректирован. Однако нередко получается и так, что лучший вариант не принимается аудиторией, потому что не найдены достаточные аргументы в его защиту. Умение отстаивать свою точку зрения по тому или иному вопросу — важнейшее качество, характеризующее критически мыслящего человека. Важным является и другое качество — умение отказаться от своей точки зрения, прислушавшись к аргументам другой стороны.

Приём «Фишбоун»

Этот приём описан у Д. Баланка. Нередко в тексте или объяснении учителя на уроке содержатся те или иные учебные проблемы. Они обсуждаются, идёт поиск их решений. Вместе с тем иногда эти проблемы обозначены неявно. В этом случае школьники могут не обратить на них внимания или будут испытывать затруднения при поиске их решения. Разрешить проблему можно только тогда, когда сам ясно видишь все её аспекты. Лучше всего, если проблема рассматривается с разных сторон, а решение опирается на достаточно ясную фактическую базу.

Представим, что ученики изучают тему «Экологические конфликты». После работы на стадии вызова они читают текст, в котором речь идёт о такой проблеме, как экологические конфликты между государствами. В тексте обсуждаются разнообразные экологические конфликты, раскрываются некоторые причины их возникновения и механизмы развития.

В процессе чтения ученики работают со схемой «Фишбоун», что в переводе означает «рыбий скелет». В «голове» этого скелета обозначена проблема, которая рассматривается в тексте. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних ученики отмечают причины возникновения изучаемой проблемы (кстати, эти записи они могут сделать и на стадии вызова, до чтения текста, в результате актуализации своих знаний и опыта). Напротив верхних косточек располагаются нижние, на которых ученики по ходу чтения выписывают факты, подтверждающие наличие сформулированных ими причин. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть, факты. Факт придаёт проблеме ясность и реальные очертания. Например, если речь идёт об экологических проблемах, очень важно опираться на точные данные, подтверждающие их существование и актуальность. Факты позволяют говорить не об абстрактном решении, а о конкретном механизме.

Экологические конфликты

(По книге А. А. Григорьева «Экологические уроки прошлого и современности», в сокращении.)

Увеличение масштабов воздействия человека на природу в середине XX в. привело к резкому ухудшению качества среды во многих странах мира. В конце 60-х — начале 70-х гг. впервые предметом обсуждения учёных и политиков, бизнесменов и журналистов явилась новая экологическая проблема — экологический кризис, который приобрёл международное звучание. Трансграничные перемещения атмосферы и речных загрязнений, пересекающих границы многих государств; миграции загрязнений у морских и океанических побережий одновременно нескольких стран; опустынивание земель, не знающее государственных границ; загрязнение и отравление ландшафтов одних государств от источников, расположенных на территории других стран, — всё это вместе и создаёт атмосферу мирового экологического кризиса.

Наибольшее количество конфликтов возникает в результате переноса через границы атмосферных загрязнений, основными источниками которых являются предприятия промышленно развитых стран — от крупнейшей индустриальной державы США до маленького Люксембурга. Наиболее часто конфликты из-за трансграничных атмосферных загрязнений происходят в Европе и Северной Америке. Виновниками загрязнений атмосферы многих стран в Европе являются Англия и Германия.

В умеренных широтах Европы господствует перенос воздушных масс с запада, со стороны Атлантики, на восток. В этом же на-

правлении, на восток и северо-восток, происходит перемещение атмосферных загрязнений. Скандинавские страны — Норвегия, Швеция, Дания, а также Финляндия и Исландия — вот те государства, территории которых загрязняются заводами Рура, Бирмингема, Люксембурга. Следует подчеркнуть, что конфликтные ситуации между государствами Европы возникают из-за кислотных дождей. С ними в воду, почву и на растения попадают сильно ядовитые сернистые и другие химические вещества, которые вызывают их отравление. Наиболее заметно отравление воды в озёрах. В Швеции признаки сильного окисления обнаружены в 25 тыс. озёр, в результате отравлена рыба. В 65 тыс. озёр этой страны найдены признаки слабого окисления воды. В Южной Норвегии из 5 тыс. озёр в 1750 г. из-за отравления исчезла рыба, а в 900 озёрах из-за окисления воды обнаружены признаки заболевания у рыб. По оценкам специалистов, лишь 10% загрязнений, выпадающих из атмосферы на территорию Норвегии, имеют норвежское происхождение, остальные 90% переносятся из других стран...

Поводом для международных конфликтов служит также загрязнение воды в реках, озёрах, морях и прибрежных районах океанов, находящихся на территории одних государств, вызываемое действиями других. В марте 1978 г. потерпел аварию американский супертанкер «Амоко-Кадис», который натолкнулся на рифы у берегов Бретани (Франция). Из расколовшихся танков в море вылилось 200 тыс. т нефти. Вода оказалась покрытой нефтяной плёнкой на площади около 2 тыс. км². Зона загрязнений воды вытянулась вдоль побережья на расстояние свыше 130 км при ширине до 25 км. Такие катастрофы с выбросами нефти стали ежегодными. Как правило, они вызывают протесты общественности, демонстрации. В январе 1975 г. в Малаккском проливе потерпел катастрофу японский супертанкер «Сева-Мору». В результате аварии были затронуты интересы Индонезии, Малайзии, Сингапура, с одной стороны, и Японии — с другой. Инцидент с танкером рассматривался правительством Японии, которое срочно приняло меры для разрешения сложной ситуации, чтобы случившаяся катастрофа не переросла в международный конфликт.

Представим на схеме, как может выглядеть описание основной проблемы, рассматриваемой в тексте. Дадим схему в упрощённом варианте. Возможно добавление верхних и нижних косточек, расширение представленных сведений (рис. 14). При этом технология работы со схемой «Фишбоун» может варьироваться.

1. *Индивидуальный путь.* У всех текст одинаковый. В этом случае чтение текста и составление схемы происходят индивидуально. На этапе рефлексии возможны обмен мнениями, добавления в составленную индивидуально схему, суммирование информации в единую схему, представленную на доске.
2. *Парная или групповая работа.* Возможно использование разных текстов по одной проблеме. В приведённом тексте рассматрива-

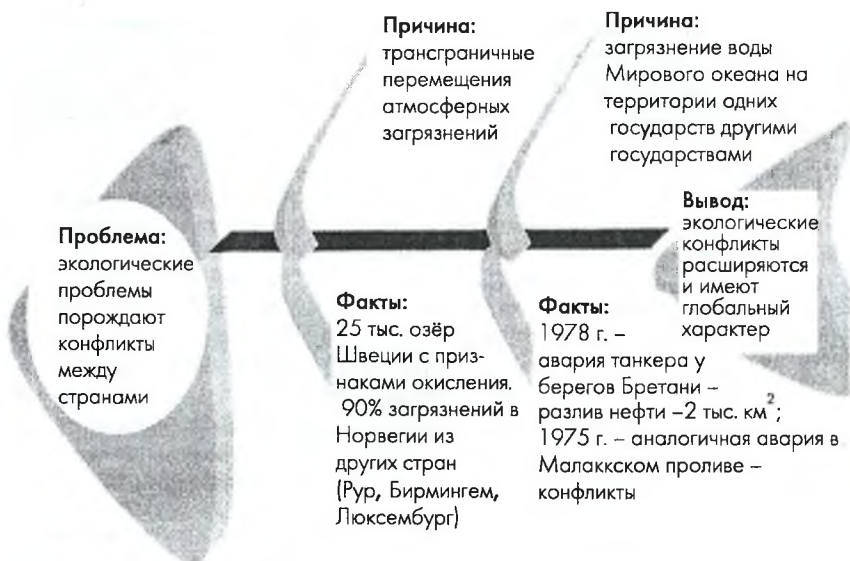


Рис. 14

ются только две причины возникновения экологических конфликтов. Вместе с тем есть тексты, в которых описываются и другие причины (например, захоронения химических и ядерных отходов одних стран в других странах, добыча нефти из пласта, находящегося одновременно в нескольких странах: кстати, по этой причине разгорелся Иракский конфликт и т. д.). В этом случае возможны следующие варианты работы:

- каждая из групп получает для чтения свой текст; чтение текста происходит индивидуально, составление схемы — в группах (но на этих схемах оставляется место для добавления верхних и нижних косточек); происходит обмен информацией между группами, в результате чего появляется общая схема «Фишбоун»;
- каждому участнику внутри группы раздаётся текст; чтение происходит индивидуально; после чтения в группе участники обмениваются информацией, на основе которой и составляется общая схема «Фишбоун»; группы рассказывают о проделанной работе, дополняя друг друга.

Итак, использование приёма «Фишбоун» возможно для работы как с небольшими по объёму текстами, так и с текстами, в которых содержится значительное количество информации. При этом можно дробить текст на смысловые части, которые дополняют друг друга. Содержащаяся в этих частях информация не сравнивается, а суммируется для более полного анализа и оценки. Конечно, если работа на уроке происходит с большими объёмами текстов, то на схеме сложно отметить все причины той или иной рассматриваемой про-

блемы и выделить все факты, позволяющие подтвердить существование тех или иных причин. В этом случае составляемая схема будет представлять собой в буквальном смысле «рыбий скелет» — остов предстоящего исследования. Более того, можно предложить такой вариант работы с «Фишбоун», при котором на верхних косточках будут выписываться те или иные причины рассматриваемой проблемы, а на нижних — возможные источники, из которых можно дополнительно почерпнуть важные факты, раскрывающие её суть.

Ниже приводится разработка урока, где соединены два вышеописанных приёма — «ИДЕАЛ» и «Фишбоун».

Пример из практики

Тема: «Глобальные проблемы человечества». (Урок обществознания, 11 класс. Разработано И. В. Муштавинской, источник текста: Обществознание / под ред. В. Л. Полякова, Н. И. Элиазберг. — СПб., 1996. — Ч. 3).

Стадия вызова. Для первого задания используется приём «понятийное колесо», задание звучит так: подберите синонимы к слову «глобальная». Можно использовать приём «концептуальное колесо».

Задание 1. Подобрать синонимы к слову «глобальная» и вписать в секторы «колеса».



Рис. 15

Задание 2. Назвать список проблем, которые называем глобальными, и сделать предположения.

Задание 3. Сформулировать признаки, присущие глобальным проблемам.

После двухминутного обсуждения учащиеся последовательно называют эти признаки (используется метод активного слушания, т. е. уже прозвучавшие положения не повторяются). Работа ведётся в группах.

Стадия осмысления содержания. На этой стадии учащимся предлагается подтвердить или опровергнуть свои предположения, прочитав статью И. Родионова «Глобальные проблемы человечества» (СПб., 1997).

Глобальные проблемы человечества

Перед человечеством постоянно возникают многочисленные проблемы, требующие безотлагательного решения. Одни из них имеют локальный характер проявления, другие затрагивают крупные регионы мира.

Развитие современной цивилизации на пороге XXI в. идёт под знаком усиления всемирного характера многих важных процессов и явлений. Возрастание роли мировой политики и международных отношений, взаимосвязанность и масштабность мировых процессов в экономической, политической, социальной и культурной жизни, включение в международную жизнь и общение всё больших масс населения Земли — всё это свидетельствует о наличии объективных предпосылок для появления в современном мире таких проблем, которые имеют глобальный, планетарный характер. Они затрагивают жизненные интересы всего человечества. В свою очередь, возникновение и обострение такого рода проблем способствуют усилению интернационализации многих общественных проблем.

Таким образом, можно отметить, что в общественном сознании всё больше фиксируется система качественно новых, тесно взаимосвязанных проблем, получивших название глобальных. Понятие же о глобальных проблемах человечества включается в систему научного знания, входит в энциклопедии и словари: очевидно, что эти проблемы в той или иной мере сопутствовали процессу становления и развития цивилизации. И раньше вставали перед человечеством и обострялись на местном уровне продовольственная и энергосырьевая проблемы, случались экологические катастрофы, во все времена люди страдали от войн и конфликтов. Например, гибель поселений викингов в Исландии во время малого ледникового периода учёные связывают с изменением климатических условий. В Азии за 2 тыс. лет до н. э. погибла цивилизация Шумер в Нижней Месопотамии, где из-за засоления орошаемых земель стало невозможным земледелие. Трудно поверить, что песчаная ныне Сирия когда-то снабжала Египет лесом, что слонов для своей армии Ганнибал отлавливал в обширных лесах Северной Африки и т. д. Сейчас здесь пустыня.

По сравнению с природными процессами, действовавшими на протяжении 4,5 млрд лет истории Земли, влияние человека считалось малозначимым. Человек активно изменяет земную поверхность всего лишь около 40 тыс. лет. Однако его воздействие по мере роста народонаселения и развития техники становилось год от года всё ощутимее. Масштабность и острота проблем, которые

имелись раньше, не могут идти ни в какое сравнение с явлениями и процессами, характерными для конца нашего столетия.

Глобальные проблемы вобрали в себя и традиционные, и качественно новые противоречия социального прогресса, присущие лишь современному этапу производительных сил, всей системе мировых связей. Общечеловеческие проблемы вырастают из локальных, национальных проблем, но в то же время требуют для своего решения не разрозненных усилий отдельных стран, а совместных действий мирового сообщества.

Из всего многообразия глобальных проблем особо выделяются следующие: предотвращение мирового ядерного конфликта и прекращение гонки вооружений; преодоление социально-экономической отсталости развивающихся стран; энергосырьевая, демографическая и продовольственная проблемы; охрана окружающей среды; освоение Мирового океана и мирное освоение космоса; ликвидация опасных болезней.

Отметим черты, присущие глобальным проблемам человечества и отличающие их от прочих проблем даже планетарного характера:

- глобальные масштабы проявления, выходящие за рамки одного государства и группы стран;
- острота проявления;
- комплексный характер: все проблемы тесно переплетены друг с другом;
- общечеловеческая сущность, делающая их понятными и актуальными для всех стран и народов;
- способность предопределять в тех или иных аспектах ход дальнейшей истории человечества;
- возможность их решения лишь усилиями всего мирового сообщества, всех стран и этносов.

Работа на этом этапе урока ведётся индивидуально.

Стадия рефлексии. Учащимся предлагается обсудить результаты работы на предыдущей стадии и совместно сделать исправления и дополнения к предположениям, возникшим на стадии вызова, таким образом, список проблем дополняется, вносятся коррективы в признаки глобальных проблем. Затем школьники рассматривают некоторые из подобных проблем в группах. При этом используется приём «Фишбоун».

Учащиеся изучают текст учебника «Гуманистические ценности европейских цивилизаций и проблемы современного мира» (с. 457—464), в котором описываются проблемы воды, Мирового океана, загрязнения воды радиоактивными отходами, нефтью и т. д. Задача учащихся — после прочтения текста и обсуждения его содержания в группе сформулировать проблему и найти в учебнике факты, подтверждающие остроту её проявления.

«Фишбоун», изображённый на флипчарте, разрезается на 4 части (4 косточки), учащиеся заполняют свою часть (описывая проблему, информация о которой содержится в отрывке) и после оконча-

ния работы в группе презентуют свою часть, восстанавливая общую схему «рыбьего скелета».

Школьники при помощи полученной схемы иллюстрируют признаки глобальных проблем, их взаимосвязь, комплексный характер и т. д. Последним этапом является формулировка определения глобальных проблем. Для этого учащиеся возвращаются к «понятийному колесу», вносят дополнения и изменения и записывают в тетради окончательную формулировку определения.

Домашнее задание: прочитать § 3—4; составить схему «Фишбоун» по проблемам, отражённым в параграфах; подумать, есть ли пути решения этих проблем.

Это и станет темой следующего урока.

На втором уроке по данной теме используется стратегия решения проблем, учащиеся объединены в группы по интересам (какая проблема показалась им наиболее интересной, важной, требующей скорейшего решения). Для организации групповой работы используем «Лист для решения проблем».

ГЛАВА 7

Организация письменной работы учащихся в технологическом режиме

Рефлексия — это третья стадия в модели обучения по программе РКМЧП. Она определяется как «фаза урока, во время которой учащиеся вновь обращаются к только что пройденному на уроке материалу, к смыслу узнанного, подвергают его проверке, пытаются толковать его, применять, оспаривать, а также пробуют привлечь новые знания в другие сферы деятельности» [32, с. 14].

Пособия, используемые в программе «Развитие критического мышления через чтение и письмо», связывают стадию рефлексии с предметным содержанием и новыми понятиями, которые вводятся на предыдущей стадии урока — стадии осмысления содержания. В учебных материалах проекта представлено множество методов и конкретных приёмов, их назначение — помочь ученикам в обзоре пройденного, понимании смысла урока.

Большинство учёных-психологов и педагогов, в том числе Ф. Кортахен, отмечают, что наиболее важной для развития личности является письменная рефлексия. Мы знаем, что письменной рефлексии уделяется недостаточное внимание в школе.

Учёные формулируют следующие принципы механизмов письменной рефлексии, которые используются учителем в учебном процессе:

1. *Поощрение исследовательского письма.* Важно поощрять учащихся к ведению дневников и написанию различных отзывов, причём упор делается на умение фиксировать идеи для последующего размышления и обсуждения, а не для обнародования в некоей законченной форме.
2. *Поощрение личного авторства учащихся.* Изначально важна позиция, заключающаяся в том, что каждый является экспертом хотя бы в узкой области собственного опыта.
3. *Поощрение самого процесса письма.* Знакомство с совершенными по форме и написанными талантливыми авторами текстами не должно привести учащихся к мысли о невозможности написания ими самими хороших текстов. В этом случае важным является их знакомство с процессом писательского творчества: дневниками, записными книжками писателей с целью показа всех трудностей создания писателями их творений.
4. *Содержание должно быть выше формы.* Форма не должна ограничивать желание учащихся передавать свои мысли в письменном виде.

Назовём наиболее известные формы письменной рефлексии:

- *Эссе* как произведение небольшого объёма, раскрывающее конкретную тему и имеющее подчёркнуто субъективную трактовку,

свободную композицию, ориентацию на разговорную речь, склонность к парадоксам. Написание эссе призвано для обращения учащегося к своему опыту во всех его противоречиях по определённым вопросам.

- *Бортовой журнал* — форма фиксации информации с помощью ключевых слов, графических форм, кратких предложений и умозаключений, вопросов. В качестве задаваемых учителем частей бортового журнала, которые определяют учащиеся, могут быть: ключевые понятия темы, связи, которые может установить ученик, важные вопросы.
- *Различные виды дневников*: обычный, дневник — художественный альбом, двухчастный дневник (в одной графе — наблюдаемые факты, цитаты из высказываний, в другой — комментарии) и др. В отличие от эссе и бортового журнала, дневник ведётся в течение длительного промежутка времени и позволяет ученику осуществить более вдумчивую рефлексию, как отслеживая непосредственный процесс, так и сравнивая свои действия во времени («отложенная» рефлексия).
- *Письменное интервью* — вариант групповой письменной рефлексии в форме вопросов и ответов участников группы. Данный способ позволяет в достаточно короткий промежуток времени провести письменную рефлексию с целью взаимобмена мнениями.
- *Стихотворные формы рефлексии* (например, синквейн — пятистишие) — способ творческой рефлексии, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление.
- *Различные варианты портфолио*, которые представляют собой набор работ учащихся, связывающих отдельные аспекты их деятельности в более полную картину (К. Берк). Портфолио может включать набор оценочных листов, листов наблюдений, фрагменты дневников, бортовых журналов, видеофрагменты, проекты и планы выступлений. Портфолио — нечто большее, чем просто папка студенческих работ; это спланированная заранее индивидуальная подборка достижений учащихся. Можно привести пример портфолио, составляемых учителями экспериментальных школ:
 - описание методической темы, по которой работает учитель;
 - дневник с описанием проведённых экспериментальных уроков с использованием технологий рефлексивного обучения;
 - эссе об учениках;
 - бортовой журнал, в котором зафиксирован проведённый урок с использованием технологии рефлексивного обучения;
 - планы проведённых в школе обучающих и проблемных семинаров по теме опытно-экспериментальной работы;
 - исследование, посвящённое обзору литературы по методической теме;
 - формулировка и обоснование будущих целей работы.

Написание эссе, дневников, составление портфолио — достаточно трудная задача.

Процесс создания письменного текста

В ходе творческого акта по созданию текста (как художественного, так и личностного) автор делает следующее:

1. *Инвентаризация.* На этом этапе собираем информацию и «собираемся с мыслями», т. е. отматриваем идеи, которые у нас уже имеются по предложенной теме. Инвентаризация может происходить в форме «свободного письма» (учащиеся пишут в течение отведённого времени без остановки — всё, что приходит в голову, составляя опись своих мыслей).
2. *Составление чернового текста.* Это облечение своих мыслей в письменную форму: записываются самые первые намётки, наброски этих мыслей. Эта работа может также происходить с помощью приёма «Свободное письмо». Именно так на бумаге возникают неожиданные идеи, образы. Отличникам, привыкшим выдавать только идеальный текст, надо крупными буквами написать слово «черновик», поскольку на этом этапе ни в коем случае не следует критически оценивать свой текст, обращать внимание на форму, правописание и почерк.
3. *Правка.* «Писание — это переписывание», — говорят опытные литераторы. Нужно воспитывать в учащихся понимание того, что создание письменного текста — процесс не одномоментный, а постепенный, что его надо «доводить». Правка происходит на уровне и во имя идей: мы стремимся стройно и логично изложить свои мысли, привести в соответствие содержание и форму. На этом этапе по-прежнему не стоит беспокоиться об орфографии, почерке и грамматике, поскольку тексты, которым предстоит быть в той или иной форме «опубликованными», подвергаются ещё и саморедактированию.
4. *Саморедактирование.* Теперь, когда произведение приняло окончательную форму, готовим его к публикации. Навыки саморедактирования состоят в том, чтобы произведение читалось гладко от абзаца к абзацу — согласно авторскому замыслу и умению видеть и исправлять ошибки.

Поскольку многие учащиеся готовят свои произведения к изданию всерьёз, как настоящие взрослые авторы, причём используют при этом компьютер, именно здесь уместно рассказать им о принципах форматирования:

- Текст должен выглядеть чисто и элегантно.
- Используйте пробелы в качестве приёма графической организации материала.
- Старайтесь, чтобы графика была простой.
- Используйте знакомые читателям форматы и шрифты.
- Выделяйте отдельные части текста; комбинируйте шрифты.
- Пользуйтесь подзаголовками для наилучшей подачи информации.
- Используйте только высококачественные иллюстрации.
- Используйте не больше одного яркого графического приёма на страницу.
- Используйте полужирные шрифты для заголовков, обычные — для текста.
- Старайтесь удивить читателя, разнообразьте дизайн страниц.
- Используйте тематическую организацию материала, группируйте единые по тематике тексты.
- Располагайте крупные заголовки наверху страницы.
- Старайтесь уместить каждый материал на одной странице, избегайте перескоков на следующую страницу.

- Используйте графически «вырванные» из текста цитаты или текст в рамке, чтобы зрительно разнообразить большой и графически единый материал.
 - Используйте крупные, чёткие фотографии. Они больше привлекают внимание читателей.
 - Располагайте фотографии рядом с соответствующим текстом.
 - Изучайте профессионально изданные газеты и журналы — они подскажут вам новые идеи для графической подачи материала.
5. *Обнаrodование (издание).* Это возможность поделиться своими мыслями с окружающими и проверить, как они воспринимают твой текст. Ни профессионалу, ни дилетанту не хочется писать «в стол». Однако не всем легко читать свои творения на публике. Поэтому издание можно провести в различных формах: стендовая публикация, публикация в сборнике, чтение в «писательском» кресле.

В последнем случае автора сажают в центр (лучше всего в настоящее кресло), и он зачитывает своё сочинение. Происходит это исключительно по желанию.

Очерк на основе интервью

Интервью — это возможность задать собеседнику вопросы — и заранее подготовленные, и те, которые возникают в ходе интервью, логически вытекая из ответов интервьюируемого.

Интервью можно взять друг у друга (работа в парах прямо на занятии), у родственников или знакомых, но оно может быть и заочным: у политического лидера или звезды экрана. Перед интервью:

- задумайтесь о человеке, у которого вам предстоит взять интервью. Постарайтесь узнать о нём как можно больше. Это поможет вам сформулировать достойные вопросы;
- составьте список вопросов, которые продемонстрируют вашу искреннюю заинтересованность и знание предмета. Если предмет вам скучен или вы ничего о нём не знаете, хороший вопрос вам не задать.

Люди, как правило, смущаются, когда их слова открыто записываются. Лучше использовать диктофон и изредка делать пометки в блокноте. Ни в коем случае не следует прерывать собеседника, даже если вы давно поняли, что он хочет сказать.

Очерк создаётся методом свободного письма. Итак, у вас есть ответы собеседника, но есть и ваши собственные мысли, эмоции, впечатления, ассоциации. Имеются и факты, например биография этого человека. В течение 20 минут из всего этого богатства вы творите текст. Учитель тоже пишет свой текст.

Он должен показать, как усовершенствовать написанное, т. е. смоделировать процесс правки. Для этого написанный им текст не должен быть совершенен. Можно предложить учащимся следующие вопросы для правки текста.

ЗАМЫСЕЛ:

Угол зрения. Насколько он нов и интересен?

Завязка. Насколько успешно первый абзац завладевает вниманием читателя? Если завязка неудачна, публикация обречена. Стали бы вы сами читать дальше?

Развязка. Насколько законченную форму имеет повествование? Есть ли в развязке переключки с завязкой? Насколько глубокое впечатление произведёт она на читателя?

СОДЕРЖАНИЕ:

Насколько доказательно отражено в тексте то, что автор действительно разговаривал с героем?

Изучил ли автор тему, по которой беседовал с героем? Собрал ли дополнительный материал, статистические данные, имеющие отношение к теме? Хорошо ли информирован автор по данной теме?

ДОСТУПНОСТЬ ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА:

Прямое цитирование. Хорошо ли использована в тексте прямая речь? Насколько она действительно значима и нет ли перебора с цитированием? Придаёт ли прямая речь жизненную достоверность тексту?

Косвенная речь. Употребляется ли косвенная речь для перефразирования информации и для внесения разнообразия в длинные цепочки цитат?

Связность. Насколько гладко повествование, не запутывает ли автор читателя внезапными перескоками с одного предмета на другой? Хорошо ли организована и логично ли подана информация?

Занимательность. Достиг ли текст желанной цели — проинформировать и развлечь читателя? Насколько он доступен и интересен?

На этапе правки, после того как учащиеся познакомились с её принципами, возможна и групповая форма работы. Сотрудничество упрощает и разнообразит процесс.

На этапе редактирования учащиеся дорабатывают свои очерки. Если интервью взято у одноклассника, вы обязаны предоставить ему текст на одобрение — так, во всяком случае, происходит в настоящей, «взрослой» журналистике. Если у героя есть претензии к тексту, этот и предыдущий этапы можно повторять несколько раз.

После обнародования очерка (автор сидит в «писательском» кресле) можно подарить его «герою». Приятно получить в подарок текст, где главным героем являешься ты.

Вот что может получиться в начальной школе:

Мой друг

Я хочу познакомить вас с моим другом. Его зовут Женя. Он живёт на улице Ленской, а учится в нашей школе. У него тёмные волосы, карие глаза. Он хорошо учится. Самое большое увлечение его — компьютер. Женя любит животных. У него есть попугай и кошка. Он добрый и весёлый и хороший товарищ (Булдакова Ира, 2 класс гимназии № 177 Санкт-Петербурга).

Пример из практики

Предлагаем урок, обучающий «видению» рецензии и построенный на стратегии «Зигзаг» (урок разработан Е. В. Ягуновой, учитель

лем русского языка и литературы гимназии № 177 Санкт-Петербурга, источники текстов: Русская речь: учеб. для 8—9 кл. / под ред. В. В. Бабайцевой. — М., 1995. — С. 135—137, 141—144; журнал «Alive»).

Ход урока

Учащиеся знакомятся с жанром литературной критики и учатся определять формально-структурные элементы публицистического произведения (на примере рецензии). Ученики работают в рабочих группах по 5 человек. Если детей в классе больше, возможна работа в паре над одним текстом (сильный ученик и слабый или два слабых). Урок рассчитан на 60 мин.

На **стадии вызова** ученикам предлагается определиться с целями изучения данного жанра, ответив на ряд вопросов:

- Вспомните, пожалуйста, случилось ли вам когда-нибудь заинтересоваться книгой или фильмом, спектаклем или выставкой после того, как вы что-то услышали или прочитали о них?
- Что повлияло на ваш интерес к тому или иному художественному произведению, культурному событию?
- Однажды на канале РТР в передаче «С потолка», которую ведёт народный артист, лауреат Государственной премии России О. В. Басилашвили, один из гостей заметил, что, к сожалению, потерялась традиция собираться за чашкой чая и беседовать о музыке, литературе, живописи, театре. А как часто вы обсуждаете новости из мира искусства?
- Что же мешает людям разнообразить свой досуг беседами, спорами, обменом мнениями о прочитанном, увиденном, услышанном? Вероятно, неумение иногда доступно, образно и аргументированно высказать свою позицию. Что же делать? Оставить всё как есть? Или попытаться научиться доказывать своё мнение? Выбор за вами.

Далее учитель предлагает **тему урока** — «Рецензия» — и даёт возможность учащимся поставить перед собой задачи, решение которых помогло бы понять, как строится рецензия.

Слово «рецензия» закрепилось в литературном языке в конце XVIII — начале XIX в. и произошло от латинского *recensio*, что в переводе на русский язык означает «осмотр», «обследование». Знакомство с этим жанром литературы поможет в развитии способности доказательно обосновывать своё отношение к произведениям или явлениям искусства. Но не хотелось бы утомлять вас долгим рассказом о том, что такое рецензия, тем более что в литературоведении и искусствоведении не существует единого мнения о данном жанре. Так, например, в книге Т. В. Алексеевой «Как научиться писать сочинение на „отлично“» мы можем прочитать, что рецензия — труднейший из жанров школьных сочинений и на школьном уровне выполнение такой задачи практически невозможно, но «попытка рецензии», конечно же, допустима. Поэтому предлагаю провести научно-литературный эксперимент, в ходе которого попытаемся определиться с понятием «рецензия». Начнём же с того, что поставим перед собой вопросы, с помощью которых мы попытаемся разобраться в том, что такое рецензия. Запишем вопросы в тетрадь.

Вопросы озвучиваются и записываются на доске в режиме активного слушания: помечаем в тетради озвученные вопросы знаком «+»

и записываем заинтересовавшие нас. Возможно обобщение: сгруппировать вопросы по темам или ранжировать их. Вопросы могут быть такими: «Что нужно знать, чтобы написать рецензию? В каком стиле она пишется? Из каких частей состоит? С какой целью пишется? Кто может писать рецензию? На что можно писать рецензию?» Поставленные вопросы и станут задачами, которые предстоит решить в ходе исследования рецензий.

Перед анализом текстов рецензий проводится «тренировка». Исследование текстов — непривычное и довольно трудное для учащихся упражнение, поэтому необходимо показать им структурные элементы на лингвистических и неязыковых объектах. Это научит их абстрагированию и позволит видеть общие закономерности в самых разных на первый взгляд предметах.

Предлагаем учащимся изображение, например, двух деревьев (берёзы и дуба) и просим определить общие составляющие особенности, форму, логику строения. Так, дерево состоит из корней, ствола, ветвей, растёт вверх ветвями, а какое это дерево, какой у него ствол, ветви, корни — это уже содержание. Так же рассматриваются остальные примеры: автобус и трамвай, две арифметические формулы ($3 + 6 = 9$; $236 + 45 = 281$), два слова (подорожник, подоконник), два синтаксически одинаково построенных предложения.

На *стадии осмысления содержания* используется приём «Зигзаг». Учащиеся знакомятся с предложенными им рецензиями на спектакль, выставку, фильм, научно-популярную книгу и исследуют особенности данного текста: структуру его построения, элементы анализа, авторство и т. д. Делают записи в тетрадях, отвечая на поставленные вопросы. У каждого ученика один текст.

Рецензия на фильм «Седьмая печать» Ингмара Бергмана (1957 г.) из журнала «ALIVE»

Ингмар Бергман — классик мирового кинематографа, шведский режиссёр и сценарист.

Для кого кино — просто развлечение с целью убить время, на счёт «раз-два» перевернули страницу. Ведь «Седьмая печать» — фильм скорее для поклонников Ницше и Канта, чем для фанатов Антонио Бандераса.

XIV век. Свиристует чума. Рыцарь Антоний Блок со своим оруженосцем возвращается из десятилетнего крестового похода. Отдыхая на морском берегу, он встречает Смерть, который (не удивляйтесь, это не опечатка, Смерть в фильме выступает в мужском обличье) пришёл, чтобы забрать его. Но рыцарь предлагает Смерти сыграть с ним в шахматы. Пока идёт партия, он остаётся жить, если выигрывает, то живёт и дальше.

Отсрочка нужна рыцарю не для того, чтобы подольше потоптаться землю, набивая брюхо и веселясь, и даже не для того, чтобы встретиться с любимой женой, которую не видел десять лет. Его душу терзают нравственно-философские проблемы взаимоотношения человека с Богом, о месте Бога в душе верующего. Его блистательный монолог в церкви, когда он изливает свои горькие сомнения мнимому исповеднику, за чёрным капюшоном которого

скрывается обманщик Смерть, достоин быть увековеченным навсегда.

На контрасте с этим — нехитрая, но прямая и честная философия его оруженосца, которого не мучают раздумья о смысле жизни, но который твёрдо знает, что, «как ни вертись, задница всегда сзади», что слабых надо защищать, обиженным помогать, пустого не болтать, не воровать и не трусить.

В фильме очень реалистично передана страшная атмосфера Средневековья, когда по дорогам ходили бичующие друг друга религиозные фанатики, а любого человека могли обвинить в колдовстве и после страшных пыток сжечь на костре. Красивые северные ландшафты, яркая, мастерски сыгранная симфоническая музыка (Алан Силвестри и Джерри Голдсмит, пишущие музыку к 90% голливудских фильмов, тогда ещё мыли полы на студии «Парамаунт» за тридцать долларов в неделю), безукоризненная игра актёров (особенно хорош светловолосый скандинав Макс фон Зюдов в роли рыцаря), исторически грамотные декорации и костюмы — всё это делает фильм великолепным не только по содержанию, но и по всем внешним признакам.

Лично мне больше всего понравился Смерть. Он совершенно не таков, как его (ёё) привыкли изображать на буклетах блекметаллических CD. Белое лицо-маска, простой чёрный балахон, никаких дурацких кос, песочных часов и прочей дряни. Но внешний облик даже не главное. Образ — вот что мне запало в душу больше всего. Полное спокойствие, немногословность, философская мудрость («Я пришёл за тобой». — «Подожди!» — «Все так говорят...»), хитрость и коварство вкупе с хорошим знанием человеческой природы — образ жуткий во всей своей простоте.

Так что если вы хоть иногда задумываетесь, для чего живёте, что такое Бог, что такое Смерть, посмотрите этот фильм. Он не даст никаких ответов ни на какие вопросы, но пища для дополнительных раздумий вам будет обеспечена. В чём, собственно, и заключается задача умного кино.

Cool Cat

Заметки о выставке молодых художников из журнала «Смена» «Шестёрка бубей»

Они определяют своё творчество как «традиционное новаторство», отсекая тем самым вопросы о принадлежности к официально признанным течениям. Афиша их первой совместной выставки не случайно напоминает огромную игральную карту — шестёрку бубей. Их художественный и духовный кумир — известная группа художников начала века «Бубновый валет». Они — это молодые художники: И. Ермолаев, И. Карамян, А. Ким, Т. Ляхович, Ю. Павлов и С. Сафонов, чья выставка прошла в выставочном зале Тимирязевского района Москвы.

Программа «Шестёрки бубей» достаточно проста: творческое осмысление наследия прошлого, обращение к нравственным и художественным задачам живописи. Молодые художники наследуют основной творческий принцип группы «Бубновый валет» — полное, широкое приятие действительного мира, утверждение живописного начала в натюрморте, пейзаже, портрете, жанровой композиции. Не буду раздавать бессмысленных комплиментов, скажу лишь, что работы «Шестёрки бубей» действительно интересны. Они неоднозначны, в них подкупают внутренняя свобода, эмоциональность...

Из группы молодых художников Игорь Ермолаев, быть может, самый непредсказуемый, владеющий искусством портрета, натюрморта, пейзажа. Одна из его работ называется «Против света». Художник действительно умеет видеть против света, замечая в жизни, предметах, людях образное существо. Его «Девочка с мышкой» не традиционный портрет, а образ молодости, гармонии, света. «Шагающий ангел» — фигура безусловно трагическая, и каждый шаг печального ангела по этой грешной земле отдаётся в нашем сердце набатым звучанием.

Сергей Сафонов и Татьяна Ляхович отдают предпочтение натюрморту и пейзажу. И здесь можно говорить о последовательности освоения художниками специфики и законов жанра. Но это не формальные поиски. Если у Т. Ляхович ещё очень сильно чувствуется влияние бубнововалетцев («Сирень в Дунино», «Дагестанский натюрморт»), то С. Сафонов идёт дальше и, творчески усваивая открытия учителей, ставит перед собой совершенно оригинальные задачи. Он умеет, как, например, в «Натюрморте» (1987), изображая самые простые вещи, подчинять их закономерностям композиции, внутреннему ритму. Подкупает в его работах умение вызвать целый комплекс эмоциональных впечатлений, ассоциаций.

Такой гармонии лишены работы Ивана Карамяна и Юрия Павлова. Ощущение мира Ю. Павловым драматично, конфликтно, почти театрально. Одна его работа так и называется — «Драматургический конфликт». В ней смещение объёмов, силуэтов, центр композиции — страшное, манящее своей зияющей тайной пурпурное пространство. Что это? Пьеса или жизнь, правда или вымысел? Кто здесь актёр, кто персонаж, кто жертва? Герои картин художника всегда находятся в конфликтных отношениях с миром. Конфликт рождает осознанная целенаправленность композиций.

Для И. Карамяна характерно отсутствие привязанности к определённым жанрам. Он свободно владеет различной живописной техникой, оригинально умеет выстраивать сюжет. Его работы существуют как бы в двух измерениях — элемент ирреального, надбытового присутствует почти в каждой из них, будь то лирическая «Грёзы» или «Унесённый пейзаж».

Быть может, менее всего влияние «Бубнового вала» испытал Андрей Ким. Его работы разительно отличаются от всех остальных, представленных на выставке. Он пишет легко и свободно, в инте-

ресной живописной манере, предпринимает опыты с цветом. Но и форма, композиция не остаются без внимания. Для А. Кима характерен сложный, метафорический язык. Его работы «Диалог», «Люблю. Полная луна» оказывают на зрителя особое эмоциональное воздействие, хотя для меня его работы скорее рассудочны, философски завершены, мастерски выстроены, чем созданы спонтанно.

Итак, первая выставка «Шестёрки бубей» позади. Группа продолжает работать. Пока, как говорят писатели, «в стол». А как хотелось бы встретиться снова.

Ольга Смирнова

Рецензия ученика 9 класса на спектакль «Золотой ключик»

Один из первых литературных героев, с которым знакомится маленький читатель, впервые взяв в свои руки книгу, — Буратино, весёлый, никогда не унывающий деревянный человечек. Известно, что прообразом Буратино для Толстого послужил герой книги итальянского писателя Карло Лоренцини Коллоди «Приключения Пинокио». Об этом упоминает сам автор в предисловии к «Золотому ключику». Много раз оживали герои обоих писателей на экранах кино, на сценах кукольных и драматических театров. Появились они и в детском театре.

Разбирая спектакль, прежде всего хочется сказать о работе постановщика Н. и художников Л. и С. Спектакли, над которыми они работают, всегда полны юмора, веселы, жизнерадостны, прекрасно и оригинально оформлены.

Так произошло и на этот раз.

Когда открывается занавес, первые, кого видит зритель, — это цани (дзани) — слуги просцениума, персонажи итальянской комедии масок (*commedia dell'arte*). Цани ведут остроумные диалоги, затевают все интриги в пьесе. На первый взгляд, их появление в спектакле о Буратино кажется странным. Но не следует забывать, что ближайший родственник Буратино — Пинокио появился в Италии, там же, где возникла и комедия масок.

Цани незаменимы в спектакле. «Золотой ключик» рассчитан на маленьких зрителей, а им не всегда может быть ясно то, что происходит на сцене. Именно цани и помогают им это понять. Цани являются добрыми гениями Буратино. Они находят выход из любого трудного положения, когда проказливый деревянный человечек попадает в беду, направляют развитие действия в ту или иную сторону. Вот ключик попал в руки злого Карабаса-Барабаса — и цани устраивают бурю, чтобы отнять его. Своим вмешательством в ход спектакля они всё время напоминают зрителям, что дело происходит в сказочной, ненастоящей, кукольной стране.

Этому же служат сделанные с блестящей выдумкой и изобретательностью декорации: разноцветные ширмы, которые раздвигают цани для того, чтобы начать очередную картину; декорации до-

мика Мальвины с выдвигающимся деревом; пруд черепахи Тортиллы. Но насколько удачна выдумка, превратившая полено в своеобразного ваньку-встаньку, настолько сера и скучна сама сцена появления на свет Буратино. Под отлетающими кусками полена зрители ясно видят совсем готовую куклу — и это разочаровывает, потому что ждешь «волшебства». Не совсем удалась и две последние сцены: сцена с чудесной книгой и сцена с воздушным шаром, которые лишены всякой театральной выдумки.

Актриса, играющая роль Буратино, очень хорошо показывает, как её герой постепенно начинает познавать окружающий мир, учится различать доброе и злое, становится отзывчивым, чутким к любому страданию, защитником справедливости. Но вместе с тем чувствуется какая-то неровность в её исполнении: в некоторых сценах она теряет ритм, характерный для деревянного человечка, начинает и говорить, и действовать слишком медленно. С большим увлечением и чувством юмора актриса Ф. создаёт колоритный образ Пьеро, втайне подсмеиваясь над его «трагическими» переживаниями. Не совсем удалась роль Мальвины: она бесцветна; блестяще сыграна маленькая, но значительная для развития сюжета пьесы роль черепахи Тортиллы артисткой С. Очень удачны выступления учащихся студии ЦДТ в ролях кукол театра Карабаса. Наконец, отлично сыграны роли Первого и Второго цани артистами З. и У. Оба актёра создали обаятельные образы персонажей народного итальянского театра.

Яркое музыкальное оформление спектакля создал композитор Спадавекия. Им даны выразительные характеристики для каждого героя пьесы. Наиболее удачны из них вальс шарманщика и Карло, полька «птичка», серенада Карабаса и Дуремара.

В заключение хочется сказать, что «Золотой ключик», безусловно, очень удачный, оригинально и прекрасно поставленный спектакль.

Работа в экспертных группах

Учащиеся объединяются по темам рецензий (спектакль, фильм, выставка, повесть, книга). Обсуждают результаты индивидуального исследования, дополняют записи, готовят презентационный лист. Выбирают «главного эксперта». Например, учащиеся отмечают, что текст делится приблизительно на три части: вступление, аналитическая часть и заключение. Каждая часть играет определённую роль. Во вступлении возможно ознакомление с историей создания текста, обращение к читателям (слушателям, зрителям) и т. д. В основной части проводится анализ рецензируемого объекта, где отмечаются законы жанра, достоинства и недостатки, художественные или иные особенности, присутствует некоторая доля описания или пересказа и т. д. В заключение могут быть даны советы, высказано собственное отношение и др.

Работа в рабочих группах

Учащиеся возвращаются в рабочие группы и делятся собранным материалом друг с другом, находя точки соприкосновения рецензий,

написанных на разные темы. Ищут общую форму построения рецензии, определяют, что такое рецензия и каковы её особенности, т. е. готовят ответы на вопросы, заданные в начале урока.

На стадии рефлексии учащиеся знакомят класс с результатами экспериментального анализа текстов и дают аргументированные ответы на поставленные вопросы.

Домашнее задание предлагается на выбор с учётом подготовленности учащихся:

- найти рецензии в периодической печати (газетах, журналах) и отметить их особенности;
- написать (на выбор) рецензию на концерт, спектакль или фильм.

Художественные формы письменной рефлексии. Синквейны

«Способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах — важное умение. Оно требует от ученика вдумчивости и богатого понятийного запаса. Синквейн — это стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлексию на основе полученных знаний» [8, с. 37]. Это стихотворение, состоящее из пяти строк: в первой строке заявляется тема или предмет (одно существительное); во второй даётся описание предмета (два прилагательных или причастия); в третьей, состоящей из трёх глаголов, характеризуются действия предмета; в четвёртой строке приводится фраза, обычно из четырёх значимых слов, выражающая отношение автора к предмету; в пятой строке — синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы/предмета (одно слово).

Если следовать этим правилам, могут получиться, например, такие синквейны:

Ученики

Любимые и разные.
Дерзают, думают, шалят...
Без них не хватает чего-то.
Судьба.

Ученик

Ленивый, флегматичный.
Скучает, глазет в окно и ждёт...
Когда окончится эта пытка.
Бедолага.

Учительница

Тёплая, усталая.
Встречает, ведёт, выпускает.
Морщинки в уголках глаз.
Мама.

Синквейн — быстрый, но мощный инструмент для рефлексии, поскольку он даёт возможность резюмировать информацию, излагать

сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах, что отнюдь не просто. Безусловно, интересно использование синквейнов и в качестве средства творческой выразительности.

На первых порах можно предложить учащимся составить один синквейн на двоих, с которым оба будут согласны. Это, с одной стороны, облегчит процесс подбора слов, с другой — поможет выбрать наиболее точные, образные.

Использовать синквейны можно при изучении любого предмета. Вернёмся к разработке урока, предложенного в первой части пособия «Роль Японии во Второй мировой войне». III часть урока: метод «Синквейн».

Заканчиваем изучение большого раздела «Вторая Мировая война». Вопрос учителя: «Какие темы вам запомнились особенно? Сейчас мы попробуем обобщить нашу информацию, но не только её, но и наши чувства, идеи в очень короткой записи. Учимся писать стихотворение-синквейн»:

- Объяснение, как пишутся такие стихи.
- Совместное написание синквейна по теме урока.

Япония

Маленькая, агрессивная.

Воюет, сдаётся, делает хакари.

Япония — Страна восходящего солнца.

Хиросима.

Предлагаем учащимся темы для написания в группах синквейнов: «Атомная бомба», «Камикадзе», «Война», «Последний бой», «Победа»; в группе учащиеся делятся на пары. Ученики читают синквейны.

Камикадзе

Яростный, фанатичный.

Летит, взрывает, умирает.

Народный герой — ветер богов.

Японец.

Война

Страшная, кровавая.

Рушит, сражается, делает сиротами.

Война — грязное дело на Земле.

Смерть.

Пример из практики

Приводим разработку урока, в котором приём «Синквейн» стал ведущим.

Тема: «От Киевской к Московской Руси». (Урок повторительно-обобщающий. История, 5 класс, 1 ч).

Цели урока:

- повторить изученный материал;
- резюмировать полученную информацию;
- оценить понятийный багаж учащихся;
- научить излагать сложные чувства и представления в краткой форме;
- использовать синквейн как элемент рефлексии при завершении большой темы.

Стадия вызова посвящена обобщению полученной информации и её систематизации с использованием «Ленты времени». Большой исторический период (IX—XVI вв.) разбивается на небольшие отрезки, идёт работа с датами и основными понятиями.

Стадия осмысления содержания посвящена написанию синквейна.

1. Обращаясь к ученикам, учитель просит записать три самых ярких, запомнившихся образа, названия, понятия и перечислить их. Это: Куликовская битва, Иван Грозный, иго, Византия, Георгий Победоносец, Александр Невский, славяне, древний человек, Перун, опричина и т. д. Затем выделяется одно слово и подчёркивается.
2. Это одно слово и станет названием стихотворения, которое предстоит сочинить.
3. Объяснение правила написания синквейна.
4. Учитель вместе с учащимися на доске составляет синквейн «Русь», показывая приём набора лексики.

1-я строка: Русь.

2-я строка: могучая, славянская, сильная, распадающаяся.

3-я строка: распадается, стонет под игом, побеждает, воюет, сеет.

4-я строка: Русь — это моя Родина, Русь — страна моих предков, Древняя Русь — могучая держава.

5-я строка: Родина, Россия, страна.

Затем записывается окончательный вариант:

Русь

Могучая, славянская.

Стонет под игом, побеждает, сеет.

Русь — это моя Родина.

Россия.

5. Учащиеся в паре пишут синквейн на тему «Славяне».
6. Зачитывают варианты (примеры).

Славяне

Сильные, трудолюбивые.

Воюют, строят, пашут.

Восточные славяне — мои предки.

Русичи.

Славяне

Древние, могучие.

Расселяются, сеют, поклоняются идолам.

Они создали Киевскую Русь.

Предки.

Возвращаемся к ключевым словам, просим написать синквейн на выбранную тему.

Иго

Страшное, кровавое.
Убивает, сжигает, собирает дань.
Татарское иго — тяжёлая ноша.
Страшно!

Куликовская битва

Трудная, кровопролитная.
Объединяет, сражается, гонит врага.
Это первая победа над игом.
Побоище.

Иван Грозный

Злой, коварный.
Воюет, ищет измену, управляет.
Иван — государь всяя Руси,
Царь.

Византия

Могучая, огромная.
Стоит, крестит, разрушается.
Древняя Русь — её наследница.
Христианство.

Просим учащихся ответить на вопросы:

- Понравилось ли вам писать стихи?
- Было ли трудно? Почему? Почему было трудно и интересно, когда вы писали эти стихи?
- Что вы хотели выразить этим стихотворением?

Данный урок позволяет выявить наиболее важные, запоминающиеся образы, понятия, события изученного периода, а главное, даёт возможность в яркой форме поработать над понятийным аппаратом с учётом возрастных особенностей учащихся, создаёт условия для раскрытия их творческих способностей.

Эссе

Это жанр публицистики, свободная трактовка какой-либо проблемы, темы. Создателем эссе считается М. Монтень («Опыты», 1580). В настоящее время эссе часто называют «потоким сознания, перенесённого на бумагу». Долгое время этот жанр не использовался в школьном обучении, теперь же учителя активно практикуют письменные задания в форме эссе. Если эта работа проводится на уроке, заранее оговариваются временные границы её выполнения: 5, 10, 15, 20 мин. (Это время, отведённое на «свободное письмо».) В зависимости от цели написания отбирается автором и содержание. В любом случае эссе — художественная форма размышления.

РАФТ

Стратегия РАФТ (в переводе с англ. — плот) была предложена К. Сантой в 1988 г.
Название представляет собой сокращение:

Р(оль)
А(удитория)
Ф(орма)
Т(ема)

Идея состоит в том, что пишущий выбирает для себя некую роль, т. е. пишет текст не от своего лица. Для робких, неуверенных в себе учащихся это спасение, поскольку такой ход снимает страх перед самостоятельным высказыванием.

Затем необходимо решить, для кого предназначен текст, который предстоит написать (для родителей, школьной администрации, учеников других классов, читателей местной газеты и т. д.).

Вышеперечисленное во многом продиктует и формат создаваемого текста (письмо, заметка в газету, жалоба начальству и т. д.).

И, наконец, выбирается тема. На самом деле всё это может происходить ровно в обратном порядке или одновременно. Выбор может происходить индивидуально, но на первых порах лучше поработать в парах, а затем вынести предложенные варианты на обсуждение всего класса. Для помощи ученикам, имеющим проблемы с творческим воображением, при осуществлении выбора роли можно предложить следующие вопросы (Д. Бьюл, 2001, с. 116):

Таблица 38

Выбор роли при использовании стратегии РАФТ

Личность	Отношение	Информация
Кто я и каковы черты моего характера?	Каковы мои чувства, убеждения, отношение к происходящему?	Чем именно я хотел бы поделиться, создавая текст?

Приёмы письма для оценки устного или письменного текста. Бортовой журнал

Бортовой журнал — это метод оценки обучения. (Не путать с приёмом «Бортовой журнал»!!!) Гудлад (1984) установил, что 88% учебного времени учителя средней и высшей школы тратят на использование лекционной формы. Даже самые «хорошие» данные показывают, что общее время, в которое наблюдаются «провалы» внимания, составляет 10—12 мин. Данная стратегия является способом актуализации внимания в течение всего занятия на изучаемом материале.

Достоинства бортового журнала:

- развивает навык фиксации потока информации;
- развивает письменную речь;
- специально выделяет время для размышления над информацией;
- учащиеся больше общаются между собой;
- облегчает подготовку учащихся к проверочным заданиям;
- увеличивает возможность оценки качества знаний учащихся;

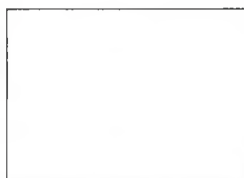
БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ

(цитируется по К. Бёрк «Оценка качества обучения»)

ИМЯ _____ ТЕМА _____
ДАТА _____ ВРЕМЯ РАБОТЫ _____

Ключевые понятия сообщения

Рисунок (схема)



Связи, которые я могу установить:

Оставшиеся вопросы:

Полнота отображения основных понятий _____

Участие в групповой дискуссии _____

Ценные идеи, предложения _____

Схема сообщения _____

СУММА _____

- создаёт возможность соотнесения различных точек зрения на один и тот же текст;
- бортовой журнал можно включать в портфолио (подборку «бортовых журналов»);
- возможность оперативно оценить, какая часть информации наименее понятна и кому она непонятна;
- возможность определить, насколько учащиеся готовы к проверочным заданиям по той или иной теме.

Основными целями использования бортового журнала (по Барреллу (1992) и Фогерти (1992) являются следующие:

- развитие способности фиксировать информацию методом ключевых слов;
- развитие умения обобщать и систематизировать поток информации;
- развитие умения отслеживать развитие идеи, содержащейся в информационном сообщении;
- развитие умения связывать информацию со своим личным опытом;
- развитие умения определять проблему, заключённую в сообщении;
- развитие умения генерировать идеи и др.

Возможная схема использования стратегии «Бортовой журнал»:

1. Учитель объясняет, каким образом необходимо работать с бортовым журналом.
2. В течение 10—15 мин учитель читает лекцию для всей аудитории.
3. Учащиеся в течение 5 мин заполняют свои бортовые журналы (ключевые слова, рисунки, связь с опытом и т. д.).
4. Учащиеся в парах, а затем в группе обсуждают содержание своих журналов, отвечают на вопросы друг друга, а в некоторых случаях обращаются за консультациями (5—8 мин).
5. Учитель обсуждает бортовые журналы со всей аудиторией, проясняет непонятные моменты, отвечает на общие вопросы, обсуждает со школьниками связь информационного сообщения с реальной жизнью (5—10 мин).
6. Учитель читает следующий отрывок лекции, и цикл повторяется. В заключение учащиеся выполняют задания бортового журнала и оценивают своё участие в работе.

Приложение

Рекомендации к этапу правки (правильности) написанного. Возможные вопросы для собеседования с товарищем.

1. Послушай, какое у меня начало. Чего ты ждёшь после такого начала? Как можно было бы написать это лучше?
2. Не кажется ли тебе, что в каком-то месте мне нужно прибавить информацию? Есть ли в моём тексте какие-то места, которые мне стоило бы сделать более конкретными? Какие именно?
3. Теряешь ли ты нить повествования, читая или слушая мой текст? Если да, то когда?
4. Есть ли в моём тексте места, где мысль можно выразить яснее и с меньшим количеством слов? Покажи мне эти места.

Лист для парной письменной самооценки

(адаптировано С. И. Заир-Беком)

Тема работы: _____

☐

Первое
чтение

☐

Второе
чтение

☐

Третье
чтение

Мне (не)
понравилось,
что в своей
работе ты

.....
.....
.....

Особенно
хочется
выделить
.....

С чем
связаны
ассоциации с

.....
.....
.....

Не кажется ли
тебе, что
утверждение
о.....

.....
.....
.....
.....

является
спорным?
Поясни свою
точку зрения.

Написано _____

Прочитано _____

5. Считаешь ли ты, что предложения и абзацы расположены у меня в самом лучшем порядке? А если нет, какие из них ты бы переставил?
6. Отклоняюсь ли я от темы?
7. Хороша ли у меня концовка? Если нет, то как я могу сделать её лучше?
8. Соответствует ли моё заглавие тексту?

На этапе правки можно использовать лист самооценки (рис. 17).

Письменная речь вырабатывается в глубине понимания: пишущий фиксирует какую-либо мысль, затем изучает её, записанную, и как отклик на эту зафиксированную мысль возникает новая, ещё более интересная.

Письменная речь обостряет любознательность, делает детей более активными наблюдателями, так как, чтобы зафиксировать что-либо, надо это изучить, узнать о нём побольше.

Письменная речь развивает в детях навыки чтения, потому что они начинают «читать как писатели» и соответственно лучше понимать, как нужно конструировать текст для достижения поставленной цели.

При обучении письменной речи необходимо показать учащимся, как получается хороший письменный текст, показать каждый этап этого процесса. Учитель должен помнить, что при обучении письму основное значение должны иметь мысли и опыт (содержательная и композиционная стороны текста), а не просто грамотность.

Навыки письменной речи играют важнейшую роль для развития критического мышления, так как позволяют зафиксировать не-оформленные мысли или образы, рассмотреть их со всех сторон и «разбудить сознание».

ГЛАВА 8

Диагностика результативности работы учащихся в режиме технологии развития критического мышления

Как поставить отметку и в каком случае она не нужна?

Как проверить у школьников сформированность критического мышления?

Как поставить за это отметку?

Есть ли специальные методики проверки результатов работы учащихся для конкретных учебных дисциплин?

Таковыми вопросами атаковали участники организаторов обучающего семинара по программе РКМЧП для учителей одной из петербургских школ. Попробуем разобраться, насколько обоснованы требования педагогов дать им предметные методические разработки для проверки сформированности критического мышления.

Позволим себе предположить, что единых количественных критериев, используя которые можно оценить развитие критического мышления, вообще, пожалуй, не существует. Попытки количественной диагностики развития критического мышления были бы схожи с попытками продиагностировать и поставить оценку за сформированность культуры общения или гражданской позиции.

Во-первых, нелегко оценить и измерить знания учащихся, когда речь идёт о вопросах, на которые нет и не может быть единственного правильного ответа.

Во-вторых, когда учителя ставят во главу угла не правильный, а осмысленный ответ, важным становится не столько результат, сколько процесс работы учащегося на уроке; соответственно и оценивается не только результат, которого добился учащийся, но и то, как он думает, рассуждает.

В-третьих, учителя отдают себе отчёт в том, что если учащиеся относятся к обучению ответственно, если они понимают, что этот процесс бесконечен, то при выставлении оценки они становятся для учителей партнёрами: сами понимают, что им необходимо знать и что они в состоянии делать, ясно представляют собственные достижения и необходимость не останавливаться на достигнутом, постоянно самосовершенствоваться.

Но ведь мы имеем дело не только с принципиально новым для восточноевропейских систем образования подходом к процессу учения и иным видением роли и места учителя и ученика в этом процессе. Мы претендуем и на то, что этот подход достаточно технологичен, т. е. воспроизводится в позитивных результатах обучения и развития личностных качеств ученика. Технологичность же, в свою очередь, согласно некоторым научным исследованиям [13; 21], означает, что результаты обучения должны быть чётко диагностируемы. Так ли это?

Надо заметить, что далеко не все специалисты и учителя-практики согласны с такой трактовкой понятия «педагогическая технология». Определение её через чёткость количественного диагностирования результатов была характерна для 50—60-х гг. XX в. Сегодня более распространено понимание педагогической технологии как инструмента, способного создавать и поддерживать условия для достижения ряда вероятностных (а не жёстко определённых) целей в учебном процессе.

Каждая из технологических стратегий является инструментом для достижения достаточно конкретных целей. Эти стратегии могут использоваться учителем для развития у школьников таких умений, как, например:

- умение решать учебные и реальные проблемы;
- умение выделять из текста основные смысловые единицы (всё это педагоги способны диагностировать, не правда ли?);
- способность к продуктивной совместной работе в группе;
- корректность в работе с источниками информации;
- способность отказаться от своей точки зрения, если она не позволяет объяснить тот или иной факт или входит в противоречие со здравым смыслом, логикой, научными доказательствами.

Каким же образом можно поставить оценку за сформированность этих умений и качеств? Несомненно, это не количественные показатели, т. е. они не измеряются пятёркой или четвёркой. Нам важно отследить их устойчивое позитивное развитие у каждого ученика.

Американский педагог Д. Огл продемонстрировала, как это делают учителя в Соединённых Штатах.

Таблица 39

Возможная форма диагностики в американских школах

Ученик N		Тема «Погода»	
Основные понятия	Знал до изучения темы	Узнал в процессе изучения темы	Может применить полученные знания
Давление Температура Осадки Погода в Санкт-Петербурге	Мог сказать, что воздух давит на земную поверхность	Смог объяснить, что погода меняется из-за разного атмосферного давления	Способен быстро усваивать материал, анализирует причины изменения давления

Такую же таблицу можно составить для учеников всего класса. Но ведь это очень тяжёлая, трудоёмкая работа! К сожалению, это правда. А когда учителя узнают, что такие таблицы педагог каждый раз после изучения темы отправляет родителям американских школь-

ников, появляется скепсис по поводу возможности использования такого приёма диагностики в нашей практике.

Так как же диагностировать развитие навыков критического мышления? Для этого мы владеем большим разнообразием методических инструментов.

В основном педагогические цели формулируются в познавательной области, в которой Б. Блум выделяет следующие уровни (Блум Б., 1956):

1. Воспроизведение — узнавание и вызов информации.
2. Понимание — интерпретация материала, схем, преобразование словесного материала в математические выражения и т. д.
3. Применение понятий, законов, процедур в новых ситуациях.
4. Анализ — выделение скрытых предположений, нахождение ошибок в логике рассуждений, проведение разграничений между фактами и следствиями и т. д.
5. Синтез — написание творческого сочинения, составление плана исследования и т. п.
6. Оценка логики построения материала, значимости продукта деятельности и т. д.

Для проверки сформированности этих навыков можно воспользоваться как уже известными методиками, так и стратегиями технологии развития критического мышления. Попробуем продемонстрировать это на конкретном примере.

Формы и методы диагностики сформированности критического мышления учащихся в курсе «География материков и океанов»

Содержание: раздел «Евразия».

Темы: «Общая характеристика климата Евразии», «Климатические пояса и типы климатов Евразии».

1. Тип диагностики: сопровождающий (по ходу изучения нового материала).

Задание 1. Прочитать текст учебника. Заполнить таблицу ИНСЕРТ.

Задание 2. Составить таблицу «тонких» и «толстых» вопросов к прочитанному тексту. Письменно ответить на несколько «толстых» вопросов (в качестве подсказки для ученика учитель предлагает просительные слова и выражения, например: Что? Как? Почему? С чем связано? Чем отличается? В чём причина? Возможно ли? Как будет выглядеть?). В этом случае проверяется количество и качество составленных вопросов (прежде всего «толстых», т. е. вопросов высокого порядка), качество ответов на них (по критериям обоснованности ответа, количества понятийных единиц, степени использования учебника, атласа). Например, ученик может задать вопрос: «Чем объясняется разнообразие областей умеренного типа климата в Евразии?» Ответ будет предполагать: знание климатообразующих факторов, выделение в качестве основных факторов влияние океанов, протяжённость с запада на восток; приведение в качестве подтверждающих фактов данных из атласа о распространении областей умеренного климата и т. д.

Задание 3. Найти и представить аргументы для перекрёстной дискуссии на тему «Климат Евразии идентичен климату Северной

Америки». Ответ будет оформлен в виде таблицы перекрёстных аргументов за и против. Например, можно предложить учащимся привести по пять аргументов с доказательствами за и против. В качестве критериев оценки сформированности критического мышления можно выделить:

- степень аналитичности суждений (способность выстроить аргументы);
- способность к синтезу (формулирование выводов — доказательств выдвинутых аргументов);
- способность к оцениванию (формулирование общего вывода — принятие аргументов за и против).

Задание 4. Составить кластер основных понятий темы по мере чтения параграфов. В качестве базового выступает понятие «климат Евразии». Кластер составляется на уроке или дома. Качественная оценка может быть выстроена на основании следующих критериев:

- выражение признаков понятия своими словами;
- сочетание теоретических компонентов понятия «климат Евразии» (климатообразующие факторы, типы климата, температура воздуха, постоянные ветры и т. д.) и его фактических компонентов (горы Гималаи, Кавказ, Альпы, муссоны на Дальнем Востоке, средиземноморские субтропики);
- привлечение для выстраиваемого кластера дополнительных фактов, которые не были указаны учителем или отражены в учебнике.

Для обобщённой оценки предлагается использовать критерий креативности (в данном случае — способность ученика синтезировать новую информацию в графической форме и применять её при решении новых типов задач).

II. Тип диагностики: обобщающий (после изучения нового материала).

Задание 1. Выполнить тестовые задания. Можно предложить ученикам на выбор выполнить те задания, которые они считают наиболее интересными. В этом случае тест будет состоять из тридцати вопросов, на любые шесть из которых ученик должен ответить. На каждый тип мыслительных операций (воспроизведение, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) составляется по пять вопросов (для учеников можно пометить степень их сложности звёздочками от одной до шести и предоставить возможность свободного выбора). Таким образом, обобщённая качественная и количественная оценка проводится путём: а) сравнения выбранной школьником сложности вопросов с уровнем знаний и умений, который он демонстрировал в процессе изучения темы и б) проверки правильности и полноты ответов на вопросы теста. Вопросы в тесте могут быть открытыми (без указания вариантов ответа) и закрытыми (с указанием вариантов).

Приведём примеры вопросов теста:

1. Воспроизведение.

В Евразии наибольшее распространение имеют территории, расположенные в (подчеркните нужное):

- арктическом поясе;
- субарктическом поясе;

- умеренном поясе;
- субтропическом поясе;
- тропическом поясе;
- субэкваториальном поясе;
- экваториальном поясе.

2. Понимание.

Подчеркните климатообразующие факторы, которые, на ваш взгляд, определяют общий характер климата Евразии:

- близость к экватору;
- большая протяжённость материка с запада на восток;
- близость Северной Америки;
- горы вдоль Восточного побережья материка;
- пустыни в Центральной Азии;
- близость Северного полюса;
- арктические пустыни вдоль побережья Северного Ледовитого океана.

3. Применение.

Вставьте необходимые слова, чтобы получилась логическая цепочка:

тропики → Евразия → муссоны.

4. Анализ.

На климат Евразии в большей степени оказывает влияние (выберите нужные варианты, ниже аргументируйте ответ двумя — тремя предложениями):

- Атлантический океан;
- Северный Ледовитый океан;
- Индийский океан;
- Тихий океан.

5. Синтез.

Соедините стрелками следующие словосочетания:

умеренный морской климат

резкие перепады летних
и зимних температур

постоянная неустойчивая погода

умеренный
континентальный климат

большая часть
Восточно-Европейской равнины

умеренный резко
континентальный климат

тайфуны

умеренный муссонный
климат

Северный Ледовитый океан

сезонные ветры

влияние западного переноса

6. Оценка.

Перечислите три основные черты сходства климата Евразии и Северной Америки.

Задание 2. Заполните бортовой журнал. В левой его части выпишите основные черты климата Евразии (на основании данных учебника и атласа). В правой части — собственные суждения по вопросу: «Как эти черты климата Евразии влияют на её рельеф, внутренние воды, растительный и животный мир?» При этом учащиеся ещё не изучили темы о внутренних водах, растительном и животном мире Евразии. Таким образом, мы диагностируем умения школьников самостоятельно выносить суждения аналитического, синтетического и оценочного характера.

Отметим, что учителя школ, работающие на уроках с использованием технологии развития критического мышления, используют различные подходы к определению инструментов для диагностики результативности работы. Представим один из таких подходов, разработанный учителем биологии школы № 455 Санкт-Петербурга Е. Е. Василевской.

Создание системы проверки и оценки знаний, умений и навыков является сегодня одной из важнейших проблем организации учебной деятельности на уроках, в частности на уроках биологии. И это понятно, ведь именно в процессе проверки выявляются достижения школьников и пробелы в их учебной подготовке, закрепляются, уточняются и систематизируются знания и умения, приобретённые учащимися на предыдущих уроках, а на основе полученной информации корректируется процесс изучения нового материала.

Как же организовать проверку, чтобы она выполняла все возложенные на неё функции? Как правильно определить место и время проверки? Какие методы и методические приёмы использовать при этом? Как с наименьшими потерями времени проверить знания, умения и навыки каждого ученика? Эти и многие другие вопросы встают перед учителями, встали они и передо мной. Из всех технологических приёмов Международной образовательной программы РКМЧП, нацеленных на проверку знаний, умений и навыков, мне наиболее близким и интересным стал приём «вопросы по таксономии» Б. Блума. А так как все мои уроки нацелены на формирование мыслительных навыков по данной таксономии, то этот приём стал наиболее оптимальным для проверки уровня сформированности данных умений и навыков. Почти все мои диагностические методики содержат по пять вопросов, нацеленных на проверку у каждого ученика навыков понимания материала, применения его в новой ситуации, анализа и синтеза материала, а также оценку его важности. Такие диагностические методики хоть и сложны в их составлении и обработке, но дают очень обширный материал для дальнейшей работы. Создавая данные методики, я всегда думаю о трёх их основных характеристиках: надёжности, обобщённости и применимости.

Надёжный тест — это такой тест, который будет снова и снова давать один и тот же результат. Он последователен и стабилен. Обоснованность методики проявляется в том, что любой из составленных тестов оценивает то, что спланировано для оценивания. Всегда пользуясь любым тестом, я пытаюсь определить, достигли ли мои ученики конкретных целей. Ну и применимость теста — это то, насколько легко данным тестом пользоваться. Кроме надёжности и обоснованности, я всегда думаю о том, сколько времени уйдёт на создание теста. Всегда необходимо подумать, как я его буду рассматривать и по каким баллам. Не один раз необходимо проверить, правильно ли составлен вопрос, не длинен ли он, не переутомит ли учеников, не содержит ли тест каких-либо стереотипов или личного мнения, интересен ли он и заставляет ли учеников думать. И вот тут самое большое счастье для учителя, когда после такого рода работы у учеников повышается интерес к предмету, когда они начинают задавать всё большее количество вопросов, у них поднимается мотивация к учению.

Обоснование к проведению контрольного среза по теме «Класс Млекопитающие» раздела «Биология животных», 8 класс

Цель проведения среза: диагностика сформированности знаний и умений учащихся по предложенной теме.

Результатом данной работы стала диагностика сформированности данных знаний и умений.

Тест содержит 39 вопросов различной направленности.

Впервые к проведению контрольного среза были составлены критерии оценки, по которым и шла дальнейшая проверка результатов. Выделено 8 критериев, каждый из которых оценивался отдельно.

Оценка по данным критериям даст возможность постановки расширенных планов на дальнейшее развитие знаний, умений и навыков.

Основные критерии оценки знаний и умений учащихся 8 класса по итоговому тесту. Тема: «Класс Млекопитающие»

1. Знания особенностей внешнего строения животных в связи со средой обитания.
2. Знания особенностей строения скелета различных животных класса млекопитающих.
3. Знания особенностей строения системы внутренних органов в связи с их функцией.
4. Знание особенностей поведения млекопитающих.
5. Знание общей характеристики изучаемых отрядов.
6. Знание значения животных в жизни и хозяйственной деятельности человека.
7. Умение сравнивать млекопитающих основных отрядов.
8. Умение анализировать и обобщать изученный материал для дальнейшего его использования.

Срезовая работа по теме «Класс Млекопитающие», 8 класс (фрагмент)

Из предложенной информации по каждому вопросу выберите те буквенные обозначения, после которых даны правильные ответы.

1. Туловище млекопитающих высоко поднято над землёй благодаря:
А — удлинённым костям конечностей;
Б — расположению ног под туловищем;
В — большему, чем у пресмыкающихся и земноводных, числу отделов в передних и задних конечностях.
2. Шёрстный покров тела млекопитающих состоит:
А — у всех млекопитающих из ости и подшёрстка;
Б — у одних видов млекопитающих из ости, у других — из подшёрстка;
В — у одних видов млекопитающих из ости, у других — из ости и подшёрстка, у третьих — из подшёрстка.
3. Ушные раковины имеют:
А — все млекопитающие;
Б — все млекопитающие, за исключением постоянных обитателей морей и океанов;
В — все млекопитающие, за исключением видов, ведущих водный и подземный образ жизни.
4. Глаза у млекопитающих:
А — имеют веки с ресницами;
Б — не имеют ресниц;
В — не имеют век.
5. Живорождение развито:
А — у всех млекопитающих;
Б — у всех млекопитающих, за исключением яйцекладущих;
В — у всех млекопитающих, за исключением яйцекладущих и сумчатых.
6. Плацента (детское место) развито у самок:
А — всех млекопитающих;
Б — всех млекопитающих, за исключением сумчатых;
В — всех млекопитающих, за исключением сумчатых и насекомых.

Итак, тесты знакомые и незнакомые. А как американские коллеги — авторы технологии решают вопросы диагностики? В основе диагностики качества образованности в традиционной американской системе образования основным методом является тестирование. И Министерство образования, и директора школ, и родители, и учителя, и ученики хотят иметь цифровые данные тестирования знаний. Отметка всегда считалась наиболее точным индикатором результатов успеваемости.

По мере того как учителя всё чаще используют методику критического мышления, их отношение к оценке знаний учащихся преуспевает существенные изменения.

Во-первых, не так легко оценить и измерить знания учащихся, когда речь идёт о вопросах, на которые нет и не может быть единственно правильного ответа.

Во-вторых, учителя начинают ставить во главу угла не правильный, а осмысленный ответ. Важным становится не столько результат, сколько процесс работы учащегося на уроке; соответственно и оценивается не то, какого результата добился учащийся, а то, как он думает, рассуждает.

В-третьих, философия данной технологии предполагает, что в выставлении оценки ученик и учитель должны быть партнёрами — сами понимать, что им необходимо знать и что они в состоянии делать, ясно представлять себе свои собственные достижения и необходимость не останавливаться на достигнутом, постоянно самосовершенствоваться.

В-четвёртых, эти новые оценочные параметры должны сочетаться с традиционной системой оценки.

Методика тестирования в духе критического мышления предлагает ряд методических приёмов оценки успеваемости, например градацию. Самый простой способ сделать учащихся партнёрами в процессе оценки их знаний — это дать им понять, что подразумевается под хорошим результатом. Этого можно добиться, если максимально прояснить критерии оценки.

Градация — чётко сформулированные правила, в соответствии с которыми работа учащегося заслуживает высокого, среднего или низкого балла. Схема градации (например, по пятибалльной шкале, где перечисляются требования, разработанные совместно с учащимися, необходимые для получения оценки) выписывается на доске, после чего учащиеся выполняют работы, например пишут сочинение. Прежде чем сдать работы, учащимся предлагается оценить их с точки зрения этой градации. Учитель выставляет оценку в строгом соответствии с предложенной классификацией оценок.

Как оценивать участие ученика в активной дискуссии? Авторы технологии предлагают использовать самооценку. В преддверии классной дискуссии учитель может предложить учащимся составить таблицу самооценки, позволяющую им оценить понимание собственной деятельности на уроке. Например, предлагаются утверждения типа: «Я догадываюсь о смысле текста по его названию и иллюстрациям» (всегда, иногда, никогда), «Я обращаю внимание на подробности, которые помогают мне строить догадки» и т. д. Подобная методика может быть использована и для самооценки собственной деятельности в группе.

Ещё один метод — выборочная оценка. Для того чтобы получить объективную информацию об освоении приёмов и стратегий РКМЧП, учитель может попросить учеников предоставить ему результат работы по выбору.

Педагоги и учащиеся разрабатывают разностороннюю систему данных, которые свидетельствуют о том, как постигаются самые разнообразные методические приёмы, направленные на развитие навыков обучения и мышления.

Интересным примером оценки в технологии развития критического мышления может служить совокупная оценка. Сначала учитель разъясняет учащимся, какие задачи им предстоит решить на определённом отрезке времени, затем он предлагает им форму портфолио для обобщения материалов по теме. Учитель и учащиеся договари-

ваются о том, какие материалы составят совокупный критерий оценки портфолио. Когда занятия по теме подходят к концу, учащимся предлагается собственноручно отобрать лучшие из собранных в папке работ, а затем составить письменный отчёт о проделанной работе. При этом ученики могут в качестве доказательства их успехов ссылаться на разработанные ранее критерии оценки портфолио. Учащимся может быть предложено самим выставить себе оценку, затем их работа передаётся учителю, который даёт на неё критический отзыв. Только теперь, принимая во внимание оценку, которую учащийся выставил себе сам, и дав ей всестороннее обоснование, учитель оценивает работу учащихся.

Портфолио как технология оценивания

Портфолио — это технология сбора и анализа информации о процессе обучения и результатах учебной деятельности. Для учащегося портфолио — организатор его учебной деятельности, для учителя — средство обратной связи и инструмент оценочной деятельности.

Известно несколько типов портфолио. Наиболее популярны следующие: портфолио достижений, портфолио-отчёт и портфолио-самооценка. Любой из них имеет три характеристики, но при планировании рекомендуется выбирать одну, ведущую. Есть и иная типология портфолио: практико-ориентированные, проблемно-ориентированные, тематические портфолио. Выбор типа портфолио зависит от цели его создания.

Отличительной особенностью портфолио является его *лично ориентированный характер*:

- ученик вместе с учителем определяет или уточняет цель создания портфолио;
- ученик собирает материал в портфолио;
- в основе оценивания результатов лежат самооценка и взаимооценка.

Создание портфолио нацелено и на формирование определённых умений. Ученик должен научиться:

- отбирать и оценивать информацию;
- точно определять цели, которых он хотел бы достичь;
- планировать свою деятельность;
- давать оценки и самооценки;
- отслеживать собственные ошибки и исправлять их.

Создание портфолио

Как создать портфолио? Алгоритм создания портфолио в этой технологии чёток и прост, а приёмы позволяют разнообразить содержание портфолио и формы его оценивания. Особенность данной технологии заключается в том, что она запускается до изучения темы, раздела, курса. Такой тип портфолио можно было бы назвать «Портфолио — планирование моей работы». Необходимое оборудование — папка-скоросшиватель с 8—10 файлами, ножницы, клей, старые газеты, журналы, фотографии и т. д.

После определения общей темы и соответствующего ей отрезка времени учащимся предлагается выбрать рубрики будущего портфо-

лио — назвать направления изучения темы. Им сообщается, что творчество и юмор в названии рубрик приветствуются.

Рубрики, предложенные учащимися, озвучиваются, и учитель записывает их на доске. Он выделяет несколько обязательных рубрик по изучаемой теме и проверочную рубрику «Мои контрольные работы» («Выше, лучше, сильнее», «Через тернии — к звёздам» и т. д.).

Затем учитель ограничивает общее число рубрик до 8—10, и учащиеся, ещё раз рассмотрев все предложения, делают свой выбор.

Оформление портфолио

Оформляются первые страницы рубрик — используются журналы, газеты, флوماстеры, клей, ножницы. На этом подготовительный этап (собственно целеполагание) завершается. Далее идёт работа по выполнению заявленных целей — наполнение портфолио.

Технологические приёмы для работы с портфолио

Технология развития критического мышления предлагает много форм работы с учебным материалом, особенность этих приёмов — самостоятельная поисковая деятельность учащихся. Для работы с портфолио рекомендуется использовать приёмы, позволяющие структурировать материал.

Приём «Концептуальная таблица» используют, когда предполагается сравнение трёх и более аспектов или вопросов.

Приём «Сводная таблица» используют после работы с текстом учебника на стадии рефлексии. Учащиеся выделяют линии сравнения по теме, например «Функция», и, обменявшись информацией, заполняют следующую таблицу.

Таблица 40

Линии сравнения	Линейная функция	Квадратная функция	Обратная пропорциональная функция
Формула, задающая функцию			
График функции			
Свойства функции			

Основной смысл использования приёма «Сводная таблица» в технологии развития критического мышления заключается в том, что линии сравнения, характеристики, по которым сравниваются различные явления, объекты и пр., ученики выделяют самостоятельно.

Концептуальная и сводная таблицы позволяют организовать групповое взаимодействие и обмен подготовленной заранее информацией. Подобный обмен информацией даёт возможность учащимся не только использовать свои подготовленные дома материалы, но и познакомиться с материалами одноклассников.

В индивидуальной работе с содержанием портфолио можно использовать следующие приёмы:

- «Бортовые журналы». В них учащиеся записывают свои размышления до начала изучения темы и после знакомства с материалом.
- «Двухчастные дневники». Они также позволяют ученикам соотнести новый материал со своим личным опытом. Двойные дневники можно использовать при чтении текста на уроке, но особенно они продуктивны, когда учащиеся получают на дом задание прочитать и проанализировать текст большого объёма.
- «Трёхчастные дневники». Они имеют третью графу — «Письма к учителю». Этот приём позволяет ученику, работая над текстом, сразу задавать учителю вопросы по поводу прочитанного.
- «Толстые» и «тонкие» вопросы. С начала изучения новой темы создаётся таблица, которая заполняется по мере овладения материалом. В правую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа, в левую колонку — вопросы, требующие подробного, развёрнутого ответа.

Оценка портфолио

Оценка портфолио — это новая форма контроля полученных знаний, позволяющая школьникам учиться на собственных ошибках. Какова же последовательность действий при оценке портфолио? Сначала учитель объясняет ученикам, какие задачи им предстоит решить и за какое время. Затем они договариваются о том, какие материалы составят совокупный критерий оценки портфолио. Когда же занятия по теме подойдут к концу, учащиеся должны будут, во-первых, отобрать лучшее из своих работ по изученному материалу, во-вторых, составить отчёт о проделанной работе, в-третьих, самим себе выставить оценку. Только после выполнения трёх условий ученические работы передаются учителю, который пишет на них критический отзыв и ставит свою оценку, принимая во внимание оценку, которую школьник выставил себе сам.

Учащийся проверяет работу сам, затем её проверяет его партнёр по работе и только после этого учитель. Все этапы работы собираются в портфолио.

Оценка и взаимооценка портфолио происходят постоянно при обмене информацией, при презентации портфолио, о выборе же конкретных форм и критериях оценки портфолио стоит договориться заранее.

Самым лучшим способом познакомиться с технологией портфолио является его практическое воплощение.

Структура портфолио по математике

(возможные варианты наполнения материалом по предмету)

Рассмотрим как вариант структуру портфолио в образовательной области «Математика».

1. Официальные документы.

Учащийся представляет сертификаты официально признанных на международном, федеральном, региональном, муниципальном уровнях олимпиад, конкурсов, соревнований.

2. Творческие работы.

Учащийся представляет «зачётную книжку» о прохождении курсов по выбору, различные творческие работы и свидетельства об участии в мероприятиях, не имеющих официального статуса:

- лучшие рабочие тетради по алгебре и геометрии;
- письменные самостоятельные, проверочные, контрольные работы;
- доклады, рефераты, планы выступлений на уроках, конференциях;
- материалы, подготовленные в декаду или неделю математики, проходившую в школе (сценарии игр, газеты, кроссворды и т. д.);
- поделки, модели;
- свидетельства о прохождении курсов при вузах и учреждениях дополнительного образования;
- свидетельства о победе в школьной математической олимпиаде;
- исследовательские работы и проекты.

3. Отзывы, рекомендации и самоотчёты.

Учащийся представляет отзывы на творческие работы, исследовательские проекты, рекомендации и благодарственные письма.

Диагностика сформированности навыков рефлексии

Не менее важной является и диагностика сформированности навыков рефлексии, ведь технология РКМЧП построена на рефлексии и одновременно обеспечивает её развитие.

Рефлексия работает на всех трёх стадиях урока. Работа, построенная в режиме технологии РКМЧП, позволяет осуществить рефлексивное взаимодействие и на этапах совместной постановки цели, и в совместной деятельности на стадии осмысления, а на стадии рефлексии оценить собственную деятельность, предложенные методы, деятельность других учащихся. Таким образом осуществляется технологическое обеспечение рефлексии. Технология развития критического мышления, построенная на рефлексии, позволяет сформировать определённые метакогнитивные умения. Для этого в арсенале данной технологии большое количество различных педагогических действий: приёмов, методов и стратегий ведения урока. Важным является то, что учащиеся при решении образовательных задач сами формируют и пользуются метакогнитивными умениями, тем самым развивается способность учащихся к саморегуляции учебной деятельности и к самообразованию в целом.

Механизмы рефлексии воплощаются в метакогнитивных умениях, которые, в отличие от конкретно-содержательных умений, развивающихся по законам логики, формируются на основе рефлексии. Процесс рефлексии заключается в осознании собственных мыслей и действий, в осознании мыслей и действий другого, и это особенно важно в педагогике. В результате этого взаимодействия и формируются метакогнитивные умения, которые можно оценить и использовать.

Изучение и применение технологии развития критического мышления даёт возможность учителю оценить когнитивные способности учащихся, провести рефлекссию их деятельности, ценностно-смыслового усвоения содержания, а также собственной деятельности на

уроке. Это позволяет учителю двигаться дальше как в планировании и ведении урока, серии уроков, так и в плане профессионального развития.

Хотим обратить особое внимание на один из приёмов технологии. Приём «Двухрядный круглый стол» имеет своей целью обмен мнениями по наиболее актуальной проблеме для участников. В процессе его проведения учитель образует из участников две группы: первая организует внутренний круг, её участники имеют возможность свободно высказываться по обсуждаемой проблеме; при этом важно, чтобы участники не критиковали точку зрения других, а коротко и чётко высказывали своё собственное мнение; вторая образует внешний круг, её участники фиксируют высказывания, готовя свои комментарии и вопросы. Комментарии могут касаться сути обсуждаемого вопроса, процесса обсуждения во внутреннем круге, закономерностей в высказываемых позициях, возможных причин подобных высказываний.

Участники внутреннего круга должны чётко и кратко выразить своё мнение, связывая его с предыдущими высказываниями. Учитель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание высказываний, направляя диалог в рамки обсуждаемой проблемы, фиксируя различные точки зрения. После окончания работы внутреннего круга учитель обращается к группе, образующей внешний круг. Участники внешнего круга работают в соответствии с правилами, описанными выше. В заключение работы учитель просит участников сформулировать выводы в устной или письменной форме, после чего представляет свои замечания и комментарии (рис. 18).

Обобщая ситуацию большого и малого кругов, необходимо остановить внимание на одной чрезвычайно важной проблеме, относящейся к развитию рефлексивного мышления. Мы имеем в виду, что развитие это есть результат двунаправленного процесса: с одной стороны, человек осознаёт и оценивает собственные действия и мысли, использует при решении задач метакогнитивные умения, сформированные у него ранее; с другой стороны, сама эта рефлексивная саморегуляция подвергается вторичной рефлексии более высокого уровня, становясь специальным предметом анализа и оценки другими людьми, выступающими в функции своеобразных наблюдателей. В той мере, в какой индивид учитывает эти оценки, он и получает возможность осознавать собственные метакогнитивные качества и при необходимости их корректировать (например, открытость своего мышления, степень терпимости к критике, умение постигать смысл деятельности, адекватность самооценки и т. д.).

Подобного рода ситуации многоуровневой рефлексии довольно часто возникают в технологиях рефлексивного характера. Так, в технологиях, связанных с разработкой педагогических проектов, нередко деятельность большой команды распределяется по малым группам проектов, которые разрабатывают отдельные подпроекты. Затем результаты выносятся на общее обсуждение, в процессе которого проводятся их рефлексивный анализ, осмысление и оценка. Таким образом, результаты первичной рефлексии как бы становятся предметом рефлексии более высокого уровня.

Процессы рефлексии и их развитие можно рационально понять не только как характеристику индивидуального самосознания, но и как категорию общения, диалога, взаимодействия в системе «я и дру-



Рис. 18

гие». Осознание индивидом своих предметных действий и рефлексивно-оценочных качеств, а также рефлексивного процесса других людей — это неперенное условие совершенствования и развития рефлексивных процессов и основанных на них метакогнитивных умений. Внутренняя диалогичность мышления (как индивидуального, так и особенно во взаимодействующей группе) позволяет более качественно осуществлять смысловой анализ методологии своей деятельности и общения, превращая своё критическое мышление в мышление творческо-созидающее.

Последние представления о критическом мышлении связаны с тем, что оно понимается как метакогнитивная способность. Мышление о мышлении — способность надстраиваться над мышлением (чужим и собственным) и деятельностью с целью выявления логических ошибок (мест возможного улучшения) и методологических промахов, с целью определения контекста деятельности и соответствия контексту. Разворачивая эту идею далее, можно говорить

о критическом мышлении как о «мониторинге мышления и деятельности, в частности предназначенном для выяснения того, что надо делать и во что надо верить» [11]. При этом одним из базовых учений является оценка соответствия целей и средств, сообразность форм и содержания, основанных на рефлексии. Каркас такого мышления составляют более мелкие навыки: различение понятий, деление объёма понятий, сравнение по критериям, аналогия, интерпретация.

Нередко мы задумываемся над вопросом: почему различные инновации, привносимые в образовательный процесс, не становятся традициями учебной практики? Однозначно ответить на этот вопрос невозможно. Слишком большое число объективных и субъективных факторов определяют и продолжают определять состояние образовательной системы. Вместе с тем, как показывают многочисленные исследования российских и западных учёных, одним из таких факторов, несомненно, остаётся сохраняющаяся репродуктивная направленность обучения при отсутствии чётко поставленных, конкретных, диагностических целей.

Реально учитель-практик осознаёт данную проблему, пытаясь решить её с позиции критического осмысления собственного опыта и отбора наиболее эффективных (с его точки зрения) механизмов преподавания. Поддержание усилий учителя в этом поиске есть одно из возможных действенных средств изменения характера учебно-воспитательного процесса, его большей эффективности в рамках современной образовательной парадигмы. Одновременно с этим важной видится и задача предоставления учителю необходимого методического инструментария, сконструированного учёными как результат теоретических исследований и накопленного практического опыта.

Диагностика и планирование учебного процесса

Для диагностики сформированности критического мышления у школьников важно помнить о том, что критическое мышление состоит не только из наличия когнитивных навыков. Кроме рациональных компонентов мышления, о сформированности которых у учащихся мы можем судить по результатам выполнения ими, например, тестовых заданий, в понятие «критическое мышление» входят и такие важные компоненты, как:

- умение принимать иную точку зрения;
- способность рассматривать проблемы под разным углом;
- умение ясно ставить собственные цели обучения и конструировать в соответствии с ними свой образовательный маршрут (т. е. акцентировать внимание на тех вопросах, которые кажутся наиболее важными для понимания темы).

Естественно, данные компоненты критического мышления не могут быть диагностированы с помощью предметных методик и оценены количественно. В этой связи самому учителю необходимо обращать внимание на ряд немаловажных аспектов при планировании урока и диагностике его эффективности:

1. Хватит ли времени?

Все этапы технологии развития критического мышления посредством чтения и письма не обязательно имеют место на одном уро-

ке, это может быть серия уроков. Но очень важно, чтобы цикл «вызов — осмысление содержания — размышление» был завершён и имел выход на следующий вызов.

2. Важен ли набор и последовательность приёмов?

Нет, вы можете использовать те приёмы, к которым привыкли. Главное, чтобы они способствовали достижению основных целей, которые ставите вы и ваши ученики.

3. А если в конце урока школьники не весь материал уяснили или на этапе размышления отвечают «неправильно»?

Технология развития критического мышления не является единственной панацеей. Если вы ставите цель сформировать определённые знания, то именно исходя из этой цели и конструируется урок. Но в любом случае было бы замечательно сохранить демократическую атмосферу урока, на котором ученики имеют возможность свободно высказываться.

4. А сколько всего приёмов есть в этой технологии?

Очень и очень много. Все они увязаны с базовой моделью «вызов — осмысление содержания — рефлексия».

5. А как оценивать?

Этот вопрос задают очень часто. Но сразу возникает встречный вопрос: а что именно оценивать? Ведь на каждом уроке мы ставим разные цели. Есть не очень корректная точка зрения, что можно оценить правильность работы с помощью приёмов, например правильность заполнения таблицы «З — Х — У». Другая позиция заключается в утверждении, что необходимо оценивать степень развитости критического мышления вообще. Но мы оцениваем очень конкретные результаты. Если же говорить о навыках критического мышления, то можно выделить: умение самостоятельно анализировать учебную проблему, оценивать предлагаемые решения, соотносить своё решение с возможными вариантами других учеников, выбирать наиболее эффективные для данного типа задачи и т. д. Мы перечислили только малую долю навыков. И не все навыки возможно оценить с помощью отметки, например способность ученика отказаться от своего мнения в пользу мнения другого ученика, умение корректно выражать свои суждения, умение работать в группе. Но эти умения очень показательны для оценки эффективности вашей работы, сформированности критического мышления.

6. Но ведь оценки нужны?

Конечно, некоторые умения и навыки проверяются, и по их результатам может быть выставлена оценка. Для этого есть традиционные, используемые вами методики.

7. А есть ли специальные методики?

Для оценивания с помощью отметок — нет. Всё достаточно известно. Например, тесты, в которых есть вопросы на воспроизведение, понимание, применение, анализ, синтез, оценку. А для другой, «внеотметочной» диагностики такие приёмы есть. Например, использование портфолио или других, уже описанных в этой книге приёмов.

8. А есть ли устойчивые результаты?

Мы думаем, что есть. Об этом свидетельствует вся история развития программы.

9. Как часто необходимо использовать технологию?

Ещё один распространённый вопрос. Мы обычно отвечаем, что сами приёмы можно и нужно использовать по мере необходимости для достижения конкретных целей. А вот общие идеи: приоритет мнения каждого ученика, важность каждого суждения, неавторитарность учителя, опора новых знаний на имеющийся опыт — не могут существовать отдельно и использоваться от случая к случаю. Мы не поддерживаем точку зрения, что есть старая и новая методики. На наш взгляд, есть старые и новые цели, цели актуальные и неактуальные. Скажем больше — можно использовать практически все «старые приёмы». Суть ведь не в них, а в принципах и в модели «вызов — осмысление содержания — рефлексия».

10. А можно ли использовать приёмы технологии не в системе?

Почему бы и нет? Только результаты будут несколько иными. Ведь вы в этом случае ставите другие цели. И приёмы срабатывают (или порой не срабатывают) для этих целей.

Представим модель, с помощью которой вам будет легче планировать уроки в режиме технологии развития критического мышления.

Планирование и письменное представление урока¹

Критерии успешного планирования: от целеполагания к усовершенствованному планированию

Согласны ли вы, что:

- педагоги не обращают серьёзного внимания на формулировку целей урока (занятия);
- чаще всего учитель сформулирует триединую цель так, как его научили в педагогическом вузе;
- иногда цели формулируются через содержание или деятельность учителя;
- практики РКМЧП иначе подходят к формулировке целей обучения;
- учебные программы повторяют ошибки целеполагания при планировании уроков, цели формулируются в достаточно общем виде.

Предметом критики традиционного учебного процесса были в первую очередь цели, точнее, расплывчатость и неопределённость их постановки. Но никакая критика не в силах изменить то реальное обстоятельство, что школа, а вместе с ней и учитель получают специальный заказ общества достаточно в общем виде (например, образовательные цели и задачи нормативных документов, регулирующих деятельность ОУ).

Под конкретизацией образовательных целей понимается технологическая сторона общего определения целей, которые затем уточняются и проясняются на уровне учебного эпизода.

К числу основных недостатков определения целей относят:

- слишком общее определение целей, при котором их нельзя применять для сравнения с реальными результатами (например, развивать критическое мышление);

¹ Составлено С. И. Заир-Беком по материалам Ч. Темпла, Дж. Стил, К. Мередита, а также С. Е. Шишова и В. А. Кальней.

- замену целей содержанием, темами обучения, элементами учебного предмета; при этом, как правило, не определяется, на каком качественном уровне освоения знаний и умений учащийся должен освоить учебный материал;
- замену дидактических целей запланированной деятельностью учителя.

Цели обучения и воспитания могут анализироваться не только со стороны учителя, но и со стороны учащегося. Педагогические исследования 1990-х гг. декларируют этот принцип. В работах отмечается, что уровень развития процессов целеполагания выступает важнейшим показателем сформированности учебной деятельности.

Наиболее полно идеи, которые вынесены на сегодняшнее обсуждение, представлены в работах Ю. Н. Кулюткина. Приведём небольшой отрывок.

Позиция учащегося как активного субъекта проявляется уже на этапе постановки целей и вообще планирования своей учебной работы. Самостоятельность личности предполагает свободу выбора содержания, организационных форм, сроков и режимов обучения. Унификация (а тем более принудительность) обучения совершенно противопоказаны для учащихся: не имея свободного выбора, осуществляемого в соответствии со своими интересами и возможностями, личность снимает с себя внутреннюю ответственность за продуктивность своего учения. Поэтому так важны современные тенденции к демократизации образовательных институтов, в которые включается школа, к созданию многовариантной, дифференцированной и гибкой системы образования. Учащиеся — люди, имеющие разные учебные и духовные потребности, разный уровень подготовки, разные возрастные и индивидуальные особенности, — должны иметь возможность самостоятельного выбора среди многовариантных форм обучения.

Ориентация на активную позицию в обучении, учёт потребностей и возможностей учащихся предполагают привлечение их к совместному планированию учебного процесса, к сотрудничеству с ними при определении целей обучения и оптимальных путей их достижения. При этом основной проблемой учителя является согласование социальных потребностей и личных интересов взрослого человека, раскрытие значимости обучения для личности, для её продвижения и развития.

Ещё одним открытием для слушателей курсов повышения квалификации стала таксономия учебных целей и задач, предложенная Б. Блумом (1956). Таксономия охватывает когнитивную область и включает в себя шесть категорий целей (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). Главный недостаток блумовской таксономии в том, что учебные цели обосновываются в терминах, отличных от того, что должен уметь учащийся к концу обучения в соответствии с требованиями стандарта. Именно стандарты в традиционном целеполагании часто служат ориентиром цели.

Иным является подход к целеполаганию в технологическом обучении. Специфика педагогической технологии заключается в том,

что в ней учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей.

Цели обучения должны формулироваться через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся. Чтобы сделать цели полностью диагностическими, а обучение — воспроизводимым, необходимо выдвинуть критерий каждой цели. Цель должна быть идентифицируемой, т. е. в описании необходимо наиболее чётко заложить её признаки. В данном контексте таксономия целесообразна.

Технология РКМЧП расширяет подход к целеполаганию. Работа в режиме технологии позволяет учителю выстроить определённую лестницу «изменений» в целеполагании и планировании учебного процесса в целом. Первым этапом «изменений» могут служить рассуждения о соотношении целей, поставленных перед школой, и целями технологии: научить школьников выделять причинно-следственные связи, рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся; отвергать ненужную или неверную информацию, понимать, как различные части информации связаны между собой, выделять ошибки в рассуждениях, формулировать на основе текста обоснованные заключения.

Следующим этапом может стать понимание рефлексивного характера технологии, функций фаз РКМЧП, роли самостоятельного целеполагания на стадии вызова и реализации «своих» целей на последующих стадиях.

Даже этот перелом в сознании учителя происходит достаточно сложно, несмотря на все декларируемые лозунги о субъектности учения, диалоговом характере обучения в современной школе. Даже самые успешные слушатели семинаров по РКМЧП, вернувшись в привычную школьную среду, продолжают записывать в планах уроков триединую цель или формулировать цели через содержание урока, иногда появляются формулировки из Блума. Причин для этого достаточно: «Мы так привыкли, всё равно эти планы только для меня, забудь проверять планирование урока и хочет увидеть эти формулировки».

Сходные «болевы́е точки» существуют и в работе с учебным планированием. Худший вариант — планирование пылится на полке. Часто планирование — лишь основание для заполнения журнала. Цели учебных программ, как и цели уроков, страдают от одних и тех же «болезней».

Как отнесутся ваши коллеги к планированию учебного процесса в русле критического мышления? Не повторим ли мы ошибки планирования урока? Сможем ли расширить горизонты технологии, превратив её в инструмент современного планирования учебного процесса? Готова ли наша школа (вуз) к таким изменениям?

Приведём пример матрицы планирования урочной деятельности в режиме РКМЧП

До урока

Мотивация. Часть 1. Что даёт этот урок?

- Как этот урок связан с другими предметами, которые изучали ученики? Как он соотносится с теми навыками, которые учащиеся приобрели?
- Как урок будет способствовать дальнейшему прогрессу учащихся в этой дисциплине?

- Как урок связан с личным опытом учащихся, с их интересами?
- Насколько урок скажется на их взглядах, на последующей деятельности?

Мотивация. Часть 2. Каким образом урок способствует развитию критического мышления?

- Какую информацию для учащихся содержит урок?
- Как следует построить урок, чтобы он вызвал живой, «персональный» отклик?
- Что в содержательной части урока может вызвать неоднозначную реакцию, не только согласие, но и отторжение?
- Имеет ли тема данного урока «выход» на другие дисциплины?
- Каким образом можно использовать этот урок для развития исследовательских, аналитических и дискуссионных навыков, применимых в других областях?
- Какие тематические аспекты урока могут вызвать у учащихся дальнейший интерес?

Цели и задачи: Какие знания и навыки приобретут учащиеся на уроке? Как учащиеся этими знаниями и навыками распорядятся? Воспользуемся вновь таксономией Б. Блума.

Таблица 41

**Категории и типы обобщённых учебных целей
(авторы С. Е. Шишов и В. А. Кальней)**

Категории учебных целей	Примеры обобщённых типов учебных целей
1. Знание	
Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания — от конкретных фактов до целостной теории. Общая черта этой категории — припоминание соответствующих сведений	Ученик знает: — употребляемые термины; — конкретные факты; — методы и процедуры; — основные понятия, правила и принципы
2. Понимание	
Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы в другую, перевод с одного языка на другой (например, из словесной формы в математическую). В качестве показателя понимания может также служить интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или	Ученик: — понимает правила, факты и принципы; — интерпретирует словесный материал; — интерпретирует схемы, графики, диаграммы; — преобразует словесный материал в математические выражения;

Категории учебных целей	Примеры обобщённых типов учебных целей
же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала	— предположительно оценивает будущие события, последствия, вытекающие из имеющихся данных
3. Применение	
Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входит применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание	Ученик: — использует понятия и принципы в новых ситуациях; — применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; — демонстрирует правильное применение метода или процедуры
4. Анализ	
Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступила его структура. Сюда относятся: вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются при этом более высоким интеллектуальным уровнем, чем при понимании и применении, поскольку требуют осознания как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения	Ученик: — выделяет скрытые (неявные) предположения; — видит ошибки и упущения в логике рассуждений; — проводит различия между фактами и следствиями; — оценивает значимость данных
5. Синтез	
Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может служить сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщённых связей (схемы для упорядочения имеющихся сведений). Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур	Ученик: — пишет небольшое творческое сочинение; — предлагает план проведения эксперимента; — использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы

Категории учебных целей	Примеры обобщённых типов учебных целей
6. Оценка	
Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, вывода, данных, художественного произведения) для конкретных целей. Суждения ученика должны основываться на чётких критериях. Критерии могут быть как внутренними (структурными, логическими), так и внешними (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим учащимся или же задаваться ему извне (например, учителем). Данная категория предполагает достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям плюс оценочные суждения, основанные на ясно очерченных критериях	Ученик: — оценивает логику построения материала в виде письменного текста; — оценивает соответствие вывода имеющимся данным; — оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев; — оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев

Оценка. Каким образом можно определить полученные учащимися знания и навыки?

- О чём свидетельствуют выставленные учащимся оценки:
 - о том, что учащиеся усваивают содержание урока;
 - о том, что учащиеся учатся думать, адекватно воспринимают процесс обучения?
- Какие мыслительные навыки мы прививаем учащимся? Откуда мы знаем, что эти навыки отвечают нашим требованиям? Какие методические приёмы, в том числе групповая деятельность, должны освоить учащиеся? Откуда мы знаем, что они освоили приёмы в соответствии с нашими требованиями?

Распределение времени и наличие учебных материалов:

- Как распределение времени и наличие учебных материалов сказываются на работе в классе?
- Имеются ли в наличии специальные тексты и другие материалы, необходимые для работы в классе?

Собственно урок

Стадия вызова. Как научить учащихся формулировать цели и задачи обучения?

- Как настроить учащихся на тему урока?
- Как вызвать любопытство учащихся?
- Как напомнить им о том, что они знали до урока?
- Как приучить их точно формулировать вопросы по теме?

Используемые приёмы: «подсказка», наводящие вопросы, «Покопаемся в памяти», классификация (кластеры), предсказание, ключевые слова, «З — Х — У», свободное сочинение.

Стадия осмысления содержания. Каким образом учащиеся осмысливают содержание урока?

1. Демонстрация или сообщение: каким оно будет по содержанию, по форме?
2. Что должны делать учащиеся для осмысления темы урока?

Используемые приёмы: ИНСЕРТ, двухчастный или трёхчастный дневник, «вопрос — ответ в парах», взаимное обучение, группы совместного обучения, лекция-дискуссия, вспомогательные пособия (альтернативные источники).

Стадия рефлексии. Важно, чтобы в процессе рефлексии учащиеся самостоятельно могли оценить свой путь от представления к пониманию. Не менее важно, чтобы этот процесс осуществлялся без принуждения со стороны учителя. Каким образом учитель может стимулировать рефлексию? Б. Блум считал, что действенным механизмом для этого могут быть вопросы.

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что вопросы, заданные учителем, — это не просто способ стимулирования активности процесса рефлексии, но это ещё и способ показать учащимся путь к самостоятельной рефлексии (без помощи извне). Побуждение к постановке вопросов учащимися — наиболее важная и одновременно наиболее трудная задача учителя в процессе обучения. Эта задача требует кропотливой и систематической работы.

Ещё одним стимулом активизации рефлексии являются субъективные суждения самого учителя по поводу происходящего на уроке. Это предполагает не только оценочные суждения о действиях учащихся (мы уже отмечали, что это может привести, наоборот, к уменьшению активности работы), но и оценку своих ощущений, выражение собственных сомнений. Искренность и позиция партнёрства позволяют сделать атмосферу обсуждения более открытой, а результаты — более плодотворными.

В процессе рефлексии учитель оценивает результаты работы школьников. Часто возникает вопрос о механизме диагностики результативности процесса обучения в технологическом режиме. Мы уже отмечали, что на первом и втором этапах работы учителю важно воздерживаться от оценок вслух. Это не означает, что необходимо полностью воздержаться от диагностики процесса. Но именно на заключительном этапе работы результаты диагностики могут быть вербализованы. Особенность диагностики результативности работы в режиме технологии развития критического мышления, кроме уже вышеобозначенных, состоит в том, что педагог и ученики могут отследить развитие представлений, идей и практического опыта в динамике, по мере работы на стадиях вызова, осмысления содержания и рефлексии.

Какую пользу извлекут учащиеся из основного содержания урока.

1. Вдумчивая дискуссия или письменное задание.
2. Практические занятия под руководством учителя по освоению нового методического приёма или нового понятия, введённого на уроке.

Используемые приёмы: вопросы по тексту, обзор двухчастных или трёхчастных дневников, дискуссия «Совместный поиск», перекрёстная дискуссия, «Последнее слово за мной», общеклассная полемика, десятиминутное сочинение, «З — Х — У», ИНСЕРТ.

Заключение. К каким выводам, окончательным результатам следовало прийти в конце урока? Есть ли необходимость пересмотреть пройденное?

После урока

Внеклассная работа. Освоение каких дополнительных методик и областей знания предполагает этот вид занятий? Как можно использовать эти процессы на следующей ступени обучения? На какие вопросы ещё предстоит ответить? Что делать по окончании этого занятия?

Используемые приёмы. Интервью, самостоятельные изыскания, домашнее сочинение, стилизация (сочинение в стиле автора), «Информационный бюллетень», инсценировки, опрос, сбор информации, экстраполяция.

ГЛАВА 9

Использование технологии РКМЧП для работы со взрослыми (повышение квалификации учителей и реализация деятельности педагогического коллектива)

Работа со взрослыми: вверх по горизонтали «Ох и тяжкая это работа...»

Когда к тебе приходят учиться не просто взрослые, а учителя и преподаватели вузов, чувствуешь себя не совсем комфортно: ведь большинство из них имеют большой опыт работы, а также солидный запас теоретических знаний. Тем не менее ежегодно тысячи и тысячи педагогов приходят на курсы повышения квалификации, посещают обучающие семинары или же проходят переподготовку по новым специальностям. Преподавать таким людям сложнее, чем представителям непедagogических профессий. Ведь результаты твоей работы будут транслироваться учителем для школьников или преподавателем для студентов. Поэтому и ответственность людей, работающих в системе повышения квалификации, очень высока.

Можно практически безошибочно составить групповой портрет тех, кого мы обучаем в рамках курсов повышения квалификации. Среди участников таких курсов есть люди с большим педагогическим опытом, чей профессиональный стаж позволяет им уверенно себя чувствовать и считать, что ничему новому они уже не научатся. Курсы для них — возможность немного отдохнуть от ежедневной школьной рутины, пообщаться с коллегами. Они могут вслух в аудитории высказать свои сомнения или даже поправить преподавателя.

Учатся и те, кто работает в школе сравнительно недавно. Такие учителя не слишком комфортно чувствуют себя среди коллег, да и в классе с учениками. Особую категорию составляют школьные администраторы. Они держатся независимо и стараются подчеркнуть свой статус, лишний раз не высказываются. В основном группы на курсах повышения квалификации составляют учителя, имеющие достаточный (от 5 до 15 лет) педагогический стаж, опыт классного руководства. Но всё же они хотят узнать что-то новое. Они старательно записывают всё за преподавателем, переспрашивают, если не успевают зафиксировать что-либо, на их взгляд, ценное.

Что может предложить этим людям существующая система повышения квалификации?

Комментируют наши коллеги, В. Марико и И. Швец, преподаватели Нижегородского института развития образования (государственный муниципальный центр повышения квалификации):

...Система повышения квалификации педагогов является сильно заформализованной, она ориентирована исключительно на передачу информации в виде методических рекомендаций, инструкций и нормативных актов — но при этом подразумевается, что именно через эту систему в образование внедряется всё новое! Пока образовательная система была ориентирована на знаниевый компонент, такой путь внедрения нового был абсолютно оправдан, но при переориентации на личностно ориентированные подходы в обучении он становится явно недостаточным. А ведь педагоги системы повышения квалификации вполне способны не только теоретически освоить новые педагогические приёмы, методы и технологии, но и применить их в реальной педагогической практике! (Здесь и далее цитируется статья «Технология развития критического мышления в системе повышения квалификации педагогов» (Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Инновации в образовании». — Вып. 1 (6). — Н. Новгород, 2005. — С. 189–201).

Можно ли что-то изменить? Проанализируем типичные заблуждения, допускаемые при работе в системе повышения квалификации. Сформулируем их так:

1. Участники курсов не знают последних изменений в образовании, их необходимо нагрузить новой информацией (т. е. методическими рекомендациями и инструкциями).
2. Педагоги — взрослые люди, нечего играть с ними в интерактивные формы работы. В крайнем случае об этих формах можно рассказать.
3. Времени мало, поэтому нет возможности организовать обратную связь, дискуссии и обсуждение.
4. Учителя приходят уставшими, поэтому не стоит их нагружать, лучше всё быстро продиктовать и отпустить.

Эти установки тормозят любые попытки проведения образовательных реформ.

Что до альтернативных курсов повышения квалификации, это в основном обучающие семинары в рамках реализации различных (чаще зарубежных) программ, и они разительно отличаются от государственной системы повышения квалификации. Но они не охватывают и одного процента всех педагогов. В том числе и поэтому долгожданные инновации, увы, не становятся массовой практикой.

Поиск точек опоры

Но вернёмся к группе педагогов, пришедших на государственные курсы повышения квалификации. Наша задача — познакомить их с новыми технологиями и методами обучения.

На это отводится пять семинарских встреч.

Задача облегчается тем, что учителя преподают смежные, естественно-научные дисциплины (физику, химию, биологию, географию). И всё-таки проблемы есть.

С чего начать? Как вовлечь всех в работу? Как подобрать материал, который был бы понятен учителям различных учебных дисциплин?

плин? Как выстроить логику всего цикла занятий? Чем подкрепить теорию?

Первая встреча соответствует начальной стадии (стадии вызова) в трёхфазной модели урока. Для успеха нужно помнить несколько важных правил:

- Не стоит менторствовать и пытаться научить многому. Чаще всего на курсы повышения квалификации приходят люди с большим стажем, устоявшимися взглядами на систему преподавания, собственным педагогическим стилем. Избыток новой теории для них — лишний багаж, который потом будет безжалостно выброшен за ненадобностью.
- По той же причине не имеет смысла настаивать на неоспоримых преимуществах новых подходов к преподаванию (иными словами, образовательных инноваций).

Педагога-практика убедит только опыт коллег (лучше из своей школы, города, в крайнем случае страны) в сочетании с однозначно позитивными результатами и последующей собственной удачной практикой. Кстати, именно поэтому внедрение образовательных инноваций, как правило, происходит очень медленно.

- Рассказывать или даже проигрывать какие-то модели недостаточно. Учителю нужно иметь под рукой что-то надёжное, например пособие, разработки уроков коллег в своей предметной области.

В. Марики и И. Швеци: Внедрение нового приёма, метода, технологии возможно несколькими путями. Два из них очевидны. Первый — донесение информации о новом методе до педагога (о приёме рассказывают и показывают его на практике). Далее педагог его воспроизводит, чаще всего внося в него определённые изменения, приспособляя его к себе, к своему опыту. Подобный процесс иногда называют творческим применением нового приёма. Результатом считается само использование нового метода на уроке и изменения в учащихся, а точнее их реакция на новизну, на новый методический приём. Второй путь предусматривает внесение изменений в сам процесс занятий с педагогами: надо смоделировать и проследить возникновение и развитие тех самых изменений, которые впоследствии, в результате внедрения нового метода, они увидят на своих учащихся. В этом случае педагог об этих ожидаемых изменениях не просто узнаёт теоретически, но и почувствует их на практике. Поэтому на своих уроках он не только сможет отслеживать реакцию учащихся на новизну, но отличит и иные, более значимые результаты.

Безусловно, второй путь внедрения нового является более длительным и трудоёмким. Но он куда продуктивнее.

В. Марики и И. Швеци в своей работе использовали прежде всего второй путь: работая с учителями естественно-научного цикла, они ориентировали свои курсы на содержание и методику этих пред-

метов. Нам же предстояло объединить оба пути, описанных нижегородскими коллегами, в рамках наддисциплинарного курса, который изначально, по замыслу моих работодателей, должен был быть пропедевтическим.

Итак, первая и очень сложная проблема: **с чего начать?**

На первом занятии учителя сели за парты, как школьники, открыли тетради. Вошли несколько опоздавших, шёпотом стали спрашивать у соседей тему занятия. Несколько слушательниц сразу попросили отпустить всех домой пораньше. Ещё одна дама на последней парте достала стопку ученических тетрадей для проверки...

Учителям было предложено подумать и сформулировать 3—5 самых важных результатов обучения в рамках преподаваемых ими учебных предметов. Это такие результаты, которых должны достичь абсолютно все учащиеся и использовать в течение всей жизни. При этом в формулировках не следует употреблять непонятные слова. Если такие слова встречаются, то предлагается переформулировать мысль. Для тех, кто уже работает, используя активные формы и методы обучения, не имеет смысла подробно описывать приёмы, которые можно использовать при выполнении данного задания.

Не важно, как организовываются сбор информации и обсуждение результатов: индивидуально/в парах или в парах/группах. Важно то, что этот вопрос стал отправной точкой для совместного поиска. Учителя выделяют следующие **цели-результаты**:

— по отношению к учебному предмету:

- **надпредметные** (например, ученик должен уметь самостоятельно работать с информацией, используя её для анализа, сравнения, дискуссии, творческого поиска);
- **предметные** (например, ученик на уроке географии должен знать и уметь работать с картографической информацией, используя географические понятия, выводить, понимать географические закономерности);

— по характеру деятельности:

- **когнитивные** (например, ученик должен самостоятельно анализировать природные закономерности, используя физические, химические, биологические и другие понятия);
- **аффективные** (например, ученик не должен испытывать затруднений в самостоятельной познавательной деятельности, должен проявлять интерес к творческому научному поиску).

Далеко не все учителя могут сформулировать результаты обучения в 3—5 тезисах. Есть и такие ответы: без проблем поступить в вуз или приучиться работать. Однако в результате обсуждения у группы появляется набор целей — результатов обучения, оформленный в виде схемы-кластера (для экономии времени и упрощения работы преподаватель может сам заранее подготовить наборы карточек со сформулированными целями — результатами обучения, опираясь в том числе на известные из педагогической литературы материалы. Можно раздать эти карточки группам, добавив к ним пустые, чтобы участники могли сами дать формулировки, отсутствующие в предложенных вариантах. Группы в этом случае рейтингуют цели-результаты, отбирая 3—5 необходимых).



Рис. 19

Затем группе предлагают следующие вопросы:

- Какие компоненты вашего педагогического арсенала позволяют вам вместе со своими учениками двигаться к поставленным целям — результатам обучения, а какие мешают?
- Что ещё необходимо для успешного продвижения к намеченным целям-результатам?

По существу, эти вопросы — связующий мостик между имеющимся у слушателей опытом и тем, что является предметом рассмотрения на наших семинарах, т. е. инновационными образовательными технологиями. Ответы на эти вопросы (или же новые вопросы, которые могут появиться в процессе поиска ответов) позволяют учителям внедрять новые технологии обучения на своих уроках не ради «развлекательных вставок» или «педагогических экспериментов», а ради планомерного достижения цели-результата или группы целей — результатов обучения.

Одной из известных зон риска при проведении семинаров по изучению новых образовательных технологий даже у достаточно опытных преподавателей является попытка сразу вовлечь аудиторию в новую для них деятельность — «проживание» новых технологических моделей на конкретных примерах. А учителя не совсем понимают, зачем им это надо. Мы не раз слышали такие высказывания:

- Нам это всё уже давно известно, мы так умеем работать и работаем.
- Зачем нам ваши игрушки? Мы и так не успеваем ничего на уроке, а вы хотите, чтобы класс потерял уйму времени неизвестно на что и ради чего?
- Эти «западные штучки» любопытны, но не более того. В наших условиях (варианты: в отечественном образовании, на моём предмете, с нашими детьми) это не пройдёт, это нам чуждо.
- Ну, иногда можно попробовать поиграть, но использовать это системно не получится, разве что фрагментарно, отдельными приёмами...

В. Марико и И. Швец уже много лет занимаются внедрением инновационной технологии РКМЧП.

Чтобы пробудить интерес к технологии РКМЧП, разработаны специальные курсы. Один из них посвящён ценностно-смысловым основаниям модернизации естественно-научного образования. После трёх дней работы слушатели, как правило, замечают изменения в собственном сознании. Чаще всего уже на второй день они начинают задавать примерно такие вопросы: «Что вы с нами делаете? Почему те вопросы, которые раньше для нас были практически не значимы (о ценностях естественно-научного образования), становятся интересны и важны? Почему мыслительный процесс не прекращается и после занятий?» В первый день доминируют приёмы работы индивидуальной, в парах и малыми группами с необходимостью высказывания своего мнения, выслушивания другого и выработки общего мнения. Во второй день преобладают приёмы освоения больших фрагментов текста (причём нормативного), их обсуждения и предъявления понимания от группы. В третий день идёт работа по поиску аргументов и их доказательств, организуется дискуссия. По сути, с помощью данного спецкурса происходит не только усвоение нового содержания, но и более глубокая мотивация на прослушивание следующего спецкурса, на котором предлагается теория технологии РКМЧП.

Следующая важная задача, от решения которой зависит успех всего курса, — *выстраивание логики фиксации информации, осмысленного движения слушателей по узловым темам курса*. Учителя ждут на семинаре воспроизведения школьного урока, преподаватели вузов — аудиторного занятия со студентами.

Все они хотят как минимум увидеть на доске тему, услышать обозначенные преподавателем цели занятия и записать ключевые моменты его объяснений. Если специально не заняться решением вопроса фиксации информации, они будут стараться добросовестно записывать, как на лекции, — переспрашивать, просить повторить. Если же преподаватель организует работу в активном режиме, не акцентируя внимания слушателей на фиксации информации и не оставляя на это времени, они вообще теряются, поскольку новое для них нередко измеряется количеством записанного в тетрадах.

Итак, на первом из пяти запланированных семинаров слушатели сформулировали, что помогает им и их ученикам достигать намеченных целей — результатов обучения и что ещё для этого необходимо. Благодаря этому рассмотрение инновационных технологий обучения на последующих семинарах начинает носить характер исследования, в ходе которого участники знакомятся с новой информацией по принципу поиска ответов на такие вопросы:

- Достижению каких целей — результатов обучения может способствовать использование инновационных технологий, в отличие от традиционного методического инструментария?
- Какие инновационные технологии я как учитель уже использую в своей педагогической деятельности?
- Что является для меня новым и что можно использовать на моих уроках?

Теперь важно убедить педагогов, что фиксировать имеет смысл лишь ту информацию, которая поможет ответить на эти вопросы. Теория же достаточно хорошо изложена в методической литературе, которую можно приобрести в магазине и найти в Интернете. Для фиксации информации можно предложить слушателям вести дневник или составлять индивидуальный портфолио. Ведение портфолио для моих слушателей — совершенно новый способ работы с материалом. Как отмечает И. Загашев, преподаватели используют метод портфолио для развития умения анализировать и оценивать процесс собственного развития (И. О. Загашев и С. И. Заир-Бек, 2003).

Если преподаватель решил ввести метод портфолио на курсах повышения квалификации, следует помнить, что бесполезно просить учителей заполнять портфолио самостоятельно ещё и дома. Поэтому нужно обязательно давать время на работу с портфолио в рамках занятий, желательно обсуждать со слушателями процесс и результаты заполнения портфолио. В рамках достаточно короткого курса, рассчитанного на 5 семинаров, сложно требовать, чтобы у слушателей появился красочный и насыщенный материалами портфолио (увы, времени всегда катастрофически не хватает), но при любой возможности нужно помогать слушателям его заполнять: раздавать некоторые материалы каждому, включая определения базовых понятий курса, тексты для работы, анонсы рекомендуемой литературы.

Предлагаем либо поделить тетрадь для записей на рубрики (оставив для каждой несколько страниц, исходя из предположений о вероятном количестве информации, которая будет туда внесена), либо воспользоваться листами А4, которые можно будет вложить в файловую папку. Так как у каждого слушателя индивидуальный портфолио, рубрики для него он выбирает сам.

При этом можно использовать различные подходы: например, назвать рубрики по типу поступающей информации — «Новые понятия», «Источники» (или «Список литературы с краткими аннотациями»), «Тексты», «Мои вопросы преподавателю», «Опыт коллег» и т. д. или же можно дать рубрикам названия по сформулированным ранее целям — результатам обучения и распределять новую информацию соответствующим образом. В идеале хочется, чтобы портфолио, который слушатели начали вести на курсах повышения квалификации, они продолжили в школе, заполняя практическими материалами (работами учащихся, записями с педагогических советов и т. п.) начатые рубрики или создавая новые.

Ещё одна серьёзная проблема — *подбор материалов, и прежде всего учебных текстов*. Обратимся к опыту нижегородских коллег В. Марики и И. Швеца.

Ещё один спецкурс, разработанный для пробуждения у слушателей интереса к технологии РКМЧП, также длится три дня. В первый день предлагается материал-панорама о лично-ориентированном подходе, реализации его в процессе обучения посредством педагогических технологий и месте среди них технологии РКМЧП. Во второй и третий дни посредством «распаковок» модельных занятий рассматриваются теоретические основания этой образовательной технологии и обеспечивающие её приёмы.

Содержательное наполнение модельных занятий зависит от предметной ориентации группы (биологи, химики, физики, географы). Однако чаще всего работа выстраивается по текстам интегрированного содержания, так как группы оказываются смешанными. Кроме того, акцент в данном спецкурсе делается на методическом аспекте. Следовательно, предлагаемое содержание должно быть достаточно новым для слушателей, чтобы обеспечить состояние «ученика», но не слишком предметно значимым, чтобы не отвлекать слушателей от самой технологии. В рамках данного спецкурса обязательно проводится читательская конференция с использованием журнала «Перемена», на которой слушатели могут убедиться в результативности данной технологии, познакомиться с опытом, размышлениями и сомнениями педагогов разных стран. Это очень важно, поскольку на этом этапе у некоторых возникает неуверенность в своих силах («Разве я так смогу, со своими-то детьми?.. Конечно, у них там — совсем другие условия работы и жизни...»). Когда же слушатели видят, что их сомнения созвучны сомнениям, возникающим у педагогов из разных стран (независимо от условий работы и жизни), и что они преодолимы, — это вселяет оптимизм.

Подобрать тексты для семинаров достаточно трудно. С одной стороны, нужно учитывать, что они должны идти в рамках тем, которые изучаются в школе. С другой стороны, эти тексты не должны быть известны участникам семинаров, чтобы сохранялся элемент новизны при знакомстве с информацией.

Источниками информации могут стать не только найденные преподавателем тексты, но и тексты, создаваемые самими участниками. Для создания учебных текстов на семинарах В. Марики и И. Швеца предлагают использовать пятишаговую (или пятиэтапную) мастерскую письма. Пятиэтапная стратегия создания письменного текста предложена Д. Мюрреем (Murtagh, 1985) и Д. Грейвзом (Graves, 1982) и адаптирована Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом для программы РКМЧП. Согласно этой стратегии, процесс создания большинства письменных содержательных текстов проходит через этапы «инвентаризации» (сбор информации для последующего создания письменного текста), «создания чернового текста» (процесс творческого перенесения собственных мыслей, возникших на основе анализа собранной информации, на бумагу), «правки» (этап возвращения к написанному для его улучшения без грамматической или орфографической правки), «редактирования» (стилистическая, грамматическая, орфографическая редакция и корректура) и «публикации» (обнародование созданного текста для окружающих).

В. Марики и И. Швец: В рамках спецкурса прорабатывается пятишаговая мастерская письма как основа для написания педагогического очерка, поскольку по окончании курсов в качестве выпускной работы слушатели должны написать очерк о проблеме из их собственной практики и возможных путях её решения.

Как ни странно, *вопросы участников* тоже можно отнести к тем точкам опоры, на которых выстраивается курс. В отличие от детей, которые нередко стесняются задавать вопросы учителю, взрослые это делают более смело. Наличие большого числа вопросов — свидетельство заинтересованности аудитории, равнодушия, настроенности на анализ информации и её творческое переосмысление. Поэтому имеет смысл стимулировать постановку вопросов, пусть даже некоторые из них покажутся излишне критичными, чересчур сложными или сбивающими с заранее запланированного хода занятия. Вопросы слушателей можно подразделить на несколько категорий:

1. *Фактические вопросы.* Это вопросы любознательных, которые хотят узнать подробности по поводу новой информации. Любопытство такого рода имеет смысл удовлетворять сразу или же отсылать к тем или иным источникам.
2. *Уточняющие вопросы.* Эти вопросы — индикаторы для преподавателя. Их наличие помогает скорректировать непонятные объяснения или инструкции.
3. *Исследовательские вопросы,* связанные с анализом процесса проведения семинара и мысленным переносом моделей и стратегий в свой класс, например: «Почему вы (преподаватель) остановили групповую работу на этом этапе?» или «Насколько важно использовать на данном этапе работы графические организаторы?» Эти вопросы требуют ответов, но не стоит спешить. Вопросы желательно зафиксировать и вернуться к ним на этапе «распаковки» той или иной «проигранной» технологической модели.
4. *Моделирующие вопросы* (например: «А если попробовать использовать на этом этапе работы ...?» или «А вдруг школьники не смогут выполнить предложенное задание с помощью этой стратегии?»).

Предвидя такие вопросы, необходимо оставлять специальное время для обсуждения и дискуссии. При этом замечательно, если в поиске ответов используются практические материалы (планы уроков, видеоуроки, статьи с описанием подобного опыта, примеры ученических работ). Иногда имеет смысл оставлять такие вопросы без ответа, просить слушателей зафиксировать их и проверить в ходе своей непосредственной педагогической практики.

5. *Критические, или оценивающие, вопросы.* Эти вопросы нередко задаются, чтобы поставить преподавателя в тупик. Делают это именно взрослые (редко дети), особенно те, которые стремятся показать свою осведомлённость или же изначально критично относиться к предлагаемым решениям в силу разных причин. Впрочем, порой эти вопросы — свидетельство здорового скепсиса, сомнения (например: «Не кажется ли вам, что такой большой объём текста ученики просто не успеют прочитать и, следовательно, сама стратегия не сработает?»). Наиболее удачные ответы на подобные вопросы черпаются из конкретного практического опыта самого преподавателя или других учителей. Эти вопросы ценны для самих слушателей, так как представляют собой «вытянутую на поверхность» реальную проблему, на решение которой могут быть направлены практические поиски — как в ходе обучающих семинаров, так и в самой экспериментальной педагогической практике. В любом случае такие вопросы не стоит остав-

лять без внимания. Их можно, например, использовать при проведении семинарского занятия по планированию урочных планов или при демонстрации видеофрагмента урока. В категории критических, или оценивающих, самыми тяжёлыми для преподавателя являются отвлекающие и негативные вопросы («Неужели вы всерьёз верите, что ваши „западные игрушки“ у нас будут работать? Да вы сами-то хоть раз пробовали применить это на практике, прежде чем пичкать всем этим нас?»). Несомненно, к таким вопросам нужно быть готовым всегда. Практически в любой аудитории найдутся люди, которые зададут их в устной или письменной форме. С одной стороны, если помнить о принципах «всех всё равно не переучишь» или «не стоит убеждать насильно в правильности тех или иных решений», то имеет смысл рассматривать такие вопросы как возможность для мониторинга состояния аудитории. С другой стороны, постоянный отрицательный импульс сильно затрудняет работу других слушателей. Мне с той самой группой, которую я описал вначале, пришлось поискать вариант «использования негативной энергии в позитивных целях». Два преподавателя с большим педагогическим стажем, весьма консервативно настроенные по отношению к инновационным образовательным технологиям, по моей просьбе стали экспертами. Я попросил их при рассмотрении тех или иных стратегий и приёмов искать аргументированные ответы на следующие вопросы:

- В чём вы видите возможные слабые стороны этой стратегии для достижения сформулированных вами целей — результатов образования?
- Как традиционные методы обучения могут успешно преодолеть эти недостатки (приведите конкретные примеры из педагогической практики)?

Эксперты фиксировали ответы на эти вопросы в экспертных листах и озвучивали свои суждения в конце занятия — в процессе рефлексии о проделанной работе. Не скажу, что после полного курса семинаров мировоззрение этих преподавателей сильно изменилось, но одна реплика внушает надежду: «Хочу попробовать применить метод экспертной оценки на своих уроках, в этом что-то есть». Через некоторое время я узнал, что один из двух скептиков очень даже активно пытается применять новые стратегии и приёмы в своей работе. Так что жизнь полна сюрпризов, в том числе и приятных.

Проектирование как неустойчивая точка опоры

Проектирование такого рода курсов — вещь достаточно условная, если преподаватель в значительной мере опирается на мнения и вопросы участников и ход самого обучения. В этом случае планирование не будет жёстким, оно носит в большей степени прогностический характер, ориентированный на гибкие цели-результаты.

В. Марико и И. Швец: Задачи, которые мы ставим перед собой как педагоги и как организаторы подготовки учителей средних школ по технологии РКМЧП, касаются трёх основных аспектов:

Аспект	Наполнение	Предполагаемый результат
Содержание	Что такое технология развития критического мышления? Философские, методологические, психолого-педагогические основы технологии. Как вписывается в личный опыт педагога? Как вписывается в отечественный опыт?	Понимание и принятие философии технологии
Методика	Базовая модель технологии и приёмы, используемые в рамках базовой модели	Ознакомление, овладение и включение в свой педагогический опыт
Взаимодействие	Создание условий для самореализации каждого участника и эффективного взаимодействия на разных уровнях	Формирование коллектива единомышленников

Где найти место для вышеназванных аспектов в системе трёхдневных обучающих семинаров? Приведём возможную структуру их реализации на практике:

Порядок семинаров	Основные аспекты		
	Содержание	Методики	Взаимодействие (друг с другом и с информацией)
Семинар 1 «Вызов»	Технология развития критического мышления. Понятие критического мышления	Активное чтение и письмо (работа с информационным, художественным и научно-популярным текстом)	– слушать; – слышать; – преобразовывать;

			– вникать в сущность; – налаживать контакты
Межсессионная встреча	Практическое применение изученного		– взаимопосещения; – анализ результатов
Семинар 2 «Осмысление содержания»	Традиционное и инновационное обучение и возможности технологии РКМЧП	Групповые формы обучения. Дискуссионные формы обучения	– налаживать контакты; – доказывать; – убеждать
Межсессионная встреча	Практическое применение изученного		– взаимопосещения; – анализ результатов
Семинар 3 «Размышление»	Развитие образования (проблемы, пути решения)	Стратегии обучения сообща. Стратегии обучения письму	– рассуждать
Межсессионная встреча и защита выпускной работы	Практическое применение изученного		– взаимопосещения; – анализ результативности обучения

Что есть результат?

Идёт последний, пятый из запланированных семинаров по инновационным технологиям в рамках курсов повышения квалификации. Проблема «как поставить точку» (или, вернее, многоточие) не менее важна, чем проблема «с чего начать». С одной стороны, хочется, чтобы у слушателей создалось впечатление целостности и завершённости процесса. С другой — важно, чтобы всё, что являлось предметом изучения, обсуждения и дискуссий, стало новой отправной точкой для педагогической практики. Было решено провести мини-педсовет (российские учителя по возвращении с курсов повышения квалификации часто выступают на педсоветах с отчётом) в форме двухрядного круглого стола.

Предмет обсуждения — результаты заполнения портфолио. Внутренний круг образуют участники, которые будут обсуждать друг с другом заполненные рубрики, отмечая наиболее интересные находки, определения, результаты собственных наблюдений. Задача этой группы — обмениваться мнениями, не задавая друг другу вопросов.

В то же время сидящие во внешнем круге следят за ходом дискуссии и готовят свои комментарии. После дискуссии — перекрёстные вопросы друг другу участников внутреннего и внешнего кругов. В процессе обсуждения прозвучало немало интересных комментариев и суждений. Кто-то посчитал, что ничего нового он из семинаров не почерпнул. Другие полагали, что новое было, но оно оказалось так органично вплетено в имеющийся у них опыт, что определить это новое сложно, для каждого оно очень индивидуально. Все высказывания участников вполне укладывались в типологию, предложенную И. Загашевым.

Он отмечает, что принятие нового у участников семинаров происходит на следующих уровнях:

1. Отсиживание положенного времени («Ничего не хочу... Скорее бы домой...»).
2. Принятие на уровне отдельных приёмов («Всё это, конечно, весьма шатко. Но, пожалуй, несколько симпатичных приёмов я попробую использовать на следующей неделе»).
3. Принятие на уровне отдельных стратегий («Пожалуй, при изучении подобных текстов я буду использовать стратегию, показанную на модельном уроке»).
4. Принятие на уровне технологии («Мне показалась привлекательной эта технология, также я считаю для себя приемлемым внедрение диалоговых стратегий, предполагающих паритетное общение с учениками»).
5. Принятие на уровне философии («Мне нравится идея „Предмет — для развития мышления, а не наоборот“. Я понимаю, что существуют план, накапливаемость оценок, „детям сдавать экзамены“, „где гарантии повышения успеваемости?!“ и т. п., но мне интересно попробовать быть не только „эрудитом-наставником“, но и сотрудином»).
6. Принятие с последующей технологической трансформацией (на этот уровень выходят те немногие, чья творческая активность не может принять что-либо, не переработав это до неузнаваемости. Эти люди модифицируют услышанное так, что создаётся новая технология, не имеющая названия) (Т. Галактионова и др., 1999).

В. Марико и И. Швец: За три года нашей работы на квалификационных курсах по внедрению технологии РКМЧП образовалась группа педагогов, проявивших интерес к новой технологии. Эти учителя стали чаще приезжать как на тематические, так и на индивидуальные консультации: сначала обсуждали отработку отдельных приёмов, затем их в совокупности, позже стали отслеживать результаты обучения и разрабатывать уроки и темы в технологии РКМЧП. Для дальнейшего повышения квалификации этой группы учителей была разработана программа проблемно-тематического семинара по проектированию уроков и тем... Как правило, на подобные семинары приезжают педагоги с устойчивым интересом к новым методам и с развитой потребностью анализировать, обсуждать и демонстрировать собственный педагогический опыт...

На следующем этапе освоения технологии происходит становление более сложного вида деятельности, а именно умения вести исследования в области педагогики и методики преподавания. Технология РКМЧП позволяет организовать тренинговый режим по определению педагогической проблемы, постановке цели, формулированию гипотезы педагогического исследования.

Подводя итог, отметим, что главным результатом такого цикла обучающих семинаров в рамках повышения квалификации педагогов становится прежде всего осознанное (а порой неосознанное) стремление учителей критически переосмыслить свой опыт, открыть новые возможности для саморазвития и, наконец, изменить сложившуюся систему работы в классе, исходя из нового видения целей — результатов образования и способов их достижения.

Кто-то из наших слушателей сравнил пройденный курс с движением вверх по горизонтали.

Нам нравится такое сравнение. Оно точно отражает основной принцип работы со взрослыми: когда имеющаяся практическая и теоретическая база достаточно обширна, дальнейшее её расширение в ходе повышения квалификации рождает новое знание. Насколько оно будет полезным, покажет только практика.

Однако технология РКМЧП может быть использована и для работы самого педагогического коллектива. Предлагаем вашему вниманию опыт проведения различных мероприятий педагогического коллектива Некрасовского колледжа № 1 Санкт-Петербурга, описанный И. Б. Зарх (заместителем директора по учебной работе) и Т. А. Лабинской (председателем УМО русской словесности данного колледжа).

Использование технологии развития критического мышления в системе управления внутри колледжа на различных уровнях

Центральное место в процессе решения задач управления образовательным процессом колледжа принадлежит членам администрации и председателям предметно-цикловых комиссий, которым приходится сталкиваться с серьёзными проблемами, нести ответ-

ственность за принятые решения и результаты. Направленность всей системы управления образовательным процессом на конечный результат предполагает особую мотивационную ориентацию руководителей всех подразделений колледжа, новый подход к информационному обеспечению, педагогическому анализу, планированию, контролю и регулированию всей деятельности субъектов образовательного процесса.

Пример № 1

Использование технологии РКМЧП при проведении педагогических советов

В ходе организации и функционирования образовательного процесса в колледже появляются проблемы, которые необходимо решать совместно, в ходе обсуждения, обмена опытом, изучения современной научной информации. Обычно это происходит на педагогических советах, производственных совещаниях, методика проведения которых традиционна.

Картину подобных советов, совещаний представить себе легко: скучают участники, волнуются докладчики и выступающие. На таких советах, совещаниях принимаются многие управленческие решения. А управлять — это прежде всего приводить к успеху.

Успеха не было, и прежде всего потому, что участники этих мероприятий в большинстве были пассивными слушателями, ибо проблема «не выращивалась снизу», в неё «не вживались» преподаватели. Использование стратегий, приёмов и самой технологии развития критического мышления сделало возможным совместное формирование проблемного поля обсуждаемого вопроса, поэтому все преподаватели были заинтересованы в его решении.

На определённом этапе функционирования образовательного процесса для преподавателей колледжа стала актуальна проблема оценки результатов процесса обучения студентов. Данная проблема возникла после проведения в колледже диагностических работ по определению уровня и степени обученности студентов по ряду учебных дисциплин. Анализ результатов данных работ позволил понять, что в понятия «знания, умения, навыки» сегодня закладываются иные составляющие, что существуют современные критерии тех балльных оценок, которыми пользуются преподаватели на практике. Решение проблемы определения образовательных результатов — процесс длительный и сложный, но начало было положено на педагогическом совете по теме «Современные подходы к анализу и оценке образовательных результатов».

Цель педагогического совета — выявление, анализ и поиск путей решения проблемы определения и оценки образовательных результатов.

Развёрнутый план проведения педагогического совета с использованием технологии развития критического мышления

I. Стадия вызова

Выступление заместителя директора по учебной работе: «Определение, анализ и оценка результатов процесса обучения преподавателями колледжа».

В колледже преподаватели используют различные виды и формы определения образовательных результатов, как традиционные, так и инновационные. Краткая, структурированная информация даёт возможность членам педагогического совета увидеть, какие проблемы уже нашли своё решение, какие противоречия разрешились. Услышанная и осмысленная информация вызывает ряд вопросов, и поэтому появляются новые проблемы. Первый этап стадии вызова позволяет активизировать участников педагогического совета, конкретизировать цель и задачи дальнейшей совместной работы.

На втором этапе используется приём работы с проблемами, который условно назван «Ёлочка». Членам педагогического совета предлагается украсить «ёлочку» проблемами, приводя факты из практики, доказывающие существование последних. Сначала работа проводится индивидуально, а затем в процессе обсуждения в группе появляется окончательный вариант проблемной «ёлочки», которая презентуется всем участникам совещания. В ходе второго этапа стадии вызова выделяются общие проблемы, наиболее актуальные для всех субъектов образовательного процесса:

- осознанность проверки и оценки результатов обучения всеми участниками этого процесса;
- информированность студентов о целях, содержании, способах проверки и оценки результатов их обученности;
- объективность оценки результатов процесса обучения;
- современные виды и формы проверки и оценки образовательных результатов студентов.

II. Стадия осмысления содержания

Преподаватели работают с предоставленной информацией, соотносят её с собственными знаниями и опытом. Для изучения даются пять блоков информации:

- структура и содержание оценочного акта в разных методиках и технологиях обучения;
- характер взаимосвязи уровня требований преподавателя и степени обученности его студента;
- рейтинговая накопительная система оценки образовательных результатов студентов;
- педагогический мониторинг как системная диагностика качества образования;
- средства контроля за уровнем (качеством) усвоения учебного материала.

Работа с информативными, дидактически обработанными текстами проходит сначала индивидуально, затем в творческих группах. При работе с научной информацией используется приём «ПМИ» для формирования разнообразного отношения к тексту.

Для того чтобы осмысленная, структурированная каждой творческой группой информация стала достоянием всех участников совещания, использовалась стратегия «ЗИГЗАГ-2» технологии критического мышления.

III. Стадия рефлексии

Продолжается работа с «ёлочкой», т. е. обозначены пути решения некоторых проблем. Для целостного осмысления, обобщения информации каждому участнику предлагается заполнить таблицу:

Таблица 43

Тема предметной области (по выбору преподавателя)	Что оцениваю?	Как оцениваю?	Уровень трудности	Перспективы в работе

Вся информация от творческих групп и каждого участника совещания осмысливается руководителями колледжа, представителями методического центра, и разрабатывается стратегия дальнейшей работы по данной проблеме.

Пример № 2

Использование технологии РКМЧП при проведении заседаний УМО русской словесности

Стало доброй традицией каждую весну подводить итоги методической работы в УМО русской словесности на малых Некрасовских чтениях. Преподаватели УМО осмысливают и оценивают свою профессиональную деятельность: что получается на сегодняшний день лучше, каким опытом можно поделиться с коллегами. Форма проведения малых Некрасовских чтений бывает разной: конференция, круглый стол, семинар, творческий портрет УМО. Для проведения заседания УМО выбираются такие приёмы технологии РКМЧП, как перекрёстная дискуссия и защита портфолио.

Для подготовки перекрёстной дискуссии каждый преподаватель продумывает и сдаёт организаторам чтений вопросы, которые возникают при проведении серии открытых уроков, посвящённых организации самостоятельной работы студентов. Вопросы анализируются, группируются. В результате для обсуждения предлагаются 9 вопросов. Они даются участникам дискуссии заранее.

На заседании преподаватели делятся на 3 группы. Жребий определяет вопросы для каждой группы. В течение 5 мин группы обсуждают свои вопросы, вырабатывают единое мнение. Потом задают эти вопросы другим группам, выслушивают и дополняют их ответы. Ведущий строго следит за регламентом. На вопросы, не требующие подробного обсуждения, ответы даются в режиме «блиц». В течение 40 минут на все вопросы были даны ответы, а по существу, в форме перекрёстной дискуссии проходит анализ открытых уроков.

Что даёт эта работа?

- Перекрёстная дискуссия позволяет выявить общие проблемы УМО, связанные с организацией самостоятельной работы студентов.

- В тактичной форме, объективно дискуссия помогает преподавателям понять положительные и отрицательные стороны своих уроков.
- Некрасовские малые педагогические чтения являются своего рода обучающим семинаром: все преподаватели владеют данным приёмом технологии и могут использовать его на учебных занятиях.

Заканчиваются малые Некрасовские чтения представлением портфолио. Работа по освоению этой формы аутентичного оценивания своей деятельности начинается заблаговременно. Преподаватели оформляют визитные карточки, собирают материал для коллектора, думают о содержании раздела «Достижения».

Представленные портфолио интересны по содержанию, индивидуальны по оформлению.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Поиски смысла и сопротивление стереотипов [20]

Оппоненты: поиск предмета критики

Известно, что любое новшество встречает на своём пути и безоговорочное одобрение, и сдержанную поддержку, и отчаянное сопротивление. Консерваторов, которые отвергают идеи и принципы новых подходов к образованию, не так уж и мало.

Некоторые читатели могут возразить мне: люди не всегда сразу принимают новые идеи. Идёт обычный процесс: сначала резкое неприятие, отрицание, сопротивление, затем внимание, апробирование и в конце концов некогда новое становится нормальным явлением и затем начинает приобретать некоторые черты консерватизма. И это действительно так. Более того, осторожность в принятии новых идей можно назвать здоровым консерватизмом. Именно этот консерватизм часто удерживает нас от неоправданных или необдуманных решений.

Возможно, консерватизм вообще стоит разделить на два типа. В одном случае вокруг инновации создаётся некое напряжение, которое, в сущности, готовит почву для более вдумчивого, осознанного принятия (а нередко и творческого переосмысления) того, что можно назвать новым подходом. В другом случае консерватизм основан на сознательном нежелании менять сложившуюся ситуацию, на стремлении сохранить существующий порядок вещей в ущерб логике, здравому смыслу. Не раз нам приходилось слышать подобные высказывания:

«У нас такие богатые традиции, читайте А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, „педагогов-новаторов“, возьмите труды Л. С. Выготского, наконец. Там уже давно про это написано» (в других странах, возможно, список персоналий будет иным).

«Все эти ваши приёмчики я уже давно знаю, от них только дисциплина на уроках становится хуже».

«Всё это, конечно, замечательно, но как же за это ставить отметки, как проверить знания?»

«А я уже пробовал(а) применять новые приёмы, у нас это не пройдёт, есть программа, есть требования школы, методики».

Итак, возражения оппонентов часто сводятся к нескольким тезисам:

- о богатой образовательной традиции;
- о похожести новой идеи на уже имеющийся опыт;
- о значительной сложности или даже невозможности использования новых идей в практике обучения.

Как вы, наверное, заметили, эти тезисы противоречат друг другу. Но, используя их в различных комбинациях, можно в значительной степени повлиять на решение учителей изменить стиль препода-

давания, особенно если это говорят маститые учёные, учителя с многолетним стажем работы или администраторы образовательных учреждений.

Борьба со стереотипами: с чего начать?

И всё же, как показывает практика, учителя, готовые к внутренним изменениям, начинают воспринимать новые идеи и ценности открытого образования как свои собственные, невзирая на авторитеты. Эти учителя хотят, чтобы их ученики не столько заучивали учебный материал, сколько старались думать категориями науки, которая лежит в основе преподаваемой ими учебной дисциплины, чтобы школьники и студенты становились достойными носителями культурных традиций своей страны и своего народа и стремились понимать и принимать культуру других наций. В результате стратегии и приёмы, лежащие в основе новых подходов к обучению, становятся не просто частью их педагогического арсенала, но и действенным средством для достижения этих задач.

Однако существует и другая крайность: некоторые учителя, например, воспринимают новую для них педагогическую технологию как панацею от всех бед.

«Я завтра же начну всё использовать», — говорят особенно восторженные. И, видя только простоту и эффективность тех или иных приёмов, начинают применять их даже в тех случаях, когда это совершенно не продиктовано логикой учебного процесса.

Один учитель с гордостью заявил мне:

«Я использую абсолютно все приёмы, иногда даже несколько за один урок».

«А зачем? — спросил я. — Помогают ли используемые приёмы вам и вашим ученикам в достижении поставленных целей?»

«Все эти приёмы очень интересные, а если что-то не успею, то прочитаю потом лекцию, — ответил учитель».

В таких случаях рано или поздно наступает обратный эффект: ученики признаются, что уже устали от педагогических экспериментов учителя. А учитель, который ещё недавно с гордостью признавался, что работает только по-новому, с раздражением заявляет, что «ваша» педагогическая технология работает неэффективно, а ученики стали учиться ещё хуже. Никакие разъяснения о важности идей, целей обучения, их приоритете над методическими приёмами уже не помогают. Такие ситуации встречаются не так уж и редко, более того, результаты подобных экспериментов сказываются и на работе других учителей. У учеников возникает достаточно устойчивый стереотип неудачного опыта обучения с использованием новых приёмов и стратегий, который проецируется и на других учителей.

И всё же названные проблемы могут быть решены. Нередко переломить ситуацию помогает пример удачного опыта учителя, использующего новый подход в своей практике. Так, в одной из школ Санкт-Петербурга на первый обучающий семинар по программе РКМЧП пришло около 40% учителей (что уже замечательно). Тренеры, проводившие занятие, получили разнообразный спектр мнений и оценок: от полного приятия до полного отвержения. Они предложили учителям, присутствовавшим на семинаре, попробовать провести несколько уроков по-новому. Через некоторое время ди-

ректор школы снова пригласила тренеров в школу: учителя с нетерпением ждали следующего семинара. Оказалось, что слушателей стало больше.

«Мои ученики стали задавать больше хороших, открытых вопросов. Ребята более вдумчиво читают, лучше выделяют основные мысли в прочитанном тексте», — говорили учителя, которые были на первом семинаре.

«Дети нас ставят в тупик, используя новые слова: кластеры, ИНСЕРТ. В их тетрадях стали появляться незнакомые нам схемы и рисунки. Мы решили узнать, что это такое и как это можно применить на уроке», — говорили учителя, пришедшие на семинар впервые.

В аудитории мы увидели и тех, кто раньше считал, что им это всё не подходит. Конечно, это не означало, что учителя безоговорочно приняли новые идеи. Но появившийся положительный опыт, новые и неожиданные для некоторых учителей штрихи в работе учеников на уроке расширили ряды желающих использовать новый подход к обучению.

Решить проблемы неприятия новых идей помогает и кропотливая работа тренеров в период между семинарами. Консультации, практическая помощь в разработке уроков, круглые столы, в которых участвуют учителя, работающие с использованием новых педагогических технологий, — всё это создаёт поддержку для тех учителей, которые решили изменить климат обучения, захотели помочь ученикам по-новому взглянуть на свой предмет и на сам процесс учения.

Борьба за «чистоту идей» как способ создания стереотипов

Если после обучающих семинаров и апробации новых приёмов на уроках у учителей появляются новые идеи, это ещё раз доказывает, что РКМЧП — не только педагогическая технология с устоявшимися правилами, принципами и набором приёмов, но и динамический, развивающийся подход к обучению.

Думающие учителя всегда стремятся привнести в учебный процесс что-то своё. Так, в таблицу «З — Х — У» (приём разработан Д. Огл) один из учителей предложил включить графу «Вопросы учителя». Иногда подобные методические открытия делают и ученики. Например, работая с использованием стратегии «Двухчастный дневник», один школьник предложил к уже имеющимся графам «Цитата из текста» (ключевые цитаты из изучаемого текста) и «Мои размышления» (заметки и комментарии по поводу выписанных цитат) добавит ещё несколько: «Источник» (ссылка на страницу читаемого текста), «Мои вопросы» (это могут быть вопросы автору текста, учителю или другим ученикам), «Ответы в тексте» (возможные ответы автора на вопросы читателя).

Иногда педагоги спрашивают: «А не является ли модификация известных приёмов технологии отходом от её „чистоты“?» Это достаточно распространённый стереотип. Более того, есть и такие учителя, которые, принимая в целом новые педагогические технологии, всячески стараются подчеркнуть, что только то, что описано их авторами, является правильным. «Разве это технология развития критического мышления?» — восклицают они, видя урок, на котором молодой учитель работал в режиме базовой модели, но при

этом стадия вызова была очень короткой и заняла всего около 5 мин, что, с их точки зрения, непозволительно мало. «Разве это приём ИНСЕРТ? Ведь были использованы не все предложенные значки», — негодуют другие. И таких примеров можно привести достаточно много. Для этих учителей проявление творчества — всего лишь отход от «эффективной схемы», неправильная логика урока.

Таким людям важно напомнить, что смысл нового образовательного подхода состоит не в строгом следовании алгоритму тех или иных приёмов, а в свободном творчестве педагогов и учеников, работающих с использованием новых технологий обучения (например, для РКМЧП в режиме базовой модели «вызов — осмысление содержания — рефлексия»). Достигнуты ли цели урока, которые сформулировал я как учитель и мои ученики? — именно этот вопрос является отправной точкой для рефлексивного анализа. И если на него можно ответить утвердительно, то это означает, что выбранная стратегия обучения была эффективной независимо от того, являлась ли она классической в рамках данной педагогической технологии или возникла как продукт творческого поиска.

«Пора разобраться с понятиями и прийти к единому мнению»

К сожалению, нам нередко приходится сталкиваться и с другим весьма распространённым стереотипом. В средней и в особенности в высшей школе в России сложилась устоявшаяся привычка к теоретизации любого подхода к обучению, будь то новая педагогическая технология или традиционная методика. Нередко учёные-дидакты, весьма далёкие от реальной школьной практики (потому что не работали в школе или работали в ней очень давно), вступают в околонучные дискуссии по поводу любого педагогического термина, стремясь «прийти к его единому толкованию, окончательно определиться».

Вспоминается один случай. На семинаре для педагогов высшей школы тренеры программы РКМЧП проводили дискуссию «Совместный поиск» (не вдаваясь в подробное описание этой стратегии, отметим, что суть подобной дискуссии заключается в обсуждении стержневого, наиболее волнующего учебную аудиторию вопроса при изучении художественного, научно-популярного или просто учебного текста. Обсуждение этого вопроса не предполагает конфронтации мнений. Каждый может высказать свою точку зрения, в процессе изложения которой возникают новые вопросы, новые ракурсы. Результатом же такой дискуссии становится не единый и «правильный», навязанный учителем вывод, а самостоятельные выводы каждого участника дискуссии, опирающиеся на различные факты из прочитанного, услышанного или обсуждённого).

«Но это же не дискуссия, — заявила одна из учёных, „без пяти минут доктор наук“. — Дискуссия — это всегда спор, полемика, а у вас, — сказала она проводившему занятию тренеру, — такой полемики не было, была просто беседа. Так и называйте этот приём просто беседой». И далее последовала назидательная лекция о том, какой должна на самом деле быть дискуссия и как «правильно» проводить беседу с учениками.

Этот эпизод — яркий пример того, что мы часто называем «псевдонаучными» спорами, и того, за что многие ученики, учителя, да и

представители непедagogических профессий не любят педагогов-учёных. В процессе подобной охоты за «точным» толкованием понятий выплывает сама суть подхода к обучению, основанного на критическом переосмыслении каждым участником учебного процесса собственного опыта, творческом поиске точек соприкосновения различных жизненных позиций, умении уважать иную точку зрения, доказывая собственную правоту. У людей же, стремящихся «определиться в понятиях», всё подчинено поиску единственного правильного смысла педагогических категорий, а вернее, подгонке всех смыслов к собственному «правильному» или «принятому передовой педагогической наукой». А тем временем...

В результате подобного «теоретического подхода» появляются статьи, методические справочники, раздаточные материалы для участников обучающих семинаров, которые изобилуют научными терминами: «лично-относительно ориентированное обучение», «современная парадигма образования», «персонифицирующая педагогика» и т. д. А ведь эти материалы предназначены для учителя, который хочет увидеть в них методическую опору для подготовки урока. Может быть, такой подход характерен только для небольшой группы учёных-теоретиков? На самом деле это не совсем так.

В 1997 г. американские волонтеры Джим и Кэрол Бирс начали работу с будущими тренерами проекта РКМЧП в России, которые приехали из разных регионов страны. Вот как они описывают свои впечатления о первом опыте совместной работы в главе «Русские преданы теории, а американцы ориентированы на практику, что создаёт здоровое напряжение в совместной работе» в книге «Идеи без границ»:

Во время первого семинара мгновенно стало ясно, что российские участники проекта хотят глубже и полнее разобраться в его теоретических обоснованиях. Однако в практике внедрения РКМЧП принято сначала продемонстрировать базовую схему и методы и приёмы обучения, а уж потом анализировать их педагогические и теоретические основы. Разница в подходе создавала здоровое напряжение: российские коллеги недоумевали, почему волонтеры не читают им лекций, а американцы, ведущие семинар, не понимали, почему российские учителя предпочитают теорию практике...

Сегодня уже ставшие тренерами проекта РКМЧП слушатели тех семинаров сталкиваются с такими же проблемами, работая с преподавателями высшей школы или администраторами общеобразовательных учреждений.

А насколько в действительности важна единая трактовка понятий, которые мы используем для описания работы в режиме той или иной педагогической технологии? Было бы крайне наивно делать из всего вышесказанного вывод о том, что понятийный аппарат не имеет значения. Поиски и обсуждение теоретических оснований тоже важны, потому что именно это даёт возможность инновационной педагогической технологии развиваться, ассимилироваться в национальных образовательных системах. В случае с РКМЧП, вероятно, необходимо ясное понимание базовой схемы «вызов — осмысление содержания — рефлексия», осознание сущности основных стратегий.

Вместе с тем, на наш взгляд, невозможно осознать глубину понятия или ценность стратегии без осознания концептуальных идей, лежащих в основе подхода к обучению, продуктом которого и является педагогическая технология.

Важно и другое. Формирование понятийного аппарата педагогической технологии — это не только результат теоретических поисков и научных дискуссий учёных, но и результат успешной практики учителей и учеников. При этом главное, чтобы между учёными-теоретиками и педагогами-практиками не возникало непреодолимых противоречий.

Национальные образовательные традиции и зарубежные инновации: конфликт или сотрудничество?

Давайте ещё раз обратимся к высказываниям американских волонтеров проекта РКМЧП в России, сделанным ими в книге «Идеи без границ»:

Волонтеры немало удивил тот пыл, с которым участники обсуждали вопросы теории на первом и последующих семинарах. Вскоре стало очевидно, с какой гордостью многие российские учителя относятся к российской образовательной традиции. Они гордятся высокими баллами, которые их ученики набирают на государственных экзаменах. Так зачем же изменять традиции?

Действительно, каждая страна гордится своими достижениями в экономике, в культуре, в образовании. В России, где ко второй половине 1990-х гг. люди испытывали серьёзное разочарование от проводимых экономических реформ, особо остро начала проявляться ностальгия по тем временам, когда «всё было хорошо». Не случайно тезис «советское образование было лучшим в мире, советские школьники очень много читали, занимали первые места на международных олимпиадах, а советская педагогическая наука дала много передовых идей» стал сегодня очень распространённым. Мне кажется, что подобные чувства испытывает и немало людей в странах бывшего Советского Союза, и определённая часть людей, живущих в странах Восточной Европы.

В этой связи новые идеи, которые приходят из США и Западной Европы, нередко встречаются и в России, и в других странах с некоторой настороженностью. Вольно или невольно педагоги сравнивают эти идеи с отечественным опытом и, что неудивительно, находят множество точек соприкосновения. На обучающих семинарах по проекту РКМЧП российские тренеры часто слышат высказывания о том, что этот подход есть не что иное, как идеи отечественных учёных (педагогов-новаторов: В. Шаталова, Ш. Амонашвили и др.; основоположников концепции развивающего обучения: В. Давыдова, Д. Эльконина, Л. Занкова; теоретиков проблемного обучения: М. Махмутова, А. Матюшкина и др.). Разумеется, педагогические системы и технологии не могут существовать замкнуто и в корне различаться в разных странах. А это означает, что любой новый подход к образованию имеет точки пересечения с существующими национальными традициями. Можно спорить о том, в какой степени это пересечение является тесным, но оно есть!

Вместе с тем иногда возникает иллюзия, что эти новые идеи не новы или неинтересны из-за их сходства с существующими национальными традициями. Более того, отечественный опыт нередко противопоставляется зарубежному или даже возводится в абсолют. Зачем нам нужны эти уже знакомые идеи, у нас это давно известно, работает не хуже, мы и сами можем научить западных учителей — такая точка зрения отнюдь не единична.

Впрочем, существует и другая позиция, которая превозносит новые зарубежные педагогические идеи, отвергая существующие традиции только потому, что они возникли в иную, тоталитарную эпоху: предлагаемый зарубежный подход к обучению — продукт подлинно демократической педагогики, он не имеет и не может иметь никаких аналогов в отечественной практике.

Конечно, эти тезисы отражают крайние, полярные позиции. Но стоит ли заниматься противопоставлением отечественного педагогического опыта и новых зарубежных подходов к образованию, воплощённых в конкретный педагогический инструмент для учителя и учеников? Разве становятся хорошие идеи менее ценными, а новые стратегии обучения — менее эффективными, если они перекликаются с уже накопленным опытом?

Обе эти крайности основаны на иллюзии абсолютного превосходства либо имеющегося опыта, либо, наоборот, новых зарубежных педагогических идей. Создавая подобные иллюзии, мы обрекаем наших учителей на отставание, исключаем их из глобального диалога на тему о том, как надо учить и учиться в современном мире, а наши ученики лишаются возможности получить многомерное поликультурное образование. Преодоление подобных стереотипов — одна из самых важных задач, и залогом её успешного решения могут стать сотрудничество и обмен опытом учителей из разных стран.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 2 / В. И. Андреев. — Казань, 1998.
2. *Богатенкова Н. В.* / Н. В. Богатенкова, И. В. Муштавинкая. — Технология развития критического мышления на уроках истории. — СПб., 2001.
3. *Браус Дж., Вуд Д.* Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу / Дж. Браус, Д. Вуд; пер. с англ. — СПб., 1994.
4. *Бустром Р.* Размышления о размышлении: материалы семинара «Развитие критического мышления через чтение и письмо» / Р. Бустром. — 1999.
5. *Бустром Р.* Развитие творческого и критического мышления: материалы семинаров по проекту «Развитие критического мышления через чтение и письмо» / Р. Бустром. — 2000.
6. *Вагапова Д. Х.* Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д. Х. Вагапова. — М., 1998.
7. *Василькова В. В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем: (Синергетика и теория социальной самоорганизации) / В. В. Василькова. — СПб., 1999.
8. *Викентьева И.* Ода синквейну // Перемена. — 2002. — № 3.
9. *Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 4 / Л. С. Выготский. — М., 1994.
10. *Гаспаров М. Л.* Занимательная Греция / М. Л. Гаспаров. — М., 1995.
11. Гражданское образование — путь к демократическому обществу: материалы международной конференции. — СПб., 1999.
12. *Гузеев В. В.* Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев // Директор школы. — 1996. — Вып. 4.
13. *Гузеев В. В.* Образовательная технология: от приёма до философии / В. В. Гузеев // Директор школы. — 1998. — Вып. 5.
14. Гуманистические тенденции в непрерывном образовании взрослых в России и США: сб. науч. трудов / под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семёнова. — М., 1994.
15. *Гусинский Э. Н.* Введение в философию образования: учеб. пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — М., 2000.
16. *Загашев И. О.* Современный студент в поле информации и коммуникации / И. О. Загашев. — СПб., 1999.
17. *Загашев И. О.* Умение задавать вопросы / И. О. Загашев // Перемена. — 2001. — № 4.

18. *Заир-Бек С. И.* Основы педагогического проектирования: учеб. пособие / С. И. Заир-Бек. — СПб., 1995.
19. *Заир-Бек С. И.* Как поставить отметку и в каком случае она нужна? / С. И. Заир-Бек // Перемена. — 2001. — № 4.
20. *Заир-Бек С. И.* Поиски смысла и сопротивление стереотипов / С. И. Заир-Бек // Перемена. — 2001. — № 5.
21. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. — М.; Рига, 1998.
22. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М., 1997.
23. *Лавров С. Б.* Глобальная география: учеб. для 11 кл. / С. Б. Лавров, Ю. Н. Гладкий. — М., 1997.
24. *Линдсей Г.* Творческое и критическое мышление: хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Г. Линдсей, К. Халл, Р. Томпсон. — М., 1981.
25. *Лотман Ю. М.* В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь / Ю. М. Лотман. — М., 1988.
26. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — М., 1970.
27. *Мереди́т К. С.* Воспитание вдумчивых читателей / К. С. Мереди́т, Дж. Стил, Ч. Темпл. — 1998.
28. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат и др.; под ред. Е. С. Полат. — М., 1999.
29. Образовательная программа — маршрут ученика. Ч. 2 / под ред. А. П. Тряпицыной. — СПб., 2000.
30. Основы критического мышления: междисциплинарная программа: пособие 1 / Сост. Дж. Стил, К. Мереди́т, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997.
31. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. — М.; Л., 1932.
32. Популяризация критического мышления: пособие 2 / Сост. Дж. Стил, К. Мереди́т, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997.
33. *Решетников П. Е.* Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера / П. Е. Решетников. — М., 2000.
34. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс. — М., 1994.
35. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М., 1998.
36. Современный студент в поле информации и коммуникации: учеб. пособие / Коллектив авторов. — СПб., 2000.

37. *Темпл Ч.* Как учатся дети: свод основ: пособие / Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил. — М., 1998.
38. *Халперн Д.* Психология критического мышления / Д. Халперн. — СПб., 2000. — (Серия «Мастера психологии»).
39. *Хьелл Л.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб., 1997. — (Серия «Мастера психологии»).
40. *Шишов С. Е.* Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М., 1999.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ АВТОРОВ	3
Глава 1. Технология развития критического мышления ...	9
Глава 2. Особенности работы с различными видами текстов	28
Приёмы и стратегии	—
Кластеры	—
ИНСЕРТ	31
Эффективная лекция	38
Стратегия работы с художественными текстами	62
Чтение с остановками	64
Глава 3. Визуальные методы организации материала	83
Приём «Выглядит, как... Звучит, как...»	84
Приём «Плюс — минус — интересно»	—
Бортовые журналы	85
Дневники	86
Таблицы вопросов	87
Концептуальная таблица	92
Таблица «Кто? Что? Когда? Где? Почему?»	97
Сводная таблица	—
Таблица-синтез	102
Таблица «З — Х — У»	103
Глава 4. Групповая работа. Обучение сообща	111
Чтение, суммирование прочитанного в парах	112
Стратегия «Зигзаг»	116
Игра «Как вы думаете?»	124
Глава 5. Организация дискуссий	128
Совместный поиск	131
Перекрёстная дискуссия	135
Глава 6. Модели постановки и решения проблем	138
Стратегия решения проблем «Идеал»	—
Приём «Фишбоун»	141

Глава 7. Организация письменной работы учащихся в технологическом режиме.....	149
Художественные формы письменной рефлексии.	
Синквейны.....	160
Приёмы письма для оценки устного или письменного текста. Бортовой журнал	164
Глава 8. Диагностика результативности работы учащихся в режиме технологии развития критического мышления.....	169
Глава 9. Использование технологии РКМЧП для работы со взрослыми (повышение квалификации учителей и реализация деятельности педагогического коллектива)	194
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ	212
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	219