

# 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»<sup>1</sup>. Дж. А. 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 свое 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 учетом как своей точки зрения, так и других мнений) и умение отказаться от собственных предубеждений, критические мыслители способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при решении проблем<sup>1</sup>.

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<sup>2</sup>.

При всем разнообразии определений критического мыш-

<sup>1</sup>См.: Браус Дж., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах: Пер. с англ. — НААЕЕ, 1994.

<sup>2</sup>См.: Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб., 2000. — (Сер. «Мастера психологии»).

ления можно увидеть в них близкий смысл, который отражает оценочные и рефлексивные свойства мышления. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем 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 четкую 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, взаимобусловленно.

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 данные навыки развиты у каждого из нас в одинаковой степени.

Для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн<sup>1</sup> выделяет:

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 ученик не обладает разнообразной информацией.

3. *Настойчивость*. Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении.

4. *Готовность исправлять свои ошибки*. Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает верные выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

5. *Осознание*. Это 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.

<sup>1</sup>См.: Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб., 2000. — (Сер. «Мастера психологии»). — С. 56.

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 неопределенности;
- рассматривают проблемы с разных точек зрения;
- устанавливают множественные связи между явлениями;
- терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных;
- 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.

Гуманистическая психология и критическое мышление. Гуманистический подход в противоположность авторитаризму предполагает личностную вовлеченность ученика в процесс учения: ученик в нем инициативен и самостоятелен, он учится осмысленно, его любознательность поощряется. Если в традиционном обществе еще можно было строить обучение путем 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 ориентированного обучения предполагает осуществление такого педагогического руководства деятельностью учащихся, которое позволило бы им проявить личностные функции (искать во всем 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:

- функцию изобретательности (способность к выбору);
- функцию рефлексии (способность оценивать свои действия);
- функцию бытийности (поиск смысла жизни и творчества);

<sup>1</sup> Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. — М., 2000. — С. 46.

- формирующую функцию (формирование образа «Я»);
- функцию ответственности (в соответствии с формулировкой «Я отвечаю за все»);
- 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 вышеназванных 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 зданием становится только та часть информации, которая принята ребенком. 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?

Для этого 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»<sup>1</sup>. Технология РКМЧП предполагает равные партнерские отношения как в плане общения, так

<sup>1</sup> Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: Свод основ // Пособие. — М., 1998. — С. 16—17.

ив плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения. Работая в режиме Уехнологии критического мышления, учитель перестает быть главным источником информации, и, используя приемы технологии, превращает обучение — продвижение от незнания к знанию — в совместный и интересный поиск.

Критическое мышление — это точка опоры, естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Мы стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только овладеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее точности и ценности.

Современная жизнь устанавливает свои приоритеты: не простое знание фактов, не умения, как таковые, а способность пользоваться приобретенным; не объем информации, а умение получать ее и моделировать; не потребительство, а социальное участие и сотрудничество. Органичное включение работы по технологии развития критического мышления в систему школьного образования дает возможность личностного роста, ведь такая работа обращена прежде всего к ребенку, 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 ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. Представляем эту структуру в виде таблицы с соответствующими пояснениями.

Технологические этапы		
I стадия	II стадия	III стадия
Вызов: — актуализация имеющихся знаний; — пробуждение интереса к получению новой информации; — постановка учеником собственных целей обучения	Осмысление содержания: — получение новой информации; — корректировка учеником поставленных целей обучения	Рефлексия: — размышление, рождение нового знания; — постановка учеником новых целей обучения

Таблица 1

## Технология развития критического мышления — стадии и методические приемы

Стадия (фаза)	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приемы 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 изучения нового материала, задает вопросы, на которые хочет получить ответы	Составление списка «известной информации»: рассказ-предположение по ключевым словам; систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т. д.
<i>Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в парах или группах</i>			
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 ведет 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

Стадия (фаза)	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приемы и методы
<i>На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа). Работа ведется индивидуально или в парах</i>			
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 содержания	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.
<i>На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах</i>			

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

**Стадия вызова.** Часто отсутствие результативности обучения объясняется тем обстоятельством, что преподаватель конструирует процесс обучения, исходя из поставленных им самим целей, подразумевая, что эти цели изначально будут приняты учащимися как собственные. Это позволяет ему более четко проектировать этапы учебного процесса, определять критерии его результативности и способы диагностики. В то же время многие известные ученые-идеологи, 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 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 возможность учащемуся *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 предложенную задачу решат другие. Поэтому важно, чтобы каждый смог принять участие в работе, ставящей своей целью актуализацию собственного опыта. Можно комбинировать приемы 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 всей группой список ключевых слов, 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 укрупненном, категориальном виде; при этом в структуру могут войти все мнения — «правильные» и «неправильные»; с другой стороны, структурирование высказанных мнений выявит противоречия, нестыковку, непроясненные моменты, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причем для каждого из учащихся эти направления могут быть индивидуальными. Школьник определит для себя, на каком аспекте изучаемой темы он должен заострить свое 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 исправленными 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 зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными; появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет стимулировать к изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать свое 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 вспоминанию 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, преподавателям, очень сложно бывает выступать в роли терпеливых слушателей своих учеников. Мы привыкли 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 вел 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. Все 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 необходимые для педагога условия, выполнение которых будет способствовать развитию у школьников критического мышления<sup>1</sup>:

<sup>1</sup>См.: Основы критического мышления: Междисциплинарная программа: Пособие I / Сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997.

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 приемы, 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 ее 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. Здесь из условий развития критического мышления является отслеживание восприятия 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: лекции, рассказ учителя, индивидуальное, парное или групповое чтение или просмотр ви-

деоматериала. В любом случае это будет индивидуальное принятие и отслеживание информации. В процессе реализации стадии осмысления содержания 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: является или слишком сложным, или не содержит ответов на поставленные на первой стадии вопросы. В этом плане несколько легче организовывать 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 сам по себе 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 приемы стимулирования внимания и активности. Вместе с тем данные приемы достаточно хорошо известны. Это и проблемные вопросы по ходу объяснения или рассказа, и графическое представление материала, и интересные факты и комментарии. Кроме того, существуют приемы для вдумчивого чтения, о которых речь пойдет в последующих главах.

Дж. Стил и ее коллеги отмечают: «Хорошие учащиеся, хорошие читатели отслеживают свое 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 отчета в возникающей путанице, в недоразумениях или даже в пропусках информации»<sup>1</sup>. Пожалуй, данное высказывание как нельзя более четко 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

<sup>1</sup>Основы критического мышления: Междисциплинарная программа: Пособие I / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997. — С. 32—33.

поощряем и утверждаем, что он якобы понял текст. Хотя на самом деле это может быть не совсем так. Если понимание — это умение воспроизвести текст, тогда учащийся, который может его пересказать, может считаться шившим 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 просто вдохновленный 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<sup>1</sup>.

Нельзя не обратить внимания еще на 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 ее 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 свое внимание на поиск 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 их привлекает, какие аспекты менее интересны и почему;
- 6) готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Учитель на данном этапе:

- 1) может быть непосредственным источником новой информации. В этом случае его задача состоит в ее ясном и привлекательном изложении;
- 2) отслеживает степень активности работы, внимательности при чтении, если школьники работают с текстом;

<sup>1</sup> См.: Меридит К., Стил Дж., Твмпл Ч. Воспитание вдумчивых читателей. — М., 1998. — С. 16.

3) предлагает для организации работы с текстом различные приемы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном.

Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что необходимо выделить достаточное время для реализации смысловых стадий. 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 вернуться к тексту на «новом витке» его восприятия.

**Стадия рефлексии.** Р. Бустром отмечает: «Рефлексия — особый вид мышления... Рефлексивное мышление означает фокусирование вашего внимания. Оно означает тщательное взвешивание, оценку и выбор»<sup>1</sup>. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, преобразуется в соотнесенное 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 вопроса и затруднениями.

Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение лучшей аршрута (бучения) (это понятно, это непонятно, оо эт"бм~необходимо угнать еще, по этому поводу лучше было бы задать вопрос и т. д.). Но этот анализ мало полезен, если он не обращен в словесную форму, устную и письменную. 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 различные 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

<sup>1</sup> Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления: Материалы семинаров по проекту «Развитие критического мышления через чтение и письмо», 2000.

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:

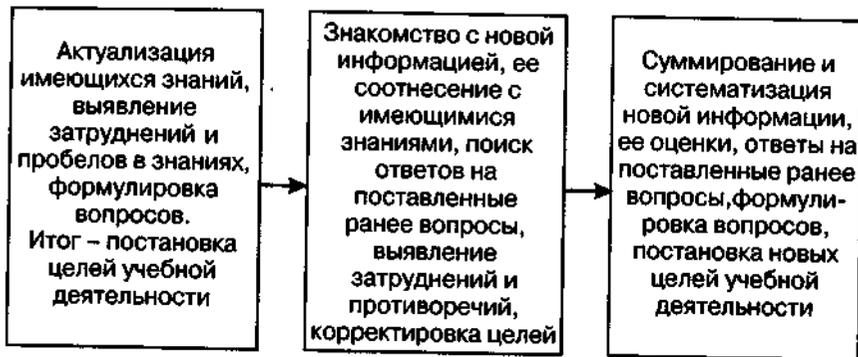


Рис. 1. Механизм развития знаний учащихся в режиме технологии развития критического мышления (разработано С. И. Заир-Бекем)

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 наиболее значимой для реализации (индивидуально) поставленных ранее 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». Учащиеся помнят лучше всего то, что они поняли в собственном контексте, выражая это своими собственными словами. Такое пони-

мание носит долгосрочный характер. Когда учащийся переформулирует понятие с использованием собственного словаря, то создается личный осмысленный контекст.

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

Ученые, 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, причем упор делать на умение 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 приемах письменной рефлексии более подробно речь пойдет в следующих главах.

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

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...». Эта мысль помогает нам понять суть рефлексивного

<sup>1</sup> Основы критического мышления / Дж. Стил, К. Мереди, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997. — С. 35.

Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учебное пособие. — М., 2000. — С. 156.

обучения. Отслеживание этапов, механизма своей деятельности помогает учащемуся осознать методологию учебного и научного познания. Дж. Стил и ее коллеги подчеркивают, что преподавание является более эффективным тогда, когда оно «прозрачно», т. е. когда учащиеся видят, как разворачивается учебный процесс<sup>^</sup>

Итак, можно представить функции трех стадий технологии развития критического мышления посредством чтения и письма следующим образом (табл. 2):

Таблица 2

Функции трех стадий технологии развития критического мышления

Стадия	Функция
Вызов	Мотивационная (побуждение к работе с новой информацией, стимулирование 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)

Вернемся к уже поставленным ранее вопросам: насколько данная педагогическая технология является инновационной? В чем ее отличия от уже известных стратегий обучения? Заметим, что существуют мнения о ее 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 нашим читателям право на сравнение этих концептуальных подходов и представленной педагогической технологии. Однако приведем некоторые суждения, определяющие позицию авторов по поводу ее новизны и практической значимости.

М. В. Кларин утверждает, что инновации — это не просто создание новшеств, но и такие перемены, которые носят существенный характер и сопровождаются изменениями в об-

пазе деятельности, стиле мышления. Инновационными, по его мнению, можно считать подходы, преобразующие характер обучения в отношении таких его существенных 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 к обучению 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<sup>1</sup>.

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. Подчеркнем, что важной характеристикой технологии является ее 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 инновации, ориентированные на высокоэффективное, но все-таки репродуктивное обучение,<sup>1</sup> 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 четко диагностируемы. Кроме того, в рамках базовой модели «вызов — осмысление содержания — рефлексия» могут быть использованы разнообразные стратегии обучения, достаточно хорошо известные и апробированные в педагогической прак-

<sup>^</sup>М.: Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М., 1997.

тике: стратегии кооперативного и проблемного обучения, технологии организации дискуссии и др.

В чем же в таком случае инновационность представленной модели? Данная модель, выходя за рамки классической технологической стратегии, тем не менее представляет 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 направления 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:

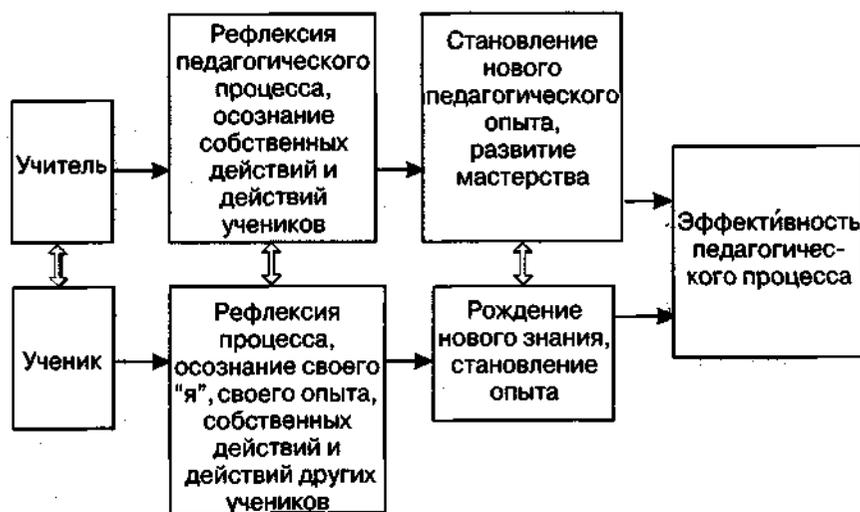


Рис. 2. Механизм рефлексии на уровне педагогического процесса в технологии развития критического мышления (разработано С. И. Заир-Беком)

Учение посредством личных открытий — долгий процесс. Вместе с тем, как отмечает Х. Гарднер, информация, которую учащиеся запоминают механически, не связывая ее с собственными интересами и ранее полученными знаниями, зачастую становится «мертвой глыбой», зависшей вдали от базо-

вых понятий, на которые ориентируется человек, решая реальные проблемы собственной жизни<sup>1</sup>.

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 несопадением 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 ориентировки учащихся на сознательное принятие уже определенных учителем целей процесса обучения, а тем более на самостоятельное целеполагание.

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

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

Мы представляем данную технологию как рефлексивную, так как она:

- формирует самостоятельность мышления;
- вооружает способами и методами самостоятельной работы;
- дает возможность сознательно управлять образовательным процессом в системе «ученик — учитель»<sup>4</sup>;
- позволяет влиять на цели, способы, методы и результаты образовательного процесса и т. д.

Трехфазовая 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 содержания. На стадии рефлексии она позволяет оценить собственную деятельность, ме-

<sup>1</sup>См.: Gardner H. The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. NY, 1991.

## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ТЕКСТОВ

тоды, предлагаемые учителем, деятельность других учащихся — провести рефлексию 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 серьезной проблемы.

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

Рефлексивные механизмы одинаково действуют как на уровне «я — ученик», так и на уровне «я — учитель», а технология предполагает равные партнерские отношения как в плане общения, так и в плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения.

Рефлексивный анализ проблем, осваиваемый учащимися, является необходимым условием выработки у них приемов 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 дает 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 плане профессионального развития.

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

Необходим поиск инструментария, с помощью которого были бы решены эти задачи. Этим инструментом может стать технология РКМЧП.

Противники технологического подхода к уроку часто говорят о том, что структура подобного урока, приемы, организация работы в классе, группе «уводят» 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 текстов.

На уроках мы работаем с двумя основными типами текстов: информационными и художественными. Приемы 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 приемов и стратегий. Итак, напоминаем: в технологии развития критического мышления урок строится по схеме «вызов — осмысление содержания — рефлексия».

Технология предлагает широкий набор методических приемов и стратегий ведения урока.

Предлагаем описание основных, наиболее часто используемых в школьной практике приемов данной технологии и проиллюстрируем их применение на наших представляемых уроках.

### ПРИЕМЫ И СТРАТЕГИИ

#### КЛАСТЕРЫ

Первый прием — это кластер («гроздь»), выделение, смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди<sup>1</sup>. Кластеры могут стать как ведущим приемом на стадии вызова, рефлексии, так и страте-

<sup>1</sup>См.: *Buehl D. Classroom Strategies For Interactive Learning. — IRA, 2001.*

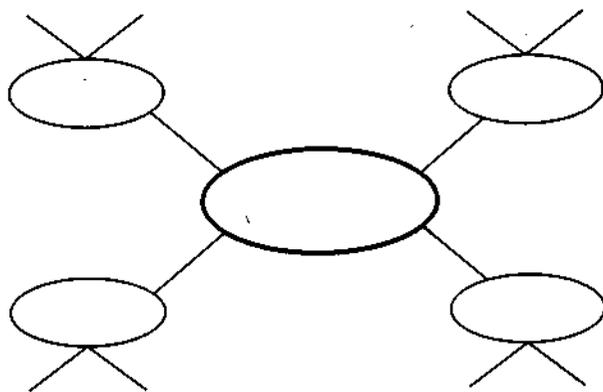
гией урока в целом. Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым образом, компонуем по категориям. «Грозди» — графический прием систематизации материала. Наши мысли уже не гроздятся, а «гроздятся», т. е. располагаются в определенном порядке.

Правила очень простые.

Рисуем модель Солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. Звезда в центре — это наша тема, вокруг нее планеты — крупные смысловые единицы. Соединяем их прямой линией со звездой. У каждой планеты — спутники, у последних — свои спутники.

Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы получаете при обычной письменной работе. Этот прием может быть применен на стадии вызова, когда мы систематизируем информацию, полученную 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)<sup>1</sup> просим учащихся предположить, по каким смысловым блокам мы будем изучать страны этого региона. (Эти блоки могут быть предложены и 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:



<sup>1</sup>См.: Богатенкова Н. В., Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроках истории. — СПб., 2001.

Или так:

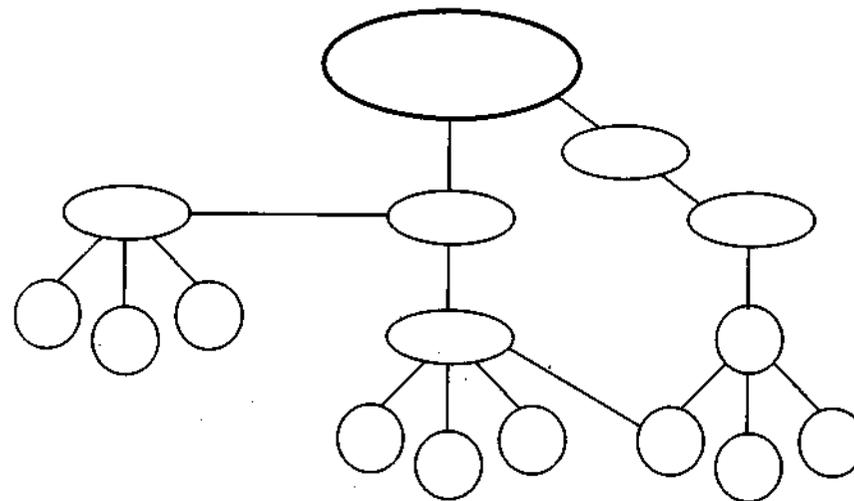


Рис. 3

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 вопросы по систематизации, подтвердить или опровергнуть предположения, расширить знания по данной теме, предлагается текст «Латинская Америка». Продолжается работа с данным приемом и на стадии осмысления содержания; по ходу работы с текстом вносятся исправления и дополнения в «грозди».

Этот прием имеет большой потенциал и 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 работы является не только систематизация материала, но и установление причинно-следственных связей между «гроздями», например: как взаимосвязаны между собой смысловые блоки «особенности региона» и «внутренняя политика». Заданием может стать и укрупнение одной или нескольких «гроздей», и 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<sup>^</sup>

Учитель может усилить эту стадию, предоставив учащимся возможность продолжить исследование по теме или выполнить творческое задание. (Более подробно об этих методах технологии РКМЧП речь пойдет далее.)

Старшеклассники и учащиеся средней и младшей школы легко используют этот прием. Возрастная специфика выражается в том, что старшие школьники более самостоятельны в выделении смысловых единиц. Организуя подобную работу с младшими школьниками, рекомендуем учителю совместно с учащимися озаглавливать смысловые блоки или предлагать им готовые вопросы. Достаточно 2—3 раза провести подобную работу, для того чтобы этот прием стал технологичным. Школьники с удовольствием используют кластеры.

Рекомендации по работе с «гроздями»:

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, выделите эти смысловые единицы. Это могут быть вопросы или ключевые слова или фразы.

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 расставить их в определенной последовательности, а затем, на стадии осмысления содержания, искать подтверждение своим предложениям;

*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 и обосновать свой ответ. После знакомства с основной информацией (текст параграфа, лекция по теме) возвращаемся к данным утверждениям и просим учащихся оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию.

Еще один прием данной технологии, который часто используется, — это маркировка текста значками по мере его чтения — «ИНСЕРТ» (Воган и Эстес, модификация Мередит и Стил)<sup>1</sup>.

/ — <i>interactive</i>	интерактивная
<i>N</i> — <i>noting</i>	размечающая
<i>S</i> — <i>system</i>	система
<i>E</i> — <i>effective</i>	для эффективного
<i>R</i> — <i>reading and</i>	чтения и
<i>T</i> — <i>thinking</i>	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 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», «?»;

четыре значка — «+», «v», «-», «?».

• Ставьте значки по ходу чтения текста на полях.

• Прочитав один раз, вернитесь к своим первоначальным прогнозам, вспомните, что вы знали или предполагали по данной теме раньше; возможно, количество значков увеличится.

Следующим шагом может стать заполнение таблицы 3, количество граф которой соответствует числу значков маркировки.

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

Используем эти приемы на уроке. Учащиеся обычно предпочитают устную форму работы. Не все любят писать. Кроме

<sup>1</sup>См.: *Vaughan L. L., Estes T. H.* (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston, Allyn & Bacon (Ed. by Ch. Temple, K. Meredith and J. Steele, 1997).

## ИНСЕРТ-1

«V»	«+»	«-»	«?»
Подставьте «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 вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу

того, на уроке, где применяется только устная форма работы, можно и отсидеться. Графическая же форма превращает урок в увлекательную игру, помогает понять (еще до организации основной работы), что можно сказать по данной теме, позволяет систематизировать уже имеющиеся знания.

Отправимся в Древнюю Грецию. Нашим спутником станет книга М. Л. Гаспарова «Занимательная Греция»<sup>1</sup>.

Тема урока «Олимпийские игры». 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 прием «кластер». Мы можем предложить выполнить это задание ученикам, но первый раз сделаем это вместе.

Запишем наши предположения<sup>2</sup>.

Эти записи появились на доске после проведения парной и групповой мозговой атаки. Чем больше соберете сведений верных (а возможно, и нет), 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 важно обязательно изучить. Мотивация может проявиться в самых разных формах: от поиска ответов на свои вопросы до расширения знаний по теме в целом.

<sup>1</sup>См.: Гаспаров М. Л. Занимательная Греция: Рассказы о древнегреческой культуре, — М., 1995.

<sup>2</sup>Схема составлена на основе ответов учащихся и не содержит исправлений учителя.

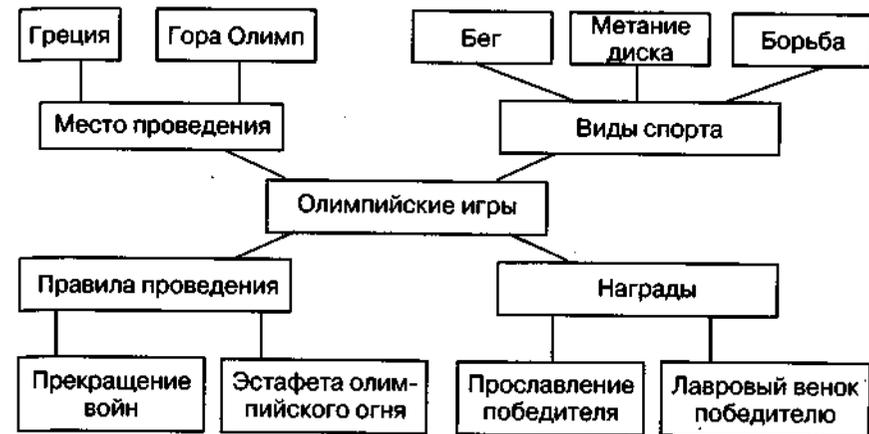


Рис. 4. Кластер «предположений» в теме «Олимпийские игры»

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 прием «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: зеленая дубовая роща, посвященная Зевсу, при роще — храм Зевса, а при храме — место для знаменитых олимпийских состязаний.

Покорив Аркадию и Арголиду, Спарта могла без труда покорить и Элиду с Олимпией, но поступила умнее. Она объявила Олимпию нейтральной землей и взяла на себя ее защиту. Раз в четыре года, 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 самими земными

привычками. Что должен уметь пастух, чтобы уберечь свое стадо от разброда, волков и разбойников? Нагнать хищников, перескочить через расселину, издали уметить в противника камнем или палкою, изблизу 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 перебросил диск через олимпийскую речку Алфей — это около 50 м по нашему счету, 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 м — 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 ее — любимец бога, даровавшего ему победу на своих играх. И его чтили и славили как любимца бога. В честь его устраивались праздники, воздвигались статуи, слагались песни. Особенно знамениты были те, кто подряд одерживал победы на всех четырех 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 подросли 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 спартаец крикнул: «Теперь умри, Диагор: на земле ничего славнее уже нет, а на небо тебе все 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, спартацкие виды спорта связаны с основным занятием греков — скотоводством. Что должен уметь пас-

тух? 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 ее — любимец бога, даровавшего ему победу на своих играх. И его чтили и славили как любимца бога. В честь его устраивались праздники, воздвигались статуи, слагались песни. Особенно знамениты были те, кто подряд одерживал победы на всех четырех 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 подросли 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 спартаец крикнул: «Теперь умри, Диагор: на земле ничего славнее уже нет, а на небо тебе все равно не взойти!»
- + «Теперь умри, Диагор: на земле ничего славнее уже нет, а на небо тебе все равно не взойти!»

Следующим шагом может стать заполнение таблицы 4.

Таблица 4

ИНСЕРТ-2

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

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

*Стадия рефлексии.* Далее нам следует вернуться к первоначальным записям на доске (кластеру), 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.

Еще 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 землей, игры проводились в священной роще, посвященной Зевсу. Кроме Олимпийских, известны Немейские, Истмийские и Пифийские игры. Данные сведения «виноградниками» соединяются в «грозди» (рис. 5).

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



Рис. 5.

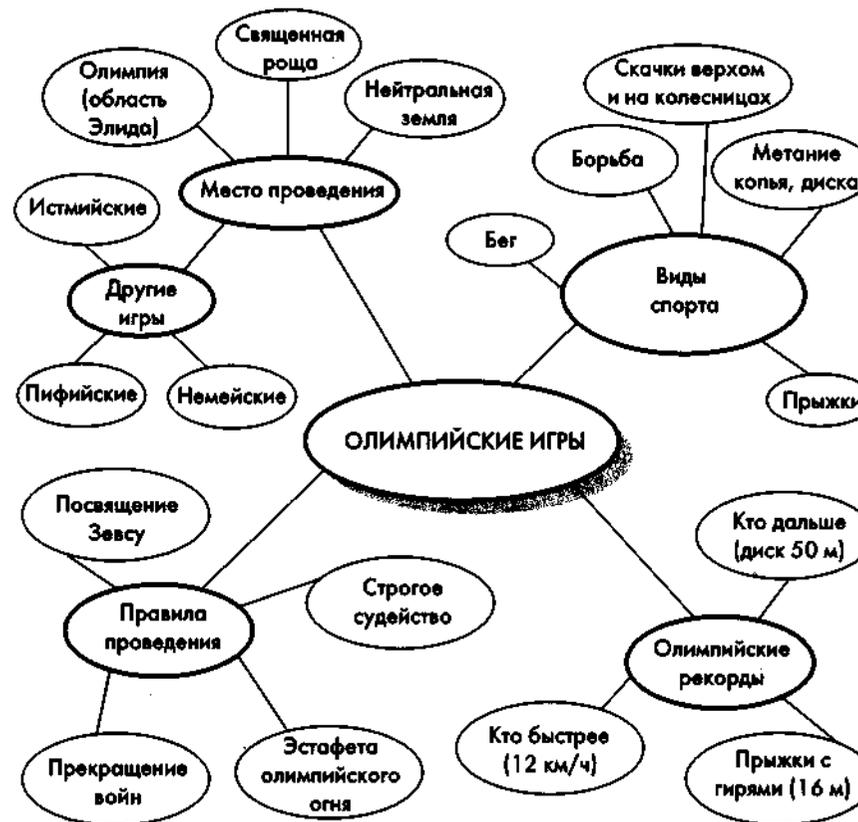


Рис. 6.

Попробуем установить связь между отдельными «веточками». Значение Олимпийских игр и единение греческого народа связано 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.

Данные приемы не только помогают учащимся работать с информационным текстом, но и зримо демонстрируют процесс 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 приемами предполагает следование принципам, заложенным авторами программы РКМЧП для эффективной работы в технологическом режиме.

Технология развития критического мышления направлена развитие навыков работы с информацией (текстом), умения не только вдумчиво читать, быть активным слушателем

диям. Но наводнения происходили в приневских землях задолго до строительства Санкт-Петербурга. В старых летописях упоминаются наводнения, покрывавшие эту местность водой на 20—25 футов<sup>1</sup>. 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 (в августе) 1703 г., многие в страхе бежали, считая разгул стихии карой небесной. Наводнения были одной из причин, почему Петр 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 создает 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 подъемы 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 еще больше усугубляет положение.

Первый признак наводнения — подъем 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 подъеме 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.

На стадии рефлексии в первой части лекции суммируется информация, полученная на стадии вызова и осмысления.

## Часть 2

### *Стадия вызова*

Учащимся предлагается задание — ролевая игра. Попросим 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.

---

\*1 фут = 0,3 м. 40

## *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 начнет прибывать, то весь рогатый скот и лошадей отсылать в лес». Екатерина I издала указ отмечать уровень воды и впредь строить на фут выше. Екатерина II строила каналы. В случае опасности оповещали пушечными выстрелами (1 выстрел — 1 фут подъема воды) из Подзорного дома, Галерной гавани, Адмиралтейства; барабанным боем, звонком колоколов («не набатным, а продолжительным»). На шпицах вывешивались красные флаги днем 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 — водопропускные и судопропускные ворота. Но проект был признан «фантастическим».

Однако именно он лег в основу проекта, утвержденного в 1979 г.

На стадии рефлексии учащиеся работают с бортовым журналом.

## Часть 3

На стадии вызова к последней части лекции используем прием «дерево предсказаний». Составим дерево предсказаний по теме, которая будет раскрыта в третьей части лекции.

Немного теории. Прием «дерево предсказаний» заимствован авторами пособия из рекомендаций американского педагога Д. Баланка для работы с художественным текстом<sup>1</sup>. В оригинале этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести. Правила работы с данным приемом таковы: «ствол дерева» — тема, «ветви» — предположения (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.

Ученые 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

<sup>1</sup>и.-Balanca D. The Cooperative Think Tank. — 1992.



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

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).

Тема: «Глобальные проблемы человечества. Продовольственная проблема»<sup>1</sup>.

Цель урока:

- сформировать у школьников представление о продовольственной проблеме как одной из глобальных проблем человечества;

<sup>1</sup>См.: Лавров С. Б., Гладкий Ю. Н. Глобальная география: 11 кл.: Учеб. — М., 1997. — С. 161—163, 166—167.

- сформировать у учащихся понятие о сущности продовольственной проблемы, ее истоках;
- раскрыть понятия «география голода», «регионы голода», «источники питания»;
- развивать у школьников умение критически анализировать информацию, способность ее систематизировать, оценивать, использовать с целью создания прогноза.

Таблица 5

### Урок по теме «Глобальные проблемы человечества»

Организация работы	Ход урока		
<p><i>Стадия вызова</i> На доске записана тема, сделана заготовка таблицы. Висит политическая карта мира</p> <p>Вопрос классу</p> <p>Обсуждение в парах</p> <p>Обобщение</p>	<p>Организационная часть урока. Введение в тему. На прошлом уроке мы познакомились с одной из серьезных проблем, стоящих перед человечеством, — проблемой диспропорции в развитии развитых и развивающихся стран. Именно эта проблема порождает и многие другие, в том числе продовольственную проблему. Изучению этой проблемы и будет посвящен сегодняшний урок, на котором я прочту вам лекцию 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. Сейчас я хочу задать вам вопрос: чем питались люди в далеком прошлом, какие полезные для организма вещества содержались в этих продуктах, как менялся состав источников питания и чем в основном питается человечество сегодня? Этот вопрос вы можете обсудить в парах. При этом все ваши идеи записывайте в таблицу в тетрадь: Питание в прошлом Питание сегодня</p> <table border="0"> <tr> <td>(продукт — полезные вещества — способ добычи)</td> <td>(продукт — полезные вещества — способ добычи)</td> </tr> </table> <p>Давайте теперь вместе заполним таблицу на доске (учитель записывает все мнения в таблицу, ребята дополняют свои таблицы записями, которые они считают правильными)</p>	(продукт — полезные вещества — способ добычи)	(продукт — полезные вещества — способ добычи)
(продукт — полезные вещества — способ добычи)	(продукт — полезные вещества — способ добычи)		
<p><i>Стадия осмысления содержания</i> Чтение лекции</p>	<p>Изучение новой темы. Теперь я попрошу вас прослушать первую часть лекции, при этом первый вариант будет подчеркивать в своих таблицах то, что получит подтверждение по ходу моего рассказа, а второй вариант должен будет</p>		

Организация работы	Ход урока
	дополнить свои таблицы новыми идеями из содержания лекции. Приложение 1
<i>Стадия рефлексии</i> Мозговая атака и фронтальный опрос	На этом первая часть лекции закончилась. В течение трех минут посмотрите в свои записи и обменяйтесь информацией в парах. Давайте исправим и допишем информацию в таблицу на доске (опрос класса по желанию)
<i>Стадия вызова</i>  Мозговая атака	Во второй части лекции говорится о причинах голода в регионах мира, наиболее подверженных недоеданию. Но перед этим я попрошу вас записать в тетрадях три основных региона голода: тропическая Африка, муссонная Азия, Латинская Америка В течение трех минут подумайте в парах и запишите: в чем причины возникновения продовольственной проблемы в каждом из этих регионов и в чем состоит суть этой проблемы? Какие причины возникновения продовольственной проблемы в этих трех регионах вы выделили, в чем суть этих проблем? (Устное обсуждение)
<i>Стадия осмысления содержания</i> Запись на доске	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 подчеркивать в своих записях то, что подтвердилось, и отмечать знаком «-» то, что не нашло своего подтверждения в содержании лекции. Приложение 2
<i>Стадия рефлексии</i> Показ на карте Мозговая атака: фронтально, устно	На этом наша лекция заканчивается. В течение трех минут проверьте ваши записи и поделитесь друг с другом впечатлениями от выполненных вами заданий. Что из ваших предположений подтвердилось? Что не подтвердилось? Что вы узнали еще? Как вы думаете, будет ли продовольственная проблема уменьшаться или обостряться по мере развития человечества?

Организация работы	Ход урока
Перекрестная дискуссия	Обоснуйте свое мнение, запишите свои аргументы в форме эссе из 10 — 15 предложений дома. Проверка домашнего задания на следующем уроке может вылиться в перекрестную дискуссию (о том, как проводить дискуссии в режиме технологии развития критического мышления, мы расскажем в главе 7)

## Продовольственная проблема (текст лекции)

## Приложение 1

Продовольствие — важнейший фонд жизненных функций человечества. 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 свое 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 способствовало изобретение лука, различных ловушек, капканов и сетей, использование первых плотов и челноков. Замечу, что 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, напри-



мер, 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 можно 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 рисосеящих районах муссонной Азии, крупных продуцентах растительного белка, отмечается большой дефицит протеина животного происхождения. Содержащиеся в зерне белки лишены важных аминокислот. Еще в большей степени это характерно для крахмалосодержащих культур, которые служат основным источником питания в некоторых странах Латинской Америки и Африки, — маниоки, ямс. Люди, которые употребляют эти растения в пищу и не едят мяса, физически удовлетворены пищей, 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 годов первенство по абсолютной численности голодающих удерживали Южная и Юго-Восточная Азия, однако подлинным «полосом 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 80-е годы в странах суданосахельской зоны. Более 150 млн человек в той или иной мере страдали от пищевой дистрофии и ее 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 времен 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 своем составе те вещества, которые отсутствуют в их обычном рационе питания: в лепешках из маниоки и в бобах...»

В тропической Африке положение усложняется и тем, что 90% ее 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 еще в большей степени усугубляет проблему. В Азии продовольственная проблема особенно характерна для густонаселенных районов — Индии, Пакистана, Бангладеш, нередко страдающих из-за неурожая вследствие засух или наводнений, а также для отсталых стран — Бутана, Непала 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».

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

### 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 серьезных раздумий, напряжений чувств, рождают 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 тайноц за семью печатями, — отди 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 девятом классе бывает трудно) и извлекать необходимую информацию, но и анализировать художественную реальность во всем ее многообразии, оценивать ее с разных точек зрения, а зачастую создавать собственный текст, строящийся с учетом особенностей художественного произведения.

Существует, к сожалению, среди учащихся и некоторых родителей заблуждение, что достаточно прочесть и пересказать текст, и знание литературы обеспечено. Дети, добросовестно прочитав заданные на каникулы книги, зачастую не могут 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 воплощен 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 жесткой конкуренции с современными средствами информации, находятся в постоянном творческом поиске новых методик преподавания, приемов обучения чтению художественной литературы, чутко отзываясь на предлагаемые педагогической наукой инновации.

У читателей, наверное, возникает вопрос: можно ли использовать приемы 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 определенная знаковость, постижение и раскрытие которой зависит от уровня образованности, знаний и т. п. Художественный текст обладает свойством «выдавать различным читателям различную информацию —: каждому в меру его понимания... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен»<sup>1</sup>. Строго заданная структура урока (вызов — осмысление содержания — рефлексия) и предлагаемые графические, табличные приемы 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 изу-

<sup>1</sup>Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М., 1970. — С. 32.

чения, а предметом изучения на уроках литературы становятся и текст как многоаспектная и глубинная единица речи, и отраженная в нем человеческая жизнь, опосредованная авторской позицией. Включая личный, пусть иногда незначительный, жизненный опыт детей в систему работы на уроке, мы тем самым предлагаем им собственный путь осмысления и анализа литературного произведения.

На этапе осмысления содержания наряду с упорядочением, систематизацией новой информации и соотношением полученных сведений с собственными знаниями школьников дается 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, дает 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 ее 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, не только исходя из ежеминутной целесообразности, но и руководствуясь научными доводами, культурными традициями, разумом и чувствами.

Приемы технологии развития критического мышления, рассматриваемые в этой главе, могут быть использованы не только на уроках филологического цикла, но и при изучении естественно-научных, общественных дисциплин. Кроме того, приемы 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 методической стратегии по организации чтения текста с использованием различных типов вопросов. Эта стратегия работает как при самостоятельном чтении, так и при восприятии текста на слух.

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

Существует, к сожалению, среди учащихся и некоторых родителей заблуждение, что достаточно прочесть и пересказать текст, и знание литературы обеспечено. Дети, добросовестно прочитав заданные на каникулы книги, зачастую не могут 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 воплощен 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 жесткой конкуренции с современными средствами информации, находятся в постоянном творческом поиске новых методик преподавания, приемов обучения чтению художественной литературы, чутко отзываясь на предлагаемые педагогической наукой инновации.

У читателей, наверное, возникает вопрос: можно ли использовать приемы 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 определенная знаковость, постижение и раскрытие которой зависит от уровня образованности, знаний и т. п. Художественный текст обладает свойством «выдавать различным читателям различную информацию — каждому в меру его понимания... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен»<sup>1</sup>. Строго заданная структура урока (вызов — осмысление содержания — рефлексия) и предлагаемые графические, табличные приемы 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 изу-

<sup>1</sup>Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М., 1970. — С. 32.

чения, а предметом изучения на уроках литературы становятся и текст как многоаспектная и глубинная единица речи, и отраженная в нем человеческая жизнь, опосредованная авторской позицией. Включая личный, пусть иногда незначительный, жизненный опыт детей в систему работы на уроке, мы тем самым предлагаем им собственный путь осмысления и анализа литературного произведения.

На этапе осмысления содержания наряду с упорядочением, систематизацией новой информации и соотнесением полученных сведений с собственными знаниями школьникам дается 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, дает 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 ее 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, не только исходя из ежеминутной целесообразности, но и руководствуясь научными доводами, культурными традициями, разумом и чувствами.

Приемы технологии развития критического мышления, рассматриваемые в этой главе, могут быть использованы не только на уроках филологического цикла, но и при изучении естественно-научных, общественных дисциплин. Кроме того, приемы 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 методической стратегии по организации чтения текста с использованием различных типов вопросов. Эта стратегия работает как при самостоятельном чтении, так и при восприятии текста на слух.

Данная стратегия учитывает следующее:

— текст не должен быть знаком учащимся (иначе теряет смысл и логика использования стратегии);

— текст заранее делится на части: помечается первая остановка, вторая остановка и т. д. Части по объему 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 учетом 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<sup>1</sup>.

В ходе практической работы у российского педагога И. О. Загашева<sup>2</sup> появилась своя модификация этой систематики:

— *Простые вопросы.* Это вопросы, отвечая на которые нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля: на зачетах, в тестах, при проведении терминологических диктантов и т. д.

— *Уточняющие вопросы.* Обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что ...?», «Если я правильно понял, то...?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о ...?». Целью этих вопросов является предоставление человеку возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумеваемой. Очень важно задавать эти вопросы без негативной мимики. В качестве пародии на уточняющий вопрос можно привести всем известный пример (поднятые брови, широко раскрытые глаза): «Ты действительно думаешь, что ...?»

— *Интерпретационные (объясняющие) вопросы.* Обычно начинаются со слова «Почему?». В некоторых ситуациях (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 превращает-

<sup>1</sup>См.: Bloom B. C. (Ed). 1956. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. — NY: Longman, 1956.

<sup>2</sup>См.: Загашев И. О. Умение задавать вопросы // Перемена. — 2001. — № 4. — С. 12—13.

ся 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 выявление 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 разнообразными приемами технологии на стадии вызова и рефлексии.

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

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

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

*Ход урока.* На стадии вызова обращаемся к личному опыту, который поможет подготовить учащихся к личностному восприятию произведения:

- Были ли в вашей жизни моменты, когда вами владело 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 судьбами людей?

*Прогнозирование по названию:*

Произведение называется «Роман горбуна». Как вы думаете, о чем произведение?

Прогноз сюжета незнакомого произведения повышает интерес к чтению: всегда хочется проверить — прав ли я? Кроме того, данный прием 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.*

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.

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

На стадии 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 можно договориться с учениками, что читаем до такой-то страницы или такого-то абзаца. Оставшийся текст пока не читаем (закрываем листом).

### 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 найдете, быть может, во мне душу, родную Вам... Мои приметы: серый английский костюм, в левой руке шелковый лиловый зонтик, в правой — букетик фиалок...»

### ПЕРВАЯ ОСТАНОВКА

Возможные вопросы:

- В чем необычность ситуации?
  - Попробуйте описать героя. Почему у него нет имени?
  - Как вы думаете, кто написал письмо?
  - Автор письма пишет: «...Вы найдете, быть может > во мне душу, родную Вам...» В чем 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 потрясен, 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, наряженный, 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, все-таки 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 вошел в сквер возле собора, вдруг...

### ВТОРАЯ ОСТАНОВКА

Возможные вопросы:

- 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». Предположите, что могло произойти дальше. Мнение обоснуйте.

На этой стадии используется прием «дерево предсказаний».

После обсуждения текст дочитывается до конца.

...Оцепенел на месте: навстречу ему, в розовом свете весенней зари, важными и длинными шагами шла в сером костюме и хорошенькой шляпке, похожей на мужскую, с зонтиком в левой руке и с фиалками в правой, — горбунья.

Беспощаден кто-то к человеку!

На стадии рефлексии предлагается письменная работа на выбор, которая учитывает индивидуальные литературные склонности обучающихся:

1. Ответное письмо горбуна.
  2. Описание сбора горбуньи 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 разработан Е. В. Ягуновой, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга, текст взят из сборника «Народные русские сказки А. Н. Афанасьева», составитель А. Горелова (Л., 1983).

*Цель урока:* учить видеть и понимать приемы создания комического в сказке (гипербола, гротеск).

Приемы технологии, используемые на уроке: мозговая атака, обращение к личному опыту, чтение с оговорками, подбор пословиц.

*Ход урока.* Стадию вызова открывает учитель (чтение отрывка из сказки — «присказка»).

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 тянула — дерево качается, два тянула — ничего не получается, в третий раз тянула — выскочил кусок, мне, красной девице, в лоб. Тут я, красная девица, трое суток пролежала; никто меня не знал, не видал, только знала, видала меня рогатая скотина — таракан да жужелица.

Всталаш, красная девица, отряхнулась, на все четыре стороны оглянувшись, побрела по берегу, по берегу все не по нашему. Стоит река — вся из

молока, берега из киселя. Вот я, красная девица, киселя наелася, молока нахлебалася.

Это присказка, а сказка впереди.

Стадию вызова продолжает беседа:

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

По ходу ответов заполняется таблица:

Таблица 6

Какие бывают сказки

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

На данном уроке следующим этапом стала презентация инсценировок сказок «Хорошо, да худо», «Каша из топора» (по сборнику сказок Афанасьева). После инсценировок проходит обсуждение в группах (прием «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 прием «мозговая атака», т. е. обсуждение в группе и выдвижение различных идей, дает возможность детям не только увидеть в произведении что-то новое, замеченное товарищем, но и развивает умение аргументированно доказывать свою позицию.

• К какому виду вы бы их отнесли или, может быть, выделили в отдельный вид? (В таблицу 6 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 счет чего создается 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 счет чего создается эффект комичности.

хожу; совсем отошал-исхудал: есть-то нечего! С той худобы завелись вши немалые; а я догадлив был, принялся их ловить, шкурки драть да ремешки кроить; свил веревочку, привязал за край неба и начал спускаться. На беду не хватило веревочки. Пришлось бы мне долго висеть промеж неба и земли, да мужик вышел овес сеять: несет ветерком ко мне полу, я-то ловлю да веревку вью. Ни много ни мало прошло времени, перестал мужик овес веть, а веревки все не хватает. Что тут делать? Была не была, прыгнул наземь и попал в трясины; по самые уши утонул.

Сиюю день, и два, и три; волоса ветром разбило. Прилетела утка, свила себе на моей голове гнездышко и снесла яичко. Я хотел взять да съесть, уж и руку протянул, да одумался: пусть еще снесет, тогда за один раз наемся. На другой день снесла утка второе яичко; а я себе на уме: подожду еще денек, авось снесет третье. Наутро слышу я — шум шумит: идет волк боло-том; подошел к гнезду и поел яйца; поел и хочет назад идти, а я тем временем намотал хвост его на руку и крикнул во все свое горло. Волк с испугу бросился в сторону и вытащил меня из трясины. Воротился я домой; дед засмеялся, я захохотал; тут и батька мой родился.

## ВТОРАЯ ОСТАНОВКА

Учитель организует беседу по вопросам:

— Какое же житье у героя?

— Над чем смеется герой? (Над бедностью и безысходностью.)

— Кто является героем сказки?

— В чем необычность его поведения? (Алогизм действий героя.)

— Охарактеризуйте его.

На стадии рефлексии учитель дает 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 прием акцентирует внимание читателей на идее произведения.

Пример из практики

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

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

На фазе вызова учитель сообщает необходимые для чтения рассказа сведения об авторе, истории создания этого произведения. Учащиеся делают предположения, о чем пойдет речь в рассказе.

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

Вопрос учащимся: Как вы думаете, о чем 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, живущим 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 Федоровна, немецкая принцесса. Такова общая атмосфера 40-х гг.

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

На смысловой стадии 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?

— 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:*

— Были ли верны ваши представления о том, как будут развиваться дальнейшие события?

— Как будут меняться чувства героя?

— Как можно выразить его ощущения?

— Еще одним из вариантов названия рассказа было «Отец и дочь». Как в связи с этим, по вашему мнению, будут развиваться дальнейшие действия? Как изменится настроение героя?

## ГЛАВА 3. ВИЗУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА

*Подводим итоги беседы.*

*Вопросы, к III части:*

— 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?

— Какой художественный прием, по-вашему, лежит в основе композиции рассказа?

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 редакция), после чего задаем учащимся вопросы:

— Что изменил автор, изменив концовку рассказа?

— Почему полковник, любящий и внимательный отец, оказывается жестоким с солдатами?

— Чего не может понять Иван Васильевич? (Отец искренне добр и искренне зол, вера в необходимость жестокой расправы с теми, кто преступил закон.)

Это первый урок из отведенных на изучение темы, на последующих можно продолжить работу с текстом, включив в дискуссию совместный поиск, перекрестную дискуссию (данные приемы описаны в главе 6).

В российской дидактике накоплен богатый опыт работы с текстом художественного произведения на уроке. Такая «методическая копилка» есть у каждого учителя словесности. Как заинтересовать ребенка книгой? Как привлечь его к осмысленному чтению? Попробуйте использовать предложенные приемы и стратегии в своей практике.

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

Помогают ли рисунки, схемы, таблицы поразмыслить 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 познаем мир лучше, когда действуем. Это не значит, что нельзя рисовать, набрасывать схемы просто 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 черная, 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 ребята начнут творить — не просто рисовать, а пытаться систематизировать свои знания, делая предположения.

Чего мы добьемся? Конечно, пробуждения интереса к данной теме, к исследованию, включению в процесс поиска правильного ответа еще 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 по данному вопросу до его изучения.

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

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

### ПРИЕМ «ВЫГЛЯДИТ, КАК... ЗВУЧИТ, КАК...»

Этот прием 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 понятием «технология».

Таблица 8

Выглядит, как...	Звучит, как...
Часы Конвейер Ступеньки лестницы	Тиканье маятника Шум станка

На стадии рефлексии, после знакомства с основной информацией, можно вернуться к таблице 8.

### ПРИЕМ «ПЛЮС — МИНУС — ВОПРОС»

На стадии вызова работает прием «плюс — минус — вопрос» (табл. 9) и его модификация (табл. 10) (создатель Э. де Боно).

Например, нам необходимо выяснить, является ли атомная энергия энергией будущего. Занесем известные нам за и против в таблицу 9.

Таблица 9

«+»	«-»	«?»
Самый экономичный вид энергии Энергия будущего	Радиация 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 (табл. 10):

Таблица 10

«+»	«-»	«?»
Самый экономичный вид энергии Энергия будущего	Радиация Аварии на АЭС	Сколько в мире атомных электростанций? Как давно человечество использует атомную энергию? 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 прием можно использовать и на стадии рефлексии. Так или иначе пошаговое знакомство с новой информацией, увязывание ее с уже имеющейся, — это способ активной работы с текстом.

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

- положительные стороны явления — «+»;
- отрицательные стороны явления — «-»;
- а также информацию, которая просто заинтересовала, — «?».

При использовании данного приема 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, например дневники и бортовые журналы, могут стать ведущим приемом на стадии осмысления содержания.

Бортовые журналы — обобщающее название различных приемов 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 11

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 колонку бортового журнала, связывая полученную информацию со своим видением мира, со своим личным опытом.

## ДНЕВНИКИ

Интересным приемом является двухчастный дневник<sup>1</sup>. Этот прием также дает возможность читателю увязать содержание текста со своим личным опытом. Двухчастные дневники могут использоваться при чтении текста на уроке, но особенно продуктивна работа с этим приемом, когда учащиеся получают задание прочитать текст большого объема дома.

Таблица 12

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 моменты, 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.

<sup>1</sup>См.: *Вагоне D. Dual Entry Diaries*. In Charles Temple and Patrick Collins (Eds.), *Stories and Readers*. Norwood, MA: Christopher Gordon, 1992.

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

Таблица 13

Один вариант оформления трехчастного дневника

Цитата	Комментарии. Почему эта цитата привлекла ваше внимание?	Вопросы (письма) к учителю

Трехчастный дневник может быть оформлен и таким образом (табл. 14):

Таблица 14

Другой вариант оформления трехчастного дневника

Цитата	Вопросы. Почему эта цитата привлекла ваше внимание?	Ответы. Комментарии по прошествии некоторого времени

Соответственно изменится и функция приема, 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 приемам, 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 остается 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. Начнем с простых приемов.

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов (табл. 15) может быть использована на любой из трех стадий урока. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления содержания прием служит для активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии — для демонстрации понимания пройденного.

Таблица 15

#### 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 чем 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 записываются вопросы, требующие подробного, развернутого ответа.

#### Пример из практики

Урок истории (Агибалова Е. В., Донской Г. М. История Средних веков. — М., 2002. — § 16. Формирование средневековых городов).

На стадии вызова учащимся предлагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов; это может выглядеть так, как в таблице 16.

Стадию вызова может продолжить игра «Верно ли выдано ...?». 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;

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?

— 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 прочитать 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 посеvy. 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 легким плугом шире применялся тяжелый колесный 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 лен». 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 колесного 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 урожая крестьяне могли обменять 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 все 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 перекрестках 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 сырье<sup>1</sup>. Чтобы защищаться от нападений рыцарей и грабителей, горожане организовывали свой поселок рвом и валом, на валу возводили частокол. Эти укрепления позже заменяли каменными стенами. Путник, направлявшийся в город, еще издали видел стены и башни городских укреплений. Войти в город можно было только по подъемному мосту через массивные ворота, всегда зорко охранявшиеся стражей. Лишь большое войско, имевшее осадные орудия, могло овладеть городскими укреплениями. Раньше всего, уже в IX в., возродились древние и возникли новые города в Италии и на юге Франции. В Германии возникло много новых городов по берегам больших

<sup>1</sup>ырье — материалы (железо, дерево, шерсть и др.), из которых вырабатываются промышленные товары.

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 вел торговые дела, стали строить дома и устраивать гостиницы. И вошло у них в обычай говорить: «Идем 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 дается задание составить еще 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 17

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 первыми жителями городов? Перечислите крупнейшие города средневековой Европы. Были ли средневековые города центрами торговли?	Как успехи в сельском хозяйстве и ремесле повлияли на возникновение городов? В чем различие между городом и деревней? Как был защищен средневековый город? С чем связан быстрый рост городов в Европе в X — XI вв.?

Все вышеперечисленные приемы могут быть и стратегией проведения урока в целом, и «работать» на отдельных стадиях урока. Например, они могут быть использованы на стадии рефлексии. Таблицы, схемы становятся основой для дальнейшей работы — обмена мнениями, исследований, дискуссий, эссе и т. д.

Вы видите, что существует множество способов графич<sup>С</sup>кой организации материала. Среди них самыми распространены являются таблицы. Предлагаем рассмотреть еще несколько табличных форм. Это концептуальная таблица, сводная таблица, таблица-синтез. Можно рассматривать данные приемы как приемы стадии рефлексии, но в большей степени они являются стратегией ведения урока в целом.

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ТАБЛИЦА

Прием «концептуальная таблица» особенно полезен, когда предполагается сравнение трех и более объектов или несколько вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали — различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит<sup>1</sup>.

Таблица 18

Форма концептуальной таблицы

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 прием.

### Пример из практики

Тема: «Культура доколумбовой Америки» (урок истории разработан И. В. Муштавинской, гимназия № 177 Санкт-Петербурга).

#### 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 памятников культуры доколумбовой Америки и сделать предположение, какому народу принадлежат эти памятники.

Можно использовать вопросы:

- Где живет этот народ?
- Каковы уклад его жизни, основные занятия?
- Каким богам он поклоняется?
- Что удивительного можно о нем рассказать?

Смысловую стадию начинаем с того, что сообщаем учащимся тему урока — изучение культуры доколумбовой Америки.

<sup>1</sup>См.: *BueM D. Classroom Strategies For Interactive Learning.* — IRA, 2001.

Предлагаем: рассмотреть карту, на которой отмечено расположение государств майя, ацтеков, инков; вернуться к иллюстрациям, предложенным в первой части урока; прочитать комментарии к ним<sup>1</sup>.

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

- чтение текста;
- выделение главного;
- обсуждение информации в группе;
- выделение линий сравнения и их запись на отдельных листах (карточках);
- можно использовать вопросы, предложенные на стадии вызова.

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

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

После заполнения презентационных листов идет презентация таблицы 19.

Таблица 19

Тема: «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 прием «концептуальная таблица» используется на стадии рефлексии; ниже мы приводим разра-

<sup>1</sup>См.: *Агибалова Е. В., Донской Г. М. История Средних веков.* — М., 2002. — § 33.

ботку урока, на котором этот прием является ведущей стратегией урока.

### Пример из практики

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

Урок может начинаться с вводной беседы, ее результаты станут основой для создания таблицы:

— Сегодня столицей России является Москва. Но еще в начале XX в. все было иначе. С 1712 г. столицей Российской империи был блистательный Петербург, основанный Петром Великим. В 1918 г. Москве был возвращен статус столицы государства.

— С чем были связаны переносы 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:

Таблица 20

#### Тема: «Русские столицы — Москва и Петербург»

Объект 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.

1. Читая текст 1845 г. о двух столицах империи, принадлежащий перу В. Г. Белинского, продолжите работу над таблицей.

2. Учащиеся заполняют имеющиеся графы таблицы, выделяют и заполняют новые.

#### Петербург и Москва

Россия явилась вдруг с двумя столицами — старою и новою, Москвой и Петербургом. В то время как рос и украшался Петербург, по-своему изменялась и Москва. Вследствие неизбежного вторжения в нее европеизма, с одной стороны, и в целостности 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 чтобы

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 ее положение почти в середине России назначило ей быть центром внутренней промышленности.

Петербург же есть образец для всей России во всем, 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, снабженных тротуарами в пол-аршина шириною, они только днем 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 довольно людно...

Идея города больше всего заключается в сплошной сосредоточенности всех удобств в наиболее сжатом круге: в этом отношении Петербург несравненно больше город, чем Москва. <...>

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; от того извозчикам в Москве много работы. Извозчики там дешевы, но на самых плохих дрожках и прескверных санях; но саней плохих в Петербурге не бывает: здесь самые скверные санишки сделаны на манер будто бы хороших и покрыты полостью из теленка, но похожего на медведя! Впрочем, в Петербурге мало ездят; больше ходят... Да при том же в Петербурге удобно ходить: гор и косогоров нет, все 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 еще 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 ее принадлежностях. Без

Таблица 23

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. Старое	Архитектор	А. Ринальди	А. Воронихин
Царская резиденция	Особняк графа Потемкина	Назначение в прошлом	Особняк князя Орлова	Главный собор города, Музей истории религии и атеизма
Музей	Административное здание	Современное назначение	Музей	Действующий собор
Зелено-голубой	Желтый	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. Кутузов. Был Музеем истории религии и атеизма

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

Основной смысл использования приема «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 не было слишком много линий сравнения, 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 его прочтения.

Они могут быть сформулированы как в форме понятий, так и в форме ключевых слов, а также в любой другой форме: рисунком, вопросов, восклицаний, цитат и т. д.

**Пример из практики**

*Тема: «Моря России»* (урок по предмету «Окружающий мир», 3 класс разработан Ж. А. Ларионовой, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга, текст составлен по материалам: *Сладкое* Я. Подводная газета. — Л., 1973).

Основной прием — «сводная таблица».

На стадии вызова используется прием «верите ли вы...».

Попросите учащихся в группах (по 5 человек) ответить на следующие вопросы и обосновать свое 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 Черного моря пригодна для жизни, а девять десятых отравлены ядовитыми газами;
- в Черном море водятся акулы;
- море Лаптевых самое холодное, в отдельные годы льды здесь держатся все лето;
- самые экзотические рыбы и морские животные обитают в Японском море?

*Необходимое замечание.* Вопросы могут быть предложены всему классу, обсуждение ответов идет 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 5 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!» — сказала Азовское море.

Да, действительно, Азовское море не блещет красотой. И вода в нем мутная, тусклая, зеленовато-бурого цвета. Берега низкие, большей частью глинисто-песчаные. Да и глубина у него для моря просто смешотворная/ — 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. км<sup>2</sup>. В Азовское море впадают реки Дон, Кубань и др.

Азовское море — это один из самых богатых морских водоемов мира. Для рыб тут курорт. В море водятся судак, лещ, осетр, севрюга, тюлька. Со всего Черного моря каждое лето собираются в Азовское море для нагула неисчислимые стаи хамсы, сельди, кефали. Все лето они отъедаются вместе с местными рыбами, а осенью, выросшие и растолстевшие, они уходят обратно, потому что вода на зиму покрывается 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 теплое течение Гольфстрим. Сталкиваются во мне воды двух океанов: теплого Атлантического и холодного Ледовитого. Сталкиваются и теснят друг друга вот уже сколько тысячелетий! Ни один океан одолеть не может: ни все заморозить, ни все растопить», — вмешалось Баренцево море.

Баренцево море — море Северного Ледовитого океана, это холодное море. Омывает берега России и Норвегии. Площадь моря 1424 тыс. км<sup>2</sup>. 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 животные организмы. Планктон служит растительным кормом для рыб — трески, пикши, сельди, морского окуня, камбалы и др.

Названо в честь голландского мореплавателя Виллема Баренца.

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

Черное море — часть Атлантического океана, оно особо глубоко вдается в сушу. Море теплое.

Его площадь 413,5 тыс. км<sup>2</sup>. 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, осетр, севрюга, камса, тюлька, кефаль, ставрида, скумбрия, камбала и многие другие. Водится в море небольшая акула катран. Также в Черном море живут дельфины, крабы, раки — морские желуди, устрицы, мидии, моллюски, медузы и другие морские обитатели.

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

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

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

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

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

Площадь его 650 тыс. км<sup>2</sup>. Средняя глубина 100 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 от них, но в отдельные годы льды здесь держатся все лето.

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

5. «Что правда, то правда: я могу похвастать рыбкой! Живет 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 теплое. Площадь 1062 тыс. км<sup>2</sup>. Средняя глубина до 1536 м. В море несет свои воды река Амур. В Японском море обитают кальмары и осьминоги, креветки и крабы, морские ежи и звезды, мидии и гребешки, губки и трепанги и многие другие морские жители.

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

Таблица 24

Сводная таблица по теме «Моря России»

Азовское море	Черное море	Море Лаптевых	Линии сравнения	Японское море	Баренцево море
			Географическое положение		
			Температура воды		
			Животный мир и т. д.		

### ТАБЛИЦА-СИНТЕЗ

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

Таблица 25

Форма таблицы-синтез

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 своему 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-синтез:

Таблица 26

Вариант таблицы-синтез

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

Тема предлагается учителем. Первая часть первой и вторая графы заполняются на стадии вызова, вторая часть первой и третья — на стадии рефлексии.

Графическая организация материала делает наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при изучении того или иного материала. Сформулируем некоторые со-

веты 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 ее мысленно или изобразите на доске.
- Начинайте 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 прием в будущем.

ТАБЛИЦА «З-Х—У»

Этот прием графической организации материала поможет собрать уже имеющуюся по теме информацию, расширить и систематизировать знания по изучаемому вопросу. Таблица «Знаю - хочу узнать — узнал» разработана Донной Огл<sup>1</sup>.

Таблица 27

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»<sup>2</sup> (разработан И. В. Муштавинской).

На стадии вызова попросим учащихся вспомнить, что им известно о реформах Петра I.

<sup>1</sup>См.: Ogle D, «K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. The Reading Teacher, 39 (1986), 564—570.

<sup>2</sup>См.: История Отечества / Под ред. И. М. Лебедева и др. — СПб., 1996.

Ответы учащихся могут быть такими:  
 — Я знаю, что Петр I строил корабли.  
 — А я — что стриг бороды.  
 — Знаю, что Петр 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 Петр 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.  
 Занесем уже имеющиеся знания в первый столбец таблицы.

Таблица 28

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.

Таблица 29

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 тетра-

ди, 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 классифицируем столбец «Знаю» по категориям и заполняем нижнюю часть таблицы. Теперь она выглядит так:

Таблица 30

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 ее заполнения попросим учеников задать вопросы:

- Что бы вы хотели теперь узнать? 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 смысловой стадии 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 вернемся к таблице. Можем ли мы ответить на вопросы, которые сами поставили перед прочтением? Оказывается, да. И в верхней части таблицы заполняются 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. 31). И пора поговорить о том, как расширились ваши знания после прочтения текста по каждой категории информации.

У этой формы работы есть еще один резерв — графа «категории информации». Категории информации станут графами новой таблицы. Работа на стадии рефлексии может быть про-

Таблица 31

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 но- вая русская армия? — Можно ли было откупиться, не стричь бороду? — Как люди относились к этим изменениям?	— После создания регулярной армии Россия начала одержи- вать победы — Бояре могли заплатить налог на бороду — Преобразования при- живались с трудом
Категории информации		Источники информации
1. Реформа армии 2. Создание флота 3. Изменения в быту 4. Роль царя 5. Налоги 6. Управление страной 7. Отношение к реформам		1. Книги 2. Кинофильмы 3. Рассказы взрослых 4. Текст параграфа

должна, учащиеся на уроке или на дом получают задание заполнить таблицу 32.

Таблица 32

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

Реформа армии	Создание флота	Налоги	Управле- ние страной	Измене- ния в быту	Роль царя	Отноше- ние к реформам

**Пример из практики**

Предлагаем урок внеклассной литературы по программе 8 класса В. Г. Маранцмана (урок разработан Е. В. Ягуновой, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга).

*Тема:* «Русские писатели о Пушкине».

*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.

На стадии вызова, не называя темы урока, предлагаем учащимся следующий вариант работы.

Попросим вспомнить все, что они знают об А. С. Пушкине, и кратко записать в графу «Знаю». Работа организуется в группе. Учащиеся делятся друг с другом информацией, систематизируя ее 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. Так как к 8 классу накоплены немалые знания по пушкинской теме, то, вероятно, 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, идет заполнение таблицы.

На стадии осмысления содержания предлагается выразительное чтение отрывков из произведений писателей XIX—XX вв. Ученики, слушая чтение текстов, записывают фамилию писателя и название произведения 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).

*Я. Я. Огарев.* На смерть поэта. По перечтении Е. О. (отрывок).

*В. Г. Белинский.* О поэзии Пушкина (отрывок).

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

*И. А. Бунин.* 26-е мая.

*В. Ф. Одоевский.* Пушкин (отрывок).

*В. Ходасевич.* Колеблемый треножник (отрывок)

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

*Ахматова.* О Пушкине (отрывок).

*Ф. М. Достоевский.* Пушкин (очерк, отрывок). *М. Цветаева.* Мой Пушкин (отрывок). *А. 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 нем 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...

*Год 1834-й*

**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, Гете, Гомера? Пушкин не мог всего сделать. Кроме того, Пушкин не избег общей участи художников-поэтов, начинателей. Он испытал охлаждение к себе современников; последующие поколения еще более удалились от него, перестали нуждаться в нем, воспитываться на нем, и только в недавнее время снова становится заметным возвращение к его поэзии... Под влиянием старого, но не устаревшего учителя — мы твердо этому верим — законы искусства, художнические приемы вступят опять в свою силу и — кто знает? — быть может, явится новый, неведомый избранник, который превзойдет своего учителя и заслужит вполне название национально-всемирного поэта, которое мы не решаемся дать Пушкину, хоть и не дерзаем его отнять у него.

*Год 1880-й*

**Виссарион Григорьевич Белинский. О поэзии Пушкина (отрывок)**

Пушкин был призван быть первым поэтом-художником Руси, дать ей поэзию как искусство, как искусство, 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 мыслью, в жертву которой приносятся 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...

*Год 1844-й*

Владимир Федорович Одоевский. Пушкин (отрывок) Пушкин! — произнесите это имя в кругу художников, постигающих все величие искусства, в толпе простолодинов, в толпе людей, которые никогда его сами не читали, но слышали его стихи от других, — и это имя везде произведет 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 держайте 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 годов*

*Необходимые пояснения.* Учащиеся готовят выразительное чтение заранее, учат стихотворения наизусть, но им не сообщается цель и порядок выступления, который определяется на уроке. На стадии 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 еще нужно узнать. В качестве творческого домашнего задания предлагается мини-сочинение «Мой Пушкин».

Выделим основные правила работы с приемом «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 ее 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 ее.

Графическая организация материала наглядно показывает взаимоотношения между идеями еще до облечения их в слова, и это прекрасный двигатель для процесса познавательного ученичества; его называют «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 приемы визуальной организации материала.

## ГЛАВА 4. ГРУППОВАЯ РАБОТА. ОБУЧЕНИЕ СООБЩА

Что такое «обучение сообщества» 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 волевыми в их действиях преобладает поучение, которое не стимулирует свободу мысли, а приучает к соглашательству и схематизации. Образ мышления обучающего и обучаемого слишком различен, 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 рождаются в процессе обучения сообщества.

*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 проходили в большом помещении, в котором одновременно находилось до 500 человек. Письменные занятия старосты вели с группами по 10 человек, устные занятия приводились у настенных дидактических таблиц.

Е. С. Полат отмечает, что идеология обучения в сотрудничестве детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесоты (Р. Джонсон и Д. Джонсон), группой Э. Аронсона. Для понимания идеи обучения сообщества авторы этого подхода советуют обратиться к понятию «ошибка», трактуя 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

\*См.: Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — М.; Рига, 1998. — С. 12.

том, что ученики не овладели еще необходимыми умениями, то вы будете рассматривать их только как факт. Следовательно, вам нужно предоставить вашим ученикам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, 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 сообщества» 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, дискутируются. Процесс обучения сообщества 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 приемов и стратегий, которые авторы технологии называют «обучение сообщества». Мы познакомим вас с наиболее интересными.

### ЧТЕНИЕ, СУММИРОВАНИЕ ПРОЧИТАННОГО В ПАРАХ

Этот прием разработан Доном 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<sup>2</sup>. Проиллюстрируем данный прием на примере модельного урока по теме «Угорь» (подчеркнем, что предлагаемый текст является демонстрационным)<sup>3</sup>.

#### Стадия вызова

1. На первом этапе урока можно спросить школьников о том, что они знают об угрях, каковы отличительные черты

<sup>2</sup>Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат.; — М., 1999. — С. 18.

<sup>3</sup>См.: Dansereau D. F., & Johnson D. W. (1994). Cooperative Learning (Chapter 5). In D. Druckman & R. A. Bjork (Eds.), Learning, Remembering, Believing: Enhancing Human Performance (pp. 83—111; references pp. 319—327). Washington, DC: National Academy Press.

Разработано С. И. Заир-Бекком.

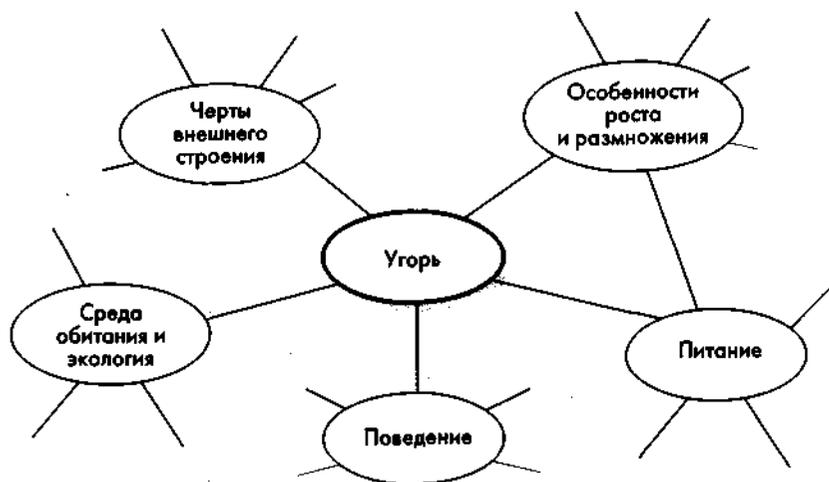


Рис. 8

их внешнего строения и среды обитания, поведения и жизненного цикла.

Отметим, что преподаватель сам задает для учеников направления актуализации своих знаний, эти направления являются основаниями для разбивки текста на смысловые части.

Ученики индивидуально вспоминают то, что они знают об угре, заполняя кластеры (рис. 8). Возможно использование и других, уже описанных в этой книге приемов, 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 приема на стадии вызова можно ограничиться только обменом мнениями в парах. Вместе с тем на этом этапе учитель подчеркивает, что в конце урока школьники должны будут знать содержание всего изучаемого текста целиком, хотя в процессе чтения каждая пара получит только небольшой фрагмент текста.

#### Стадия осмысления содержания

1. Перед началом работы с текстом учитель просит пары рассчитаться 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 свое видение прочитанного текста, разные пары по-сво-

ему будут представлять для класса результаты своей работы, дополняя друг друга, обращая внимание на различные, важные, с их точки зрения, аспекты.

2. Второй важный момент, 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. Тот и другой участник пары читают обе части последовательно.

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

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

Другая роль — роль ученика — предполагает слушание докладчика и задавание вопросов для прояснения смысла прочитанного, а также аспектов, на которые особо обращал внимание учитель при формулировке задания. Сами вопросы ученика готовит в процессе доклада, на этом этапе можно воспользоваться известным приемом — таблицей «тонких» и «толстых» вопросов.

Участники сами договариваются, в какой последовательности они будут выполнять роли докладчика и ученика. После того как оба прочли отрывок А, один из пары рассказывает другому содержание прочитанного, второй задает 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, чье существование окутано множеством тайн и легенд, является одним из величайших миграторов. Эта рыба встречается в соленых 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 Мезогеи, где, по-видимому, и сформировался вид, от которого ведут свое происхождение все угри. За геологическое время Мезогея, которая опоясывала когда-то две трети земного шара и связывала Атлантический и Тихий океаны, уменьшилась настолько, что от нее осталось только Средиземное море. Индотихоокеанские и атлантические угри оказались изолированными. Тем не менее у них сохранились сходные биологические циклы: все они отправляются в теплые соленые воды, где на глубине 400 м происходит нерест, а затем их личинки мигрируют в континентальные воды и там продолжают свое развитие.

Б. Предполагают, что оба вида имеют одного общего предка, хотя не обнаружено никаких доказательств его существования. Этот предковый вид размножился в прото-Атлантике — океане гораздо более скромных размеров, чем современный. Похоже, с тех далеких времен 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 все более длинный путь от места своего рождения до устья европейских рек. Но на этом континенте интенсивное рыболовство, строительство плотин и осушение болот представляют собой серьезные опасности, нависшие над будущим этого животного.

1. Фрагмент А читается обоими участниками в паре.

2. В процессе чтения дополняется кластер, составленный на стадии вызова. Ученик 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 преподавателем задания.

4. Ученик задает докладчику вопросы, докладчик на них отвечает.

5. Пара читает фрагмент Б, меняясь ролями.

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

После того как пары прочитали свой текст полностью, они готовят его презентацию ювв 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 приемов, 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, четвертая — задает вопросы аудитории.

В процессе отчета пар остальные учащиеся 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?»), так и в письменной форме (заполнение сравнительной таблицы «Сравнительная характеристика угря и речного окуня» или использование приема «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, помогла ли лучше понять материал паработ 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 деталей, 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 приема (автоф Э. Аронсон) является изучение и систематизация большого<sup>1</sup> по объему материала<sup>1</sup>. Для этого предстоит сначала разбить<sup>1</sup> текст на смысловые отрывки

<sup>1</sup> См.: Busing and Racial Tension: The Jigsaw Route to Learning and Liking / E. Aronson, N. Blaney, J. Sikes // Psychology Today. — 1975. — February. — P. 8, 43—50.

для взаимообучения. Количество отрывков должно совпадать с количеством членов групп. Например, если текст разбит на 5 смысловых отрывков, то в группах (назовем их условно рабочими) 5 человек.

1. *Стадия вызова*: осуществляется при помощи любых известных вам приемов. В данной стратегии может и не быть фазы вызова как таковой, так как это задание — организация работы с текстом большого объема в режиме «обучения сообща» — 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 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 рабочей группе благодаря работе экспертов складывается общее представление об изучаемой теме.

Презентацию сведений по отдельным темам проводит один из экспертов, другие вносят дополнения, отвечают на вопросы — идет «второе слушание» темы.

Итогом урока может быть исследовательское или творческое задание по изученной теме.

Продемонстрируем эту стратегию на примере модельного урока по теме «Деньги».

На стадии 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 ежедневно на Таганской площади в ВДоскове.

Таким образом, подводим слушателей к изучаемой теме.

На стадии осмысления содержания предлагаем разделить-ся на группы по 5 человек. Выдаем на группу 5 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 — спресованные бруски чайных листьев (кирпичный чай), в Тибете — грецкие орехи.

У многих народов 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 использовались в качестве денег в Судане и в Гвинее, в Тибете — шелк.

Стеклянные бусы, ввезенные 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, то есть 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 слоновий клык.

В качестве денег в 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., однако первые известные 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 платежным средством в Малой Азии.

В Греции счет велся на серебро, в Риме платежным средством была медь. В Византии IV века до н. э., в Китае и Японии VI—X веков чеканились железные монеты; в Китае X века, на островах Суматре и Яве в XV—XVI веках — деньги из олова. В Бактрии II века до н. э. ходили никелевые деньги, в России 1828—1845 годов — платиновые.

На греческих монетах изображалось местное божество или посвященное 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 ввел деньги в виде железных прутьев. Их обрабатывали уксусом, чтобы железо сделалось хрупким. С помощью этих громоздких денег, не имевших хождения 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 четырехугольной формы. Серебряная монета появилась в 268 году до н. э. Само слово «монета» связано с храмом Юноны Монеты («Советчицы»), где римляне устроили монетный двор. Первым из римлян поставил свое 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 увлекались Боккаччо и Петрарка. Торговля старинными монетами процветала в Венеции и Генуе. Нумизматикой увлекались и венецианские 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 Петр I. В 1721 году он приобрел 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 отрекся 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 частная 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 всем мире.

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

В 1380 году Дмитрий Донской начал чеканить свою монету по образцу золотоордынского дирхема. Она называлась «деньга» (араб, «даник»). Слиток-рубль заменили иностранные монеты, он остался в качестве расчетной 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 щеку. Алтын — три копейки, гривна — десять копеек, а также полтина и рубль существовали только в качестве счетных единиц.

В XVII веке курица стоила копейку, пуд масла — 60 копеек, теленок — 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 к Медному бунту. Казне пришлось выкупать у населения медную монету за серебро.

Денежную реформу осуществил Петр I в 1700—1704 годах. Он начал с выпуска медной деньги, полушки и полуполушки, затем в 1701 году появилась полтина, полуполтина, гривенник и пятачок, а в 1704 году — серебряный рубль и медная копейка. Новый рубль по весу соответствовал талеру. У России появилась твердая 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 казначейства 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 и 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 переплетов 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 ее 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 определенной тематике («Первые деньги», «Металлические деньги» и др.), составляют опорный конспект и оформляют презентационный лист. Так, например, 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.

На стадии 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» реализована следующим образом:

1. В начале урока класс делится на 5 групп по 5 человек в каждой. Каждый участник в этих «базовых», или «домашних», группах получает свой номер (от 1 до 5).

2. Для чтения пронумерованных отрывков текста учитель предлагает ученикам образовать новые «экспертные», или, по-другому, «кооперативные», группы по 5 человек, в которые входят ученики, имеющие соответственно первые, вторые и последующие номера. И они совместно вырабатывают план презентации своего отрывка.

3. После чтения текста ребята возвращаются в свои первоначальные группы для обмена информацией по прочитанному.

### Прием «Зигзаг—2»

Этот прием разработан Р. Славином. Он используется при работе с текстами сравнительно небольшого объема. 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 «домашние» группы, эксперты последовательно представляют варианты ответов на свои вопросы. Продемонстрируем, как этот прием работает на уроке.

#### Пример из практики

*Тема:* «Мышонок Пик» В. Бианки<sup>1</sup>. (Урок внеклассного чтения, 2 класс, разработан М. В. Данильциной, учителем гимназии № 177 Санкт-Петербурга.)

*Цель урока:* используя приемы технологии развития критического мышления, стимулирующие мыслительную и творческую деятельность учеников, учить вдумчивому чтению.

На стадии вызова можно предложить учащимся сделать предположение, как может выглядеть домик маленького мышонка.

Учащиеся рисуют домики на небольших индивидуальных листах, обсуждают свои рисунки в команде, делают один рисунок на большом листе, затем проходит презентация.

*Используемые приемы:* групповая мозговая атака, составление списка известной информации при помощи рисунков. Работа ведется индивидуально (в парах или в группах).

На смысловой стадии класс делится на 5 команд, каждая команда включает 5 учеников — по количеству вопросов к тексту.

<sup>1</sup>См.: Бианки В. Мышонок Пик. — Л., 1989.

Вопросы могут быть следующими:

— На какой остров попал мышонок Пик? С кем сравнивает автор мышонка Пика и почему? Как вы понимаете слово сочетание «черный 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 Пика?

— 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 нем не было. Жили тут только птицы, змеи да лягушки, которым 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 черный 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 легок, 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 влетал их в расщепленные концы тростника. Он влезал на тонкие травинки, и они гнулись под ним. Он связывал их вершинами одну за другой.

В конце концов у него получился легкий круглый домик, очень похожий на птичье гнездышко. Весь домик был величиной с детский кулачок.

Сбоку мышонок проделал в нем ход, внутри выложил мхом, листьями и тонкими корешками. Для постели он натаскал мягкого, теплого 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 гнездышко, со всех сторон скрытое высоким тростником и густой осокой. Ни одна змея не добралась бы до него: так высоко оно висело над землей.

Лучше придумать не мог и сам настоящий Робинзон!

Вопросы записаны на карточке определенного цвета. Учащиеся берут по одной карточке, изучают текст рассказа в «домашней» группе с целью найти ответ на свои вопросы, подчеркивают ответы в тексте (если возможно), затем собираются при помощи цветных карточек в «экспертные» группы, обсуждают, приходят к общему мнению.

На стадии рефлексии идет работа в «экспертных» группах, а затем вновь в первоначальных.

Вернувшись в «домашнюю» 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. Идет 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 рассказ по-своему или дать название рисунку.

#### ИГРА «КАК ВЫ ДУМАЕТЕ?»

Игра с карточками для группы из 4—6 человек.

*Подготовка.* Учитель раздает всем группам листы бумаги с игровым набором карточек.



Рис. 9. Схема для игры «Как вы думаете?»

#### Ход игры

1. Один человек из групп должен перемешать карточки и раздать их. Не имеет значения, если кто-то получит больше карточек.

2. Не советуясь ни с кем, каждый читает то, что написано на карточках, затем кладет 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 захочет». Если вы считаете, что тезис действует ВСЕГДА, положите карточку на центральное поле. Если вы считаете, что это верно ИНОГДА, положите ее на среднее поле. Положите ее на крайнее поле, если считаете, что это положение не действует НИКОГДА.

3. Разложив свои карточки, все еще не советуясь ни с кем, члены группы внимательно смотрят на карточки, разложенные остальными. Если кому-то из членов группы покажется, что карточка расположена неправильно, он переворачивает ее лицом вниз.

4. Когда этот этап работы завершен, анализируем результат: карточки, которые остались неперевернутыми, выражают мнение группы.

5. Следующий этап — обсуждение каждой перевернутой карточки. Группа выясняет, кто положил карточку на это поле, а кто ее перевернул. Затем идет обсуждение: где должна находиться каждая карточка? Если группа сразу не пришла к общему решению, вам придется искать компромисс.

Пример из практики

*Тема:* «Ремесло в средневековом городе» (урок истории в 7 классе разработан И. В. Муштавинской).

*Цели урока:*

узнать, как была организована работа мастерской в средневековом городе;

узнать цеховые правила;

систематизировать информацию;

подтверждать основные тезисы информацией из текста;

задавать вопросы различного типа;

творчески перерабатывать полученную информацию.

*Ход урока:*

*Необходимые пояснения.* Данный урок состоит из двух частей. В каждой части реализуется схема «вызов — осмысление содержания — размышление». Ведущим приемом в первой части урока являются кластеры, во второй — игра «Как вы думаете?», важным моментом является общая рефлексия по теме; провести ее помогут приемы: таблица «толстых» и «тонких» вопросов и расширение кластеров.

Игра с карточками для группы из 4—6 человек

На стадии вызова учащиеся в командах (5 команд) должны методом мозговой атаки предположить, что, кроме сырья, понадобится им для организации работы ремесленной мастерской (ювелирной, оружейной, резчиков по камню, ткачей, гончаров) в средневековом городе.

Результаты работы записываются в виде кластера на доске. Кластеры «гроздь» — это выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке ЕГ виде грозди (рис 10).



Рис. 10. Кластер по теме «Ремесло в средневековом городе»

На этом этапе нашего урока мы побываем в мастерской ремесленников и узнаем, как организовывалась работа, сбыт изделий, какими были орудия труда, т. е. мы попробуем раскрыть те пункты плана, которые наметили сами.

На стадии осмысления содержания учащимся предлагается прочитать текст § 18, п. 3, 4 (учебник Е. В. Агибаловой, Г. М. Донского «История Средних веков»).

На стадии рефлексии возвращаемся к кластерам, пробуем на основе полученной информации их заполнить. Ведутся записи в тетради, записи озвучиваются.

Во второй части урока стадия вызова осуществляется ко второй части текста учебника.

Неозвученными остаются разделы, касающиеся правил организации работы цехов. Учитель лишь сообщает учащимся, что в средневековых городах ремесленники создавали свои союзы — цехи, которые сами вырабатывали цеховые правила и по ним работали.

На следующем этапе урока учащимся предлагается поиграть. Каждая группа получает игровое поле и набор карточек.

Карточки для игры:

1. Все мастера делали вещи по определенному образцу.
2. Цех разрешал иметь только определенное количество станков.
3. Цех определял количество учеников и подмастерьев, работавших в мастерской.
4. Цех запрещал работу в темное 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 впавшим в нужду ремесленникам.

Проводится игра «Как вы думаете?», в ходе которой карточки располагаются на игровом поле, идет обсуждение и объяснение местоположения карточек.

На стадии осмысления содержания после завершения игры учащимся предлагается прочитать текст учебника («Цех — союз ремесленников»).

На стадии размышления, после чтения текста, просим учащихся вновь разложить карточки и прокомментировать полученные результаты. Учащиеся обсуждают те карточки, которые вызвали у них сомнения, недоверие, и подтверждают или опровергают идеи, записанные на карточках, используя для этого текст учебника.

Карточки и цитаты озвучиваются, применяется метод «активного слушания» (с целью не повторять прозвучавшую ранее 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 охватили бы не прозвучавшую на уроке информацию. По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого, однозначного ответа (например: «Сколько человек работало в ремесленной мастерской?»). В правую колонку — вопросы, требующие подробного, развернутого ответа (например: «Каковы причины возникновения в городах ремесленных цехов?»).

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
1.	1.
2.	2.

После обмена вопросами возвращаем учащихся к кластерам, просим озвучить оставшиеся «веточки», выделить новые. Объявляем, что домашним заданием станет завершение работы над кластерами.

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. Вагапова определяет спор как древнейшую форму диалога, в ходе которого каждая из сторон стремится убедить другую в обоснованности своей позиции, точки зрения по обсуждаемому вопросу, когда не существует единого мнения по его решению. Дискуссия — это способ обсуждения и поиска истины в процессе решения научных или житейских проблем. Главное — достижение взаимопонимания между сторонниками противоположных точек зрения на проблему и пути ее решения, поиск компромисса между ними, с тем чтобы совместными усилиями и с разных позиций добиться ее решения<sup>1</sup>. Дж. Стил и ее коллеги обращают внимание на еще одну проблему, которая может возникнуть по ходу 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<sup>2</sup>. 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. Ее применение помогает развитию критического мышления, приобщению граждан к культуре демократического общества. Чрезвычайно значим «сопутствующий» результат учебной дискуссии — формирование коммуникативной и дискуссионной культуры<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>См.: Вагапова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. — М., 1998. — С. 411.

<sup>2</sup>См.: Популяризация критического мышления: Пособие II / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997. — С. 53.

<sup>3</sup>См.: Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — М.; Рига, 1998. — С. 182.

В каком случае дискуссия уместна? Мы считаем, что дискуссия может быть полезной в нескольких случаях:

— если учащиеся работают с источниками, в которых изложены различные точки зрения на ту или иную проблему;

— если обсуждается проблема практического характера, не имеющая однозначного решения (выраженного в результате);

— если в процессе обсуждения проблемы происходит разделение учащихся по способам и средствам ее решения.

Для организации продуктивной дискуссии, способствующей развитию критического мышления, важно помнить об определенных условиях и правилах. Многие исследователи подчеркивают, что в дискуссии специфическим психологическим фактором выступает общение с равноинформированными партнерами — членами группы в отличие от общения с более информированным партнером — преподавателем. Это раскрепощает интеллектуальные возможности учащихся, резко снижая барьеры общения, повышая его продуктивность.

*Есть мнение.* Д. Х. Ваганова определяет качества, которые важны для участников продуктивной дискуссии:

- заинтересованность;
- конструктивность подхода;
- умение идти на оправданный компромисс;
- стремление к постоянной коррекции точки зрения;
- умение признать правильные доводы оппонента;
- интеллектуальная терпимость;
- умение слушать;
- умение «держаться 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)<sup>1</sup>.

С одной стороны, четко проведенная результативная дискуссия есть результат сформированности критического мышления среди ее участников; с другой стороны, 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

<sup>1</sup>См.: Ваганова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. — М.; 1998.

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 нем рассматриваются, формируется сообщество, где «интерсубъективность» людей, которые делятся впечатлениями, не только приносит более глубокое понимание самого текста, но и позволяет лучше узнать друг друга<sup>1</sup>.

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 приема, которые может использовать учитель, чтобы дискуссия не «буксовала»<sup>2</sup>.

1. *Утверждение.* Это способ отреагировать, подтвердить понимание или выразить недоумение по поводу сказанного. Утвердительные фразы звучат менее жестко, 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 ваш товарищ только что сказал ...».

2. *Вопросы.* Учащиеся с большим энтузиазмом будут обсуждать свои вопросы, а не вопросы преподавателя. Поэтому учителю лучше всячески провоцировать учащихся на эти вопросы.

3. *Сигналы.* Поскольку комментарий преподавателя зачастую оказывается чересчур весомым, лучше руководить дискуссией с помощью жестов и сигналов и ничего не произносить вслух. Недоуменный 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 проведенной 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 ее открывают.

<sup>1</sup>См.: Bleich D. Subjective Criticism. Baltimore: Johns Hopkins, 1975; Rosenblatt L. The Reader, the Text, and the Poem. Carbondale, IL: Southern Illinois University, 1978.

<sup>2</sup>См.: Dillon J. T. Questioning and Teaching: A Manual of Practice. № 4. Teachers College Press, 1988.

Вместе с тем, как отмечает М. В. Кларин, важной дидактической целью организации и проведения дискуссии является развитие коммуникативных умений учащихся<sup>1</sup>. 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<sup>2</sup>), также:

— умение договариваться в группе при подготовке и выдвижении аргументов;

— умение строить свои доводы с учетом мнений, которые могут как совпадать с высказанной точкой зрения, так и отличаться от нее;

— 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 приемы ведения дискуссии, среди которых мы рассмотрим стратегию дискуссии «совместный поиск» и перекрестной дискуссии.

### СОВМЕСТНЫЙ ПОИСК<sup>3</sup>

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?

<sup>1</sup>См.: Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М., 1997.

<sup>2</sup>См.: Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб., 2000. — (Сер. «Мастера психологии»).

<sup>3</sup>См.: Plecha J. Shared Inquiry. In Charles Temple and Patrick Collins (Edst), Stories and Readers. Norwood, MA: Christopher Gordon, 1992.

— Какие мысли возникли у вас в связи с этим запомнившимся отрывком?

— Какие чувства, ощущения, ассоциации возникли у вас в связи с этим запомнившимся 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, 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 нем подняты, изучать авторский контекст, накладывая на него свои представления, переживания и личный опыт. Хорошие вопросы позволяют сделать процесс дискуссии более непринужденным, открытым<sup>1</sup>.

Все наводящие вопросы могут быть разделены на несколько категорий.

*Вопросы по образной системе текста, его символике:*

— Что означает приведенный в тексте образ?

— Что этот образ значит лично для тебя?

— Что этот образ значит для человека вообще?

Если на первый вопрос ответ можно найти в тексте, то два

<sup>1</sup>См.: Темпл Ч., Мередит К., Стилл Дж. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: Пособие III. — М., 1998.

остальных вопроса могут потребовать самостоятельных рассуждений.

*Контрастные вопросы.* Дж. Стил и ее коллеги приводят высказывание Леви-Стросса, который говорил, что образы раскрываются, когда мы рассматриваем их по контрасту с другими образами<sup>1</sup>.

*Вопросы, оценивающие позицию автора.* Далеко не во всем читатель может согласиться с автором текста. Вопросы, оценивающие позицию автора, могут стимулировать высказывание других, отличных от авторских точек зрения.

*Отвлеченные вопросы.* Это вопросы, которые не требуют обязательного обращения к тексту, а предполагают высказывание собственных умозаключений, связанных с 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 не он сам отвечал на вопросы, а учащиеся обменивались мнениями друг с другом. 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 ее коллеги подчеркивают, что ведение журнала — свидетельство того, что учитель придает значение высказываниям учащихся.

По результатам дискуссии можно предложить учащимся написать небольшое эссе, в котором были бы отражены ее ход и результаты. Это эссе также могло бы стать хорошим средством для дальнейших исследований по изучаемой теме.

#### **Пример из практики**

Посмотрите, как метод «совместный поиск» можно включить в урок. *Тема:* «Рассказ «О двух ворах и попе, одержимом подагрою» И. Новикова» (урок литературы в 7 классе разработан Т. В. Учуватовой, учителем Нижегородской гимназии).

На стадии вызова применяется прием «парная и групповая мозговая атака».

<sup>1</sup>См.: *Levi-Strauss C. The Structural Study of Myth. In Structural Anthropology. Garden City, № 4.: Basic Books, 1970.*

Учитель обращается к классу: давайте вспомним, каким может быть смех в литературных произведениях. Разбейтесь на пары и запишите все, что вам известно о природе смеха как художественном приеме, о его видах.

Далее идет взаимный обмен идеями, их запись на доске в той последовательности, в которой они прозвучали.

- Юмор — смешное, комическое изображение действительности.

- Добрый смех.

- Ирония — тонкая насмешка.

Стадию вызова продолжает составление рассказов — прогнозов 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 нем какой-либо вид смеха как художественный прием.

Стадия вызова заканчивается чтением собственных новелл.

На стадии осмысления содержания учащиеся знакомятся с рассказом Ивана Новикова.

*Необходимое пояснение.* До чтения учитель сообщает, что мы, к сожалению, почти ничего не знаем об этом писателе: ни даты его рождения, ни смерти, ни даже отчества. Но мы знаем, что в 1792 г. была опубликована его книга «Похождения Ивана гостиного сына», сборник веселых и мудрых новелл, одну из них мы читаем. Она называется «О двух ворах и попе, одержимом подагрою».

При чтении учащиеся ведут двухчастный дневник.

Два вора, хотя и были в своем 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 клетки 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 все дочиста убрать удастся. Дождавшись ночного времени, пошли оба на работу; первому удалось взять два мешка орехов; он принес их на паперть при церкви, где уговорились сходиться; развязавши один мешок, дожидаясь товарища своего, на досуге стал зубами пощелкивать орешки.

В то время у сельского попа загашен был огонь нечаянно в избе, трут весь изошел, огниво потеряно, и спиц не нашли, послал дьячка своего в церковь, чтоб он засветил из горючей лампы и принес. Дьячок; подошедши к паперти, как ночь была очень темная, то он, не видавши никого, а услышав орехову щелкотню, подумал, что, конечно, какой-нибудь гулящий демон, набравши в лесу орешков, запоздавши, пришел на паперть позабавиться и укрыться от ненастной погоды, так долго прислушиваясь, бросился благим матом к настоятелю своему и, запыхавши, сказал, что черт, 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 чеботы, как журавли, выступали тихими шагами. Подошедши к паперти, услышали оба, что вор грызет орехи, но между тем дьячок рассказал другому, якобы он видел того сатану в лицо: в каком кафтане, в рукавицах и шапке и какие имел онучи 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, достает 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 убоялся, 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 батьку в оные, с дрожанием понесли к церкви, но надеялись на себя; ежели черт захочет полакомиться — кого-нибудь из них скушать, то хромоногий поп прежде их попадется. 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 еще 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 батька, может быть, притворничая, не ходивши на ногах лет с пять, едва мог обратиться с силами, также, вскоча, с великою трудностью побежал, а вор, идучи за ним, хохочет:

— Куда тебя черт несет и чего ты меня боишься, ведь я один здесь. Но поп, добежавши до ворот и переправясь через подворотню, хлопнул ши калиткою, и хриплым голосом едва мог выговорить:

— Будь свет проклят именем Божиим, аминь, 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 свое жилище, а поп после того и днем, приходя к паперти, ограждал себя крестным знаменем, зачал ходить на ногах, а не на носилках, однако ночью в церковь за огнем ни сам не ходил, ни подданных своих посылать не смел.

На стадии рефлексии идет соотнесение прочитанной сказки с той, которую учащиеся пытались воссоздать по заданным словам.

Работу можно активизировать вопросом: «Какие мысли возникли в связи с совпадением (несовпадением) реальной и воображаемой версий?»

Продолжает стадию рефлексии дискуссия «совместный поиск».

Отправные вопросы для дискуссии «совместный поиск»:

— 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 приемы можно обнаружить в но веле?

Работа заканчивается написанием 10-минутной работы на тему «Как вы полагаете, есть ли в этом рассказе положительный герой?».

*Необходимые пояснения.* Учащиеся, отвечая на вопросы, обращаются 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.

## ПЕРЕКРЕСТНАЯ ДИСКУССИЯ

Перекрестная дискуссия дает возможность работать с текстом в целом — на уровне его идеи и проблематики<sup>1</sup>. Само слово «перекрестная» предполагает столкновение противоположных точек зрения. Таким образом, подобная дискуссия уместна, если по обсуждаемому вопросу возможно возникновение противоположных мнений, например: «хорошо — плохо», «будет — не будет», «возможно — невозможно». Перекрестная дискуссия помогает, с одной стороны, избежать однозначного толкования событий, поступков и характеров героев, а с другой — помогает учащимся научиться уважать чужое мнение.

Вопрос, предлагаемый для перекрестной 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.

<sup>1</sup>СМ.-AlvermannD. (1991). The Discussion Web: A Graphic Aid for Learning Across the Curriculum. The Reading Teacher, 45, 92—99.



На первом этапе работы учитель просит аудиторию разбиться на пары и начертить следующую таблицу:

Таблица 33

**Форма таблицы для перекрестной 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 о том, что безнравственно или беспринципно искать 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 развернутом 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 четверках продолжить объединение в восьмерки 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 перекрестной дискуссии каждый из ее участников должен прийти к какому-либо выводу. Поэтому после дискуссии предусматривается индивидуальная работа, чтобы дети могли еще 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 участни-

ка данной группы, есть ли люди, которые в результате обсуждения не пришли ни к одному из двух решений.

**Пример из практики**

Интересным опытом стало использование этой стратегии на стадии вызова, как это было сделано на уроке истории России в 10 классе по теме «Внешняя политика Советского государства в 20-е г. XX в.» (учитель Н. В. Богатенкова, 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 г. XX в.?» (В тетради оформляется таблица перекрестной дискуссии, учитель просит записать не менее 2—3 аргументов в каждую часть таблицы.)

Таблица 34

Да	Вопрос для дискуссии	Нет
	Отступили ли большевики от своей внешнеполитической доктрины в 20-е г. XX в.?	

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 перекрестной дискуссии, дополнить ее, объяснить, какие предположения не подтвердились и 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, ее 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, удовлетворенность совместной продуктивной деятельностью.

## ГЛАВА 6. МОДЕЛИ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ

Развитие критического мышления подразумевает формирование умения решать проблему, т. е. умение увидеть ее, проанализировать с разных точек зрения, выделить составляющие; Не, рассмотреть проблему в целом, оценить различные варианты решения (как собственные, так и чужие) и выбрать оптимальный.

### 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.

Дж. Брэмсфорд разработал стратегию решения проблем, которая может быть применима в работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется «ИДЕАЛ». Ниже мы знакомим читателей с ее модификацией, предложенной Дж. и К. Бирс, американскими волонтерами программы РКМЧП, работавшими в России.

/	И	Идентифицируйте проблему.
<i>D</i>	Д	Доберитесь до ее сути.
<i>E</i>	Е	Есть варианты решения!
<i>A</i>	А	А, теперь — за работу!
<i>L</i>	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 нем 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 кластер).

4. Выбор оптимального варианта(ов). Теперь ученики, взвесив все «за» и «против», выбирают лучший(ие) вариант(ы) решения проблемы.

5. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, логические выводы. На последнем этапе учащиеся анализируют проделанную ими работу.

В качестве текста для модельного урока был выбран отрывок из книги знаменитого исследователя-натуралиста Дж. Даррелла «Земля шорохов» (разработано С. И. Заир-Беком).

#### Дикий котенок

Нежно прижимая к груди соломенную шляпу, пришел 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 котенка, который смотрел на меня влажными глазками. Это был детеныш кошки Жоффруа, мелкого вида диких кошек, который теперь встречается в Южной Америке все реже и реже... Введенный в заблуждение ангельским выражением мордочки котенка, 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 котенок снова принял невинную позу, ожидая, по-видимому, какую еще веселую игру я для него придумаю. А тем временем, пока я, как проголодавшийся вампир, сосал свою руку, котенок шипел и рычал, как маленький ягуар.

Купив котенка, я пересадил его из шляпы в ящик с соломой и оставил одного, чтобы дать ему освоиться.

Когда мне показалось, что котенок 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 дьяволенком 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 котенка 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 35

#### Лист для решения проблем

1. Какую главную проблему должны решить герои?
2. Какой важной информацией снабдил вас автор?

3. Что еще вы знаете, что помогло бы решить проблему? Что еще нужно знать героям?
4. Каковы три главных способа решения проблемы?
5. Какой из выбранных вами способов наилучший и 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 теплого молока, обернул руку мешковиной и подошел к ящику.

Мне не раз приходилось кормить из соски испуганных, раздраженных, а то и просто глупых животных, и я думал, что знаю все их уловки. Но котенок 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 ломанами поднять капелку ртути. Я был залит кровью и молоком, но знал, что в своем упрямстве котенок 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 котенок, и посадил ее в новую клетку. Подсаживать киску в клетку с диким котенком было нельзя, так как он мог бы ее убить, защищая свою территорию (комментарий автора пособия).

...После того как пестрая домашняя кошечка освоилась в новой обстановке, я схватил дикого котенка и, несмотря на яростное сопротивление, засунул его в клетку и тут же отступил. Пестрая кошечка была в восхищении. Она подошла к разозленному дикарю и, громко мурлыча, стала тереться о его шею. Как я и ожидал, дикий котенок 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 котенок сначала не проявлял к происходившему никакого интереса. Но наконец шум Пеструшки, громко пожирившей мясо, привлек его внимание. Он осторожно подошел к тарелке, постоял, размышляя, и стал есть.

...На другое утро обе чашки были вылизаны, а котята лежали в обнимку и крепко спали... Я понял, что перехитрил дикого котенка...

Существенной характеристикой проблемного преподавания является исследовательская деятельность учащегося, являющаяся в определенной ситуации и заставляющая его задавать себе вопросы-проблемы, формулировать гипотезы, ЛЛ проверять их в ходе умственных и пряктичяпких оттераттий. Эта деятельность чаще всего направлена в сторону действительности и, когда речь идет о решении практических проблем, ведет даже к ее преобразованию. Именно этот аспект наиболее важен для нас, чтобы объяснить роль проблемного обучения в школе: решение проблем для преобразования действительности.

Мти несколько раз обращали внимание на то, что успешное решение проблемы возможно только в том случае, если рассматриваются разнообразные варианты. Поэтому деотъем<sup>^</sup> лемой частью проблемного подхода 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.

## ПРИЕМ «ФИШБОУН»

Этот прием описан у Д. Баланки<sup>1</sup>. Нередко в тексте или объяснении учителя на уроке содержатся те или иные учебные проблемы. Они обсуждаются, идет 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 ее аспекты. Лучшее всего, 'если проблема рассматривается с разных сторон, а решение опирается на достаточно ясную фактическую базу.

<sup>1</sup>См.: *Balanca D. The Cooperative Think Tank.* — 1992.

Представим, что ученики изучают тему «Экологические конфликты». После работы на стадии вызова они читают текст, в котором речь идет 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 «фишбон», что в переводе означает «рыбья кость». 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 придает проблеме ясность и реальные очертания. Например, если речь идет 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 ученых и политиков, бизнесменов и журналистов явилась новая экологическая проблема — экологический кризис, который приобрел 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, — все это вместе и создает атмосферу мирового экологического кризиса.

Наибольшее количество конфликтов возникает в результате переноса через границы атмосферных загрязнений, основными источниками выбросов 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 направлении, 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 часто возникают из-за кислотных дождей. С ними в воду, почву и на растения попадают сильноядовитые сернистые и другие химические вещества, которые вызывают отравление. Наиболее заметно отравление воды в озерах. В Швеции признаки сильного окисления обнаружены в 25 тыс. озер, в результате отравлена рыба. В 65 тыс. озер этой страны найдены признаки слабого окисления воды. В Южной Норвегии из 5 тыс. озер в 1750 из-за отравления исчезла рыба, а в 900 озерах 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 служат также загрязнения воды в реках, озерах, морях и прибрежных районах океанов, находящихся на территории одних государств и вызываемых 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 пленкой на площади около 2 тыс. км<sup>2</sup>. 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».

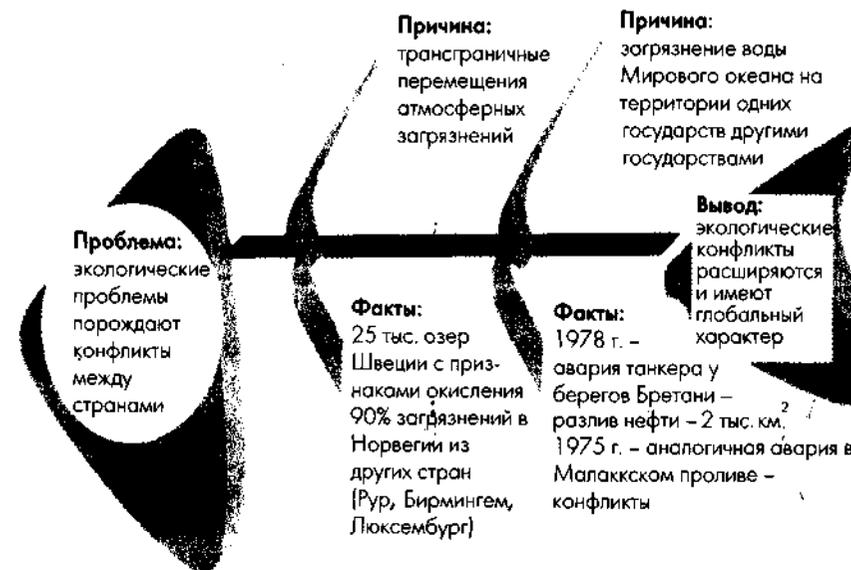


Рис. 11

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 устранения конфликта, чтобы случившаяся катастрофа не переросла в международный конфликт.

Представим на схеме, как может выглядеть описание основной проблемы, рассматриваемой в тексте.

Представляем схему в упрощенном варианте. Возможно добавление верхних и нижних косточек, расширение представленных сведений (рис. 11). 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 возможен обмен мнениями, добавления в составленную схему, суммирование информации в единую схему, представленную на доске.

2. *Парная или групповая работа.* Возможно использование разных текстов по одной проблеме. В приведенном здесь тексте рассматриваются 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 1991 г. и т. д.). В этом случае возможны следующие варианты работы:

а) 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»;

б) каждому участнику внутри группы раздается свой 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 приема «фишбоун» возможно как для работы с небольшими по объему текстами, так и с текстами, в которых содержится значительное количество информации. При этом возможно дробление текста 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 объемами текстов, то на схеме сложно отметить все причины той или иной рассматриваемой проблемы и выделить все факты, позволяющие подтвердить су-

ществование 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 фишбоуном, при котором на верхних косточках будут выписываться те или иные причины рассматриваемой проблемы, а на нижних — возможные источники, из которых можно дополнительно подчерпнуть важные факты, раскрывающие ее суть.

#### **Пример из практики**

Урок обществознания, 11 класс.

*Тема:* «Глобальные проблемы человечества» (разработано И. В. Муштавинской).

#### *Стадия вызова*

Для первого задания на стадии вызова используется прием «концептуальное колесо» (рис. 12).

Задание 1. Подобрать синонимы к слову «глобальный» и вписать в секторы «колеса».

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).

На стадии вызова работа ведется в группах.

#### *Стадия осмысления содержания*

На этой стадии учащимся предлагается подтвердить или опровергнуть свои предположения, прочитав статью И. Родионовой «Глобальные проблемы человечества» (СПб., 1997).

#### **Глобальные проблемы человечества**

Перед человечеством постоянно возникают многочисленные проблемы, требующие безотлагательного решения. Дни из них имеют локальный характер проявления, другие затрагивают крупные регионы мира.

Развитие современной цивилизации на пороге XXI в. идет 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



Рис. 12

и общение все больших масс населения Земли — все 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 способствует усилению интернационализации многих общественных проблем.

Таким образом, можно отметить, что в общественном сознании все 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 энерго-сырьевая проблемы, случались экологические катастрофы, во все времена люди страдали от войн и Конфликтов. Например, гибель поселений викингов в Исландии во время малого ледникового периода ученые 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.

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 все ощутимее. Масштабность и острота проблем, которые имелись раньше, не могут идти ни в какое сравнение с явлениями и процессами, характерными для конца XX столетия.

Глобальные проблемы вобрала 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 многообразия глобальных проблем особо выделяются следующие: предотвращение мирового ядерного конфликта и прекращение гонки вооружений; преодоление социально-экономической отсталости развивающихся стран; энерго-сырьевая, 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 ведется индивидуально.

#### *Стадия рефлексии*

Учащимся предлагается обсудить результаты работы на предыдущей стадии и совместно сделать исправления и дополнения к предположениям, сделанным на стадии вызова; таким образом, список проблем дополняется, вносятся коррективы в признаки глобальных проблем.

Затем школьники рассматривают некоторые из подобных проблем в ^эуппах. При этом используется прием «фишбоун».

Учащиеся изучают текст «Гуманистические ценности европейских цивилизаций и проблемы современного мира»<sup>1</sup>, 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 ее проявления.

Фишбоун, изображенный на флипчарте, разрезается на 4 части (4 косточки), учащиеся заполняют свою часть (описывая проблему, информация о которой содержится в отрывке) и после окончания работы в группе делают презентацию своей части, 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 «глобальные проблемы». 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, отраженным 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 наиболее интересной, важной, требующей скорейшего решения). Для организации групповой работы используем «Лист для решения проблем».

<sup>1</sup>Обществознание: Учеб. / Под ред. В. Л. Полякова, Н. И. Элиазберг. — СПб., 1996. — Ч. 3. — С. 457—464.

## ГЛАВА 7. ОРГАНИЗАЦИЯ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ РЕЖИМЕ

Рефлексия — это третья стадия в модели обучения вызов<sup>1</sup> — осмысление содержания — рефлексия. Она определяется как «фаза урока, во время которой учащиеся вновь обращаются к тому, что пройдено на уроке материалу, к смыслу узанного, подвергают его проверке, пытаются толковать его, применять, оспаривать, а также пробуют привлечь новые знания в другие сферы деятельности»<sup>1</sup>

Стадия рефлексии связывается с предметным содержанием и новыми понятиями, которые вводятся на предыдущей стадии урока — стадии осмысления содержания. В учебных материалах проекта РКМЧП представлено множество методов и конкретных приемов, их назначение — помочь ученикам повторить пройденное понятие, понять смысл урока.

Большинство ученых-психологов и педагогов, в том числе Ф. Кортахен, отмечают, что наиболее важной для развития личности является письменная рефлексия. Мы знаем, что письменной рефлексии в школе уделяется недостаточное внимание.

Ученые 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, причем 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<sup>1</sup> Знакомство с текстами, совершенными по форме и написанными талантливыми авторами, не должно привести учащихся к мысли о том, что сами они не могут создать хороший текст. В этом случае важным является их знакомство с процессом писательского творчества — дневниками, записными книжками писате-

<sup>1</sup> Популяризация критического мышления: Пособие II / Дж. Стил, К. Мердит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997. — С. 14.

лей — с целью показать, как трудно даются писателям их творения.

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

Назовем наиболее известные формы письменной рефлексии: — как произведение небольшого объема, раскрывающее конкретную тему и имеющее подчеркнута субъективную трактовку, свободную композицию, ориентацию на разговорную речь, склонность к парадоксам. Эссе призвано обратить учащегося к его собственному опыту во всех его противоречиях.

— *Бортовой журнал* — форма фиксации информации с помощью ключевых слов, графических форм, кратких предложений и умозаключений, вопросов. В качестве предлагаемых учителем частей бортового журнала (их выберут сами 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 ведется в течение длительного промежутка времени и позволяет ученику осуществить более вдумчивую рефлексия, 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 рефлексия с целью обмена мнениями.

— *Стихотворные формы рефлексии (например, синквейн — пятистишие)*. Это 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)<sup>1</sup>. Портфолио может включать оценочные листы, листы 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:

<sup>1</sup> См.: Загашев И. О. Современный студент в поле информации и коммуникации. — СПб., 1999. — С. 64.

- описание методической темы, по которой работает учитель;
- дневник с описанием проведенных экспериментальных уроков с использованием технологий рефлексивного обучения;
- эссе об учениках;
- бортовой журнал, в котором зафиксирован проведенный урок с использованием технологии рефлексивного обучения;
- планы проведенных в школе обучающихся и проблемных семинаров по теме опытно-экспериментальной работы;
- исследование, посвященное обзору литературы по методической теме;
- формулировка и обоснование будущих целей работы. Написание эссе, дневников, составление портфолио достаточно трудная задача.

### Процесс создания письменного текста<sup>1</sup>

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. отсматриваем идеи, которые у нас уже имеются по предложенной теме. Инвентаризация может происходить в форме свободного письма (учащиеся пишут в течение отведенного времени без остановки все, что приходит в голову, составляя «опись» своих мыслей).

2. *Составление чернового текста.* Это облегчение своих мыслей в письменную форму: записываются самые первые наброски, наброски мыслей. Эта работа может также происходить с помощью приема «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 текст 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 фор-

ме опубликованными, подвергаются еще и саморедактированию.

4. *Саморедактирование.* Теперь, когда произведение пришло окончательную форму, готовим его к публикации. Саморедактирование — это шлифовка текста, чтобы произведение читалось гладко от абзаца к абзацу — согласно авторскому замыслу; это умение видеть и исправлять свои ошибки.

Поскольку многие учащиеся готовят свои произведения к изданию всерьез, как настоящие взрослые авторы, причем используют при этом компьютер, именно здесь уместно рассказать им о принципах форматирования:

- Текст должен выглядеть чисто и элегантно.
- Используйте пробелы в качестве приема 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 приема 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, четкие 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. *Обнародование (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 раз-

<sup>1</sup>См.: *Graves D. Writing: Teachers and Children at Work.* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1982; *Murray D. A Writer Teacher Writing.* Boston: Houghton Mifflin, 1985.

личных 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 свое сочинение. Происходит это исключительно по желанию.

Очерк на основе интервью

Интервью — это возможность задать собеседнику заранее подготовленные вопросы 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 нем 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 нем не знаете, хороший вопрос 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 создается 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 произведет 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? Придает 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 желаемой цели — проинформировать и развлечь читателя? Насколько он доступен и Интересен?

На этапе правки, после того как учащиеся познакомились с ее принципами, возможна и групповая форма работы. Сотрудничество упрощает и разнообразит процесс.

## Приложение

Рекомендации к этапу правки написанного. Возможные вопросы для собеседования с товарищем:

1. Послушай, какое у меня начало. Чего ты ждешь после такого начала? Как можно было бы написать это лучше?

2. Не кажется ли тебе, что в каком-то месте мне нужно добавить информацию? Есть ли в моем тексте какие-то места, которые мне стоило бы сделать более конкретными? Какие именно?

3. Ты не теряешь нить повествования, читая или слушая мой текст?

4. Есть ли в моем тексте места, где мысль можно выразить яснее и с меньшим количеством слов? Покажи мне эти места.

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. Я не отклоняюсь от темы?

7. Хороша ли у меня концовка? Если нет, то как я могу сделать ее лучше?

8. Соответствует ли мое заглавие тексту?

На этапе правки можно использовать лист для парной письменной взаимооценки (рис. - 13).

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

**Лист для парной письменной взаимооценки**

(адаптировано С.И. Заир-Беком)

Тема работы: \_\_\_\_\_

	<input type="checkbox"/> Первое чтение	<input type="checkbox"/> Второе чтение	<input type="checkbox"/> 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 .....	
.....?			
.....			
.....			
.....			
Написано _____	Прочитано _____		

у героя есть претензии к тексту, этот и предыдущий этапы можно повторять несколько раз.

После обнаружения очерка (автор сидит в «писательском кресле») можно подарить его герою. Приятно получить в подарок текст, где главным героем являешься ты.

Что может получиться в начальной школе:

**Мой друг**

Я хочу познакомить вас с моим другом. Его зовут Женя. Он живет на улице Ленской, а учится в нашей школе. У него темные волосы, карие глаза. Он хорошо учится. Самое большое увлечение его — компьютер. Женя любит животных. У него есть попугай и кошка. Он добрый, веселый и хороший товарищ. (Булдакова Ира, 2 класс гимназии № 177 Санкт-Петербурга).

**Пример из практики**

Предлагаем урок, обучающий азам рецензирования и построенный на стратегии «Зигзаг» (урок разработан Е. В. Ягунной, учителем русского языка и литературы гимназии № 177 Санкт-Петербурга).

В ходе урока учащиеся знакомятся с жанром литературной критики и учатся определять формально-структурные элементы публицистического произведения (на примере рецензии).

Источники текстов:

Русская речь: Учеб. пособие для 8—9 кл. / Под ред. В. В. Байцовой. — М., 1997. — С. 135—137, 141 — 144; журнал «Смена»; журнал «ALIVE».

Ход урока. Учащиеся 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, случалось 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 ведет 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, обмена мнений о прочитанном, увиденном, услышанном? Вероятно, неумение иногда доступно, образно

и аргументированно высказать свою позицию. Что же делать? Оставить все как есть? Или попытаться научиться доказывать свое мнение? Выбор за вами.

Далее учащимся предлагается тема урока и дается возможность поставить перед собой задачи, решение которых помогло бы понять, как строится рецензия.

*Тема урока:* «Рецензия».

*Ход урока.* Слово это 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 свое 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 прочесть, 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 мы попытаемся определиться с понятием «рецензия». Начнем же с того, что задумаемся: что необходимо узнать, изучая эту тему? Запишем вопросы в тетрадь.

Вопросы озвучиваются и записываются на доску в режиме «активное слушание»: помечаем в тетради озвученные вопросы знаком «+» и дописываем заинтересовавшие нас. Можно 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 проводим тренировку. Исследование текстов — непривычное и довольно трудное для детей упражнение, поэтому необходимо показать учащимся 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 (березы и дуба) и просим определить черты их сходства по форме и структуре. Так, дерево состоит из корней, ствола, ветвей, которые растут вверх. 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 построенные предложения.

Далее используется стратегия «Зигзаг». Учащиеся знакомятся с предложенными им рецензиями на спектакль, выставку, фильм, научно-популярную книгу (Русская речь: Учеб. пособие для 8—9 кл. / Под ред. В. В. Бабайцевой. — М., 1997. — С. 135—137, 141—144) и исследуют особенности данного текста: структуру его построения, элементы анализа, авторство и т. д. Делают записи в тетрадях, отвечая на поставленные вопросы. У каждого обучающегося один текст.

#### • Рецензия на фильм «Седьмая печать»

##### **Ингмара Бергмана (1957) из журнала «ALIVE»**

Ингмар Бергман — классик мирового кинематографа, шведский режиссер и сценарист.

Для кого кино просто развлечение с целью убить время, на счет «раздва» перевернули страницу. Ведь «Седьмая печать» — фильм скорее для поклонников Ницше и Канта, чем для фанатов Антонио Бандераса.

XIV век. Свирепствует 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) пришел, чтобы забрать его. Но рыцарь предлагает Смерти сыграть с ним в шахматы. Пока идет партия, он остается жить, если выигрывает, то живет и дальше.

Отсрочка нужна рыцарю не для того, чтобы подольше потоптать 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 черным 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 твердо знает, что «как ни вертись, задница всегда сзади», что слабым 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 Силв<sup>^</sup>стри и Джерри Голдсмит, пишу<sup>^</sup>т/ие музыку к 90% голливудских фильмов, тогда еще мыли полы на студии «Парамаунт» за тридцать долларов в неделю), безукоризненная игра актеров (особенно хорош светловолосый скандинав Макс фон Зюдов в роли рыцаря), исторически грамотные декорации и костюмы — все 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 (ее) привыкли изображать на буклетах блэкметаллических CD. Белое лицо-маска, простой черный 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 пришел 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 живете, 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 чем, собственно, и заключается задача умного кино.

*Cool Cat*

#### Заметки о выставке молодых художников из журнала «Смена» «Шестерка бубей»

Они определяют свое 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 — шестерку 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 «Шестерки 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 приятное действительного мира, утверждение живописного начала в натюрморте, пейзаже, портрете, жанровой композиции. Не буду раздавать бессмысленных комплиментов, скажу лишь, что работы «Шестерки 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 отдается в нашем сердце набатным 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 еще очень сильно чувствуется влияние «бубнововалетцев» («Сирень в Дунино», «Дагестанский натюрморт»), то С. Сафонов идет дальше и, творчески усваивая открытия учителей, ставит перед собой совершенно оригинальные задачи. Он умеет, как, например, в «Натюрморте» (1987), изобразив 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 объемов, силуэтов, и центр композиции — страшное, манящее своей зияющей тайной пурпурное пространство. Что это? Пьеса или жизнь, правда или вымысел? Кто здесь актер, 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 определенным 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 «Грезы» или «Унесенный пейзаж».

Быть может, менее всего влияние «Бубнового валета» испытал Андрей Ким. Его работы разительно отличаются от всех остальных, представленных на выставке. Он пишет легко и свободно, в интересной 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 «Шестерки 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, веселый, 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 цайи (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 все 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 домика 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 ее 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 ее 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. создает 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 актера создали обаятельные образы персонажей народного итальянского театра.

Яркое музыкальное оформление спектакля создал композитор Спада-веккиа. 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.

*(Без подписи)*

### **Работа в экспертных группах**

Учащиеся объединяются в группы 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 за-

ключение. Каждая часть играет определенную 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 заключении могут быть даны советы, выказано собственное отношение и др.

### **Работа в «домашних» группах**

Учащиеся возвращаются в «домашние» 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 ее 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 учетом подготовленности детей:

— 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 рефлексии на основе полученных знаний<sup>1</sup>. Это стихотворение, состоящее из пяти строк: в первой строке заявляется тема или предмет (одно существительное); во второй дается описание предмета (два прилагательных или причастия); в третьей, состоящей из трех глаголов, характеризуются действия предмета; в четвертой строке приводится фраза обычно из четырех значимых слов, выражающая отношение автора к предмету; в пятой строке — синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово).

<sup>1</sup> Викентьева И. Ода синквейну // Перемена. — 2002. — № 3. — С. 37.

Если следовать этим правилам, могут получиться, например, такие синквейны:

*Ученики  
Любимые и разные.  
Дерзают, думают, шалют...  
Без них не хватает чего-то.  
Судьба.*

*Ученик  
Ленивый, флегматичный.  
Скушает, глазает в окно и ждет...  
Когда окончится эта пытка.  
Бедолага.*

*Учительница  
Теплая, усталая.  
Встречает, ведет, выпускает.  
Морщинки в уголках глаз.  
Мама.*

Синквейн — быстрый, но мощный инструмент для рефлексии, поскольку он дает возможность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах, что отнюдь не просто. Безусловно, интересно использование синквейнов и в качестве средства творческого самовыражения.

На первых порах предложите 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.

Например, мы заканчиваем изучение большого раздела «Вторая мировая война». Какие темы вам запомнились особенно? Сейчас мы попробуем обобщить нашу информацию, но не только ее, но и наши чувства, идеи в очень короткой записи. Мы учимся писать стихотворение-синквейн.

Далее учитель объясняет, как пишутся такие стихи и вместе с учениками пробует создать синквейн по теме урока.

Например:

*Япония  
Маленькая, агрессивная.  
Воюет, сдается, делает харакири.  
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.

*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 прием «синквейн» стал ведущим. Предмет — история, 5 класс, повторительно-обобщающий урок по теме «От Киевской к Московской Руси».

Сначала учащиеся обобщают полученную информацию и систематизируют ее с использованием «ленты времени». Большой исторический период (IX—XVI вв.) разбивается на небольшие отрезки, идет работа с датами и основными понятиями.

Далее отводится время на написание 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, опричнина и т. д. Затем одно из них выделяется и подчеркивается.

2. Это одно слово и станет названием стихотворения, которое предстоит сочинить.

3. Объяснение правил написания синквейна.

4. Учитель вместе с учащимися на доске составляет синквейн «Русь», показывая прием набора лексики.

1-я строчка: Русь.

2-я строчка: могучая, славянская, сильная, распадающаяся.

3-я строчка: распадается, стонет под игом, побеждает, воюет, сеет.

4-я строчка: Русь — это моя Родина, Русь — страна моих предков, Древняя Русь — могучая держава.

5-я строчка: 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 — тяжелая ноша.  
Страшно!*

### **Куликовская битва**

*Трудная, кровопролитная.  
Объединяет, сражается, гонит врага.  
Первая победа над игом.  
Побоище.*

### **Иван Грозный**

*Злой, коварный.  
Воюет, ищет измену, управляет.  
Иван — государь всея Руси.  
Царь.*

### **Византия**

*Могучая, огромная.  
Стоит, крестит, разрушается.  
Древняя Русь — ее 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, дает возможность творчески поработать над важными понятиями темы с учетом возрастных особенностей уча-

щихся, создает 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 «потоком сознания, перенесенного 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 ее выполнения: 5, 10, 15, 20 мин. 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. (*Santa, C.*, 1988).

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 и 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.).

Вышеперечисленные параметры во многом продиктуют и формат создаваемого текста (письмо, заметка в газету, жалоба начальству и т. д.).

И наконец, выбирается тема.

На самом деле все это может происходить 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. Бьюэл*, 2001, с. 116):

Таблица 36

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?

# ПРИЕМЫ ПИСЬМА ДЛЯ ОЦЕНКИ УСТНОГО И ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА

## БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ (АДАПТИРОВАНО И. ЗАГАСHEВЫМ)

*Бортовой журнал* может быть использован как метод оценки качества обучения (не путать с ранее описанным приемом «бортовой журнал» для работы с художественным текстом!). Одним из важных показателей качества обучения является концентрация внимания учащихся на изучаемом материале в течение всего занятия. Гудлад (1984) установил, что 88% учебного времени учителя средней и высшей школы тратят на изложение материала в лекционной форме. Даже самые «хорошие» данные показывают, что общее время, в которое наблюдаются «провалы» внимания, составляет 10—12 мин. Данная стратегия является способом актуализации внимания.

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;
- создает возможность соотнесения различных точек зрения на один и тот же текст;
- бортовой журнал можно включить в портфолио;
- 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 идеи, содержащиеся в информационном сообщении;
- развитие умения связывать информацию со своим личным опытом;
- развитие умения определять проблему, заключенную в сообщении;
- развитие умения генерировать идеи. И др.

## БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ (цитируется по: К. Бёрк «Оценка качества обучения»)<sup>1</sup>

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 \_\_\_\_\_

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 свое участие в работе.

## ГЛАВА 8. ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В РЕЖИМЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

### Как поставить отметку и в каком случае она не нужна?<sup>1</sup>

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 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 идет о вопросах, на которые нет и не может быть единственно 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 отчет в том, что если учащиеся относятся к обучению ответственно, если они понимают, что этот процесс бесконечен, то при выставлении оценки они становятся для учителей партнерами: 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.

<sup>1</sup> Основная часть этого раздела опубликована в журнале «Перемена» (2001, № 4, автор С. И. Заир-Бек).

ля 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 (Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. — М., 1997; Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. 1998), означает, что результаты обучения должны быть четко диагностируемы^ Так ли это?

~ Надо заметить, что далеко не все специалисты и учителя-практики согласны с такой трактовкой понятия «педагогическая технология». Определение ее через четкость 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 жестко определенных) 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 (это педагоги способны диагностировать);
- 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 пятеркой или четверкой. Нам важно отследить их устойчивое позитивное развитие у каждого ученика.

Американский педагог Д. Огл продемонстрировала, как это делают учителя в Соединенных Штатах.

Таблица 37

Возможная форма диагностики в американских школах

Ученик №		Тема «Погода»	
Основные понятия	Знал до изучения темы	Узнал в процессе изучения темы	Может применить полученное знания
Давление	Мог сказать, что воздух да-	Смог объяснить, что по-	Способен быстро усваивать мате-

Ученик №		Тема «Погода»	
Основные понятия	Знал до изучения темы	Узнал в процессе изучения темы	Может применить полученные знания
Температура Осадки Погода в Санкт-Петербурге	вит на земную поверхность	года меняется из-за разного атмосферного давления	риал, анализирует причины изменения давления

Такую же таблицу можно составить для учеников всего класса. Но ведь это очень тяжелая, трудоемкая работа! К сожалению, это правда. А когда учителя узнают, что такие таблицы педагог каждый раз после изучения темы отправляет родителям американских школьников, появляется скепсис по поводу возможности использования такого приема 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:

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. д.
6. Оценка логики построения материала, значимости продукта деятельности и т. д.

Для проверки сформированности этих навыков можно вос-

См.: Bloom B. C. (Ed.). 1956. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. N Y: Longman, 1956.

пользоваться как уже известными методиками, так и стратегиями технологии развития критического мышления. Попробуем продемонстрировать это на конкретном примере.

### **Формы и методы диагностики сформированности<sup>TM</sup> критического мышления учащихся в курсе «География материков и океанов»**

*Содержание:* Раздел «Евразия».

*Темы:* «Общая характеристика климата Евразии»; «Климатические пояса и типы климатов Евразии».

**I. Тип диагностики:** сопровождающая (по ходу изучения нового материала).

Задание 1. Прочитать текст учебника. Заполнить таблицу ИНСЕРТ.

Задание 2. Составить таблицу «толстых» и «тонких» вопросов к прочитанному тексту. Письменно ответить на несколько сложных вопросов (в качестве подсказки для ученика учитель предлагает вопросительные слова и выражения, например: что? Как? Почему? С чем связано? Чем отличается? В чем причина? Возможно ли? Как будет выглядеть?). В этом случае проверяется количество и качество составленных вопросов (прежде всего сложных, 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, протяженность 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 перекрестной дискуссии на тему «Климат Евразии идентичен климату Северной Америки». Ответ будет оформлен в виде таблицы перекрестных 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» или «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<sup>1</sup> 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 обобщенной оценки предлагается использовать критерий креативности (в данном случае — способность ученика синтезировать новую информацию в графической форме и применять ее при решении новых типов задач).

**II. Тип диагностики:** обобщающая (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 30 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 звездочками от одной до шести и предоставить возможность свободного выбора). Таким образом, обобщенная качественная и количественная оценка проводится путем: а) сравнения выбранной школьником сложности вопросов с уровнем знаний и умений, который он демонстрировал в процессе изучения темы; б) проверки правильности и полноты ответов на вопросы теста. Вопросы в тесте могут быть открытыми (без указания вариантов ответа) и закрытыми (с указанием вариантов).

Приведем примеры вопросов теста:

1. Воспроизведение.

В Евразии наибольшее распространение имеют территории, расположенные в (подчеркнуть 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 протяженность 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 (выбрать нужные варианты, ниже аргументировать 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
Умеренно континентальный климат	Постоянная неустойчивая погода
Умеренный континентальный климат	Большая часть Восточнб-Европейской равнины
Умеренный резко континентальный климат	Тайфуны
Умеренный муссонный климат	Северный Ледовитый океан
	Сезонные ветры
	Влияние западного переноса

### 6. Оценка.

Перечислите 3 основные черты сходства климата Евразии и Северной Америки.

Задание 2. Заполнить бортовой журнал. В левой его части выписать основные черты климата Евразии (на основании данных учебника и атласа). В правой части записать собственные суждения по вопросу: «Как эти черты климата Евразии влияют на ее рельеф, внутренние воды, растительный и животный мир?» При этом учащиеся еще 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 применением 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, приобретенные учащимися на предыдущих уроках, а на основе полученной информации корректируется процесс изучения нового материала.

Как же организовать проверку, чтобы она выполняла все возложенные на нее функции? Как правильно определить место и время проверки? Какие методы и методические приемы следует 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 приемов международной образовательной программы РКМЧП, нацеленных на проверку знаний, умений и навыков, мне наиболее близкими и интересными стали вопросы по таксономии Б. Блума. А так как все мои уроки нацелены на формирование мыслительных навыков по данной таксономии, то этот прием стал наиболее оптимальным для проверки уровня сформированности данных умений и навыков. Почти все мои диагностические методики содержат по 5 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 обширный материал для дальнейшей работы. Создавая данные методики, я всегда думаю о трех их основных характеристиках: надежности, обоснованности и применимости.

Надежный 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 каких-либо определенных целей. А применимость теста — это то, насколько легко данным тестом пользоваться. Кроме надежности и обоснованности, я всегда думаю о том, сколько времени уйдет на создание теста, о его улучшении и проведении. 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 все большее количество вопросов, у них поднимается мотивация к учению.

*Обоснование к проведению контрольного среза по теме «Класс млекопитающие» (раздел учебника «Биология животных», 8 класс)*

Цель проведения среза: диагностика сформированности знаний и умений учащихся по предложенной теме.

Результатом данной работы стала диагностика сформированное\* 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 планировать 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.

*Срезová 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 землей благодаря:

А — удлиненным костям конечностей;

Б — расположению ног под туловищем;

В — большему, чем у пресмыкающихся и земноводных, числу отделов в передних и задних конечностях.

2. Шерстный покров тела млекопитающих состоит:

А — у всех млекопитающих из ости и подшерстка;

Б — у одних видов млекопитающих из ости, у других — из подшерстка;

В — у одних видов млекопитающих из ости, у других — из ости и подшерстка, у третьих — из подшерстка.

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 насекомоядных.

Итак, тесты знакомые и незнакомые. А как американские коллеги — авторы технологии решают вопросы диагностики? В основе диагностики качества образованности в традиционной американской системе образования лежит 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 все чаще используют методику критического мышления, их отношение к оценке знаний учащихся претерпевает существенные изменения.

Философия данной технологии предполагает, что в выставлении оценки ученик и учитель должны быть партнерами — 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.

Методика тестирования в духе критического мышления предлагает ряд методических приемов оценки успеваемости, например градацию. Самый простой способ сделать учащихся партнерами в процессе оценки их знаний — это дать им понять, что подразумевается под хорошим результатом. Этого можно добиться, если прояснить критерии оценки.

Градация — четко сформулированные правила, в соответствии с которыми работа учащегося заслуживает высокого, среднего или низкого балла. Схема градации (например, по пятибалльной шкале, где перечисляются требования, необходимые для получения оценки, разработанные совместно с учащимися) выписывается на доске, после чего учащиеся выполняют задание, 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.

Еще один метод — выборочная оценка. Для того чтобы получить объективную информацию об освоении приемов и стратегий РКМЧП, учитель может попросить учащихся предоставить ему результат работы по выбору.

Интересным примером оценки в технологии развития критического мышления может служить совокупная оценка. Сначала учитель разъясняет учащимся, какие задачи им предстоит решить на определенном отрезке времени, затем он предлагает им поработать с портфолио для обобщения материалов по теме. Учителя и учащиеся договариваются о том, какие материалы составят совокупный критерий оценки портфолио. Когда занятия по теме подошли к концу, учащимся предлагается собственноручно отобрать лучшие из собранных в папке работ, а затем составить письменный отчет 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 за то, что их работа передается учителю, который дает на нее критический отзыв. «Олько теперь» принимая во внимание оценку, которую учащийся выставил себе сам, учитель оценивает работу учащихся.

### **Диагностика сформированности навыков рефлексии**

Не менее важной является и диагностика сформированности навыков рефлексии, ведь технология построена на рефлексии и одновременно обеспечивает ее развитие.

Рефлексия работает на всех трех стадиях урока. Работа построенная в режиме технологии, позволяет осуществить рефлексивное взаимодействие и на этапах совместной постановки Цели, и в совместной деятельности на стадии осмысления содержания, а на стадии рефлексии оценить собственную деятельность, предложенные методы, деятельность других учащихся. Технология развития критического мышления, построенная на рефлексии, позволяет сформировать определенные метакогнитивные умения. Для этого в арсенале данной технологии существует большое количество различных педагогических действий: приемов, методов и стратегий ведения урока. Важно, что учащиеся при решении образователь-

ных задач сами формируют метакогнитивные умения и пользуются ими, 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, развиваются по законам логики, формируются на основе рефлексии. Процесс рефлексии заключается в осознании собственных мыслей и действий, в осознании мыслей и действиях другого.

Изучение и применение технологии развития критического мышления дает возможность учителю оценить когнитивные способности учащихся, провести рефлексии 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 приемов технологии. **Прием «двухрядный круглый стол»** имеет своей целью обмен мнениями по наиболее актуальной для участников проблеме. В процессе его проведения учитель делит участников на две группы: первая образует внутренний круг, ее участники имеют возможность свободных высказываний по обсуждаемой проблеме; при этом важно, чтобы участники не критиковали чужие точки зрения, а коротко и четко высказывали свое собственное мнение; вторая образует внешний круг, ее участники фиксируют высказывания, готовя свои комментарии и вопросы. Комментарии могут касаться сути обсуждаемого вопроса, процесса обсуждения во внутреннем круге, закономерностей в высказываемых позициях и их возможных причин.

Учитель осуществляет координацию работы внутреннего круга, 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. 15).

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 есть результат двунаправленного процесса: с одной стороны, человек осознает и оценивает собственные действия и мысли, использует при решении задач метакогнитивные умения, сформированные у него ранее; с

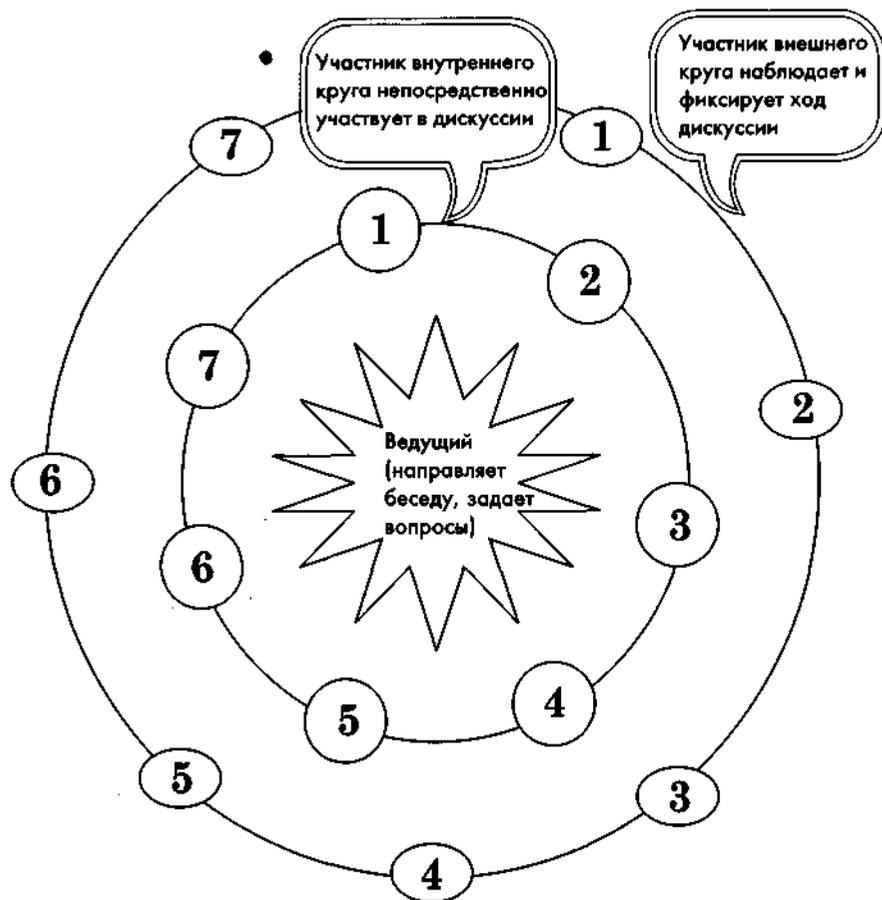


Рис. 15

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.).

#### Диагностика и планирование учебного процесса

Для диагностики сформированности критического мышления у школьников важно помнить о том, что критическое

мышление не состоит 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:

- способность принимать иную точку зрения;
- способность рассматривать проблемы под разным углом;
- умение ясно ставить собственные цели обучения»! [СОН]

структурировать 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:

(Т. ^Хватит ли времени?

Все этапы технологии развития критического мышления посредством чтения и письма не обязательно имеют место на одном уроке — это может быть серия уроков. Но очень важно, чтобы цикл «вызов — осмысление содержания — размышление» был завершен и имел выход на следующий вызов. (1Г) Важен ли набор и последовательность приемов? ^

иет, вы можете использовать те приемы, к которым привыкли. Главное, чтобы они способствовали достижению основных целей, которые ставите вы и ваши ученики. ~"Ор А если в конце урока школьники уяснили не весь материал или на этапе размышления отвечают неправильно?

Технология развития критического мышления не является панацеей. Если вы ставите цель сформировать определенные 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. ГИА сколько всего приемов есть в этой технологии?

хЭчень и очень много. Все они увязаны с базовой моделью «вызов — осмысление содержания — рефлексия». ('SyA как оценивать?

Этот вопрос задают очень часто. Но сразу возникает встречный вопрос: jt\_4ТО именно оценивать? Ведь на каждом уроке мы ставим разные цели. Есть н"е очень корректная точка зрения, что можно оценить правильность работы с помощью приемов, например правильность заполнения таблицы «знаю — хочу узнать — узнал». 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 свое 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. Все достаточно известно. Например, тесты, в которых есть вопросы на воспроизведение, понимание, применение, анализ, синтез, оценку. А для «внеотметочной» диагностики такие приемы есть, например использование портфолио или других, уже описанных в этой книге приемов.

8. А есть ли устойчивые результаты?

Мы думаем, что есть. Об этом свидетельствует вся история внедрения программы.

9. Как часто необходимо использовать технологию?

Еще один распространенный вопрос. Мы обычно отвечаем, что сами приемы 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 — это не может существовать отдельно и использоваться от случая к случаю. Мы не поддерживаем точку зрения о том, 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 приемы». Суть ведь не в них, а в принципах и в модели «вызов — осмысление содержания — рефлексия».

10. А можно ли использовать приемы технологии не (в системе)?

Почему бы и нет? Только результаты будут несколько иными. Ведь вы в этом случае ставите другие цели. И приемы 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 урока<sup>1</sup>

До урока...

*Мотивация.* Что дает этот урок? Каким образом урок способствует развитию критического мышления?

— Как этот урок связан с другими предметами, которые изучают 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?

— Какую информацию для учащихся содержит урок?

— Как следует построить урок, чтобы он вызвал живой, личностный отклик?

— Что в содержательной части урока может вызвать неоднзначную 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.

*Оценка.* Каким образом можно определить полученные учащимися знания и навыки?

— О чем 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 приемы и в том числе изучение групповой деятельности должны освоить учащиеся? Откуда мы знаем, что они освоили приемы в соответствии с нашими требованиями? ; /

*Распределение времени и наличие учебных материалов:*

— Как распределение времени и наличие учебных материалов сказываются на работе в классе?

<sup>1</sup>Составлено С. И. Заир-Беком по материалам Ч. Темпла, Дж. Стилл, К. Мередита, а также С. Е. Шишова и В. А. Кальней.

Таблица 38

Категории и типы обобщенных учебных целей  
(авторы С. Е. Шишов и В. А. Кальней)

Категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
1. <i>Знание</i>	Ученик знает: — употребляемые термины; — конкретные факты; — методы и процедуры; — основные понятия, правила и принципы
2. <i>Понимание</i>	Ученик: — понимает правила, факты и принципы; — интерпретирует словесный материал; — интерпретирует схемы, графики, диаграммы; — преобразует словесный материал в математические выражения; — предположительно оценивает будущие события, последствия, вытекающие из имеющихся данных
3. <i>Применение</i>	Ученик: — использует понятия и принципы в новых ситуациях; — применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; — демонстрирует правильное применение метода или процедуры
4. <i>Анализ</i>	Ученик: — выделяет скрытые (неявные) предположения; — видит ошибки и упущения в логике рассуждений; — проводит различия между фактами и следствиями; — оценивает значимость данных
5. <i>Синтез</i>	Ученик: — пишет небольшое творческое сочинение; — предлагает план проведения эксперимента; — использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы
6. <i>Оценка</i>	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.

— Имеются ли в наличии специальные тексты и другие материалы, необходимые для работы в классе?

**Собственно урок...**

*Вызов.* 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?

Приемы. «Подсказка», наводящие вопросы, «покопаемся в памяти», классификация (кластеры), предсказание, ключевые слова, З—Х—У, свободное сочинение.

*Осмысление содержания.* Каким образом учащиеся осмысливают содержание урока?

Демонстрация или сообщение: каким оно будет по содержанию, по форме?

Что должны делать учащиеся для осмысления темы урока?

Приемы. ИНСЕРТ, двухчастный или трехчастный дневник, взаимное обучение, группы совместного обучения, перекрестная дискуссия, вспомогательные пособия (альтернативные источники).

Рефлексия. Важно, чтобы в процессе рефлексии учащиеся могли самостоятельно 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 таким действенным механизмом могут быть вопросы.

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что вопросы, заданные учителем, — это не только способ стимулирования активности процесса рефлексии, но и способ показать учащимся путь к самостоятельной рефлексии (без помощи извне). Побуждение учащихся к постановке вопросов — наиболее важная и одновременно наиболее трудная задача учителя в процессе обучения. Эта задача требует кропотливой и систематической работы.

Еще 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), но и оценку своих ощущений, выражение собственных сомнений. Искренность и позиция партнерства позволяют сделать атмосферу обсуждения более открытой, а результаты более значимыми.

В процессе рефлексии учитель оценивает результаты работы школьников. Часто возникает вопрос о механизме диагно-

стики 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 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.

Как сделать так, чтобы учащиеся извлекли пользу из основного содержания урока?

Вдумчивая дискуссия или письменное задание?

Практические занятия под руководством учителя по освоению нового методического приема или нового понятия, введенного на уроке?

Приемы. Вопросы по тексту, обзор двухчастных или трехчастных дневников, дискуссия «совместный поиск», перекрестная дискуссия, «оставьте последнее слово за мной», общеклассная полемика, 10-минутное эссе, 3—X—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 еще предстоит ответить? Что делать по окончании занятия?

Приемы. Интервью, самостоятельные изыскания, домашнее сочинение, стилизация (сочинение в стиле автора), «информационный бюллетень», инсценировки, опрос, сбор информации, экстраполяция.

## ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

### ПОИСКИ СМЫСЛА И СОПРОТИВЛЕНИЕ СТЕРЕОТИПОВ<sup>1</sup>

#### Оппоненты: поиск предмета критики

Известно, что любое новшество встречает на своем 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: люди не всегда сразу принимают новые идеи. Идет 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 создается 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».

«Все эти ваши «приемчики» я уже давно знаю, от них только дисциплина на уроках становится хуже».

«Все это, конечно, замечательно, но как же за это ставить отметки, как проверить знания?»

«А я уже пробовал(а) применять новые приемы, у нас это не пройдет, есть программа, есть требования школы, методики».

<sup>1</sup> Заур-Бек С. И. Поиски смысла и сопротивление стереотипов // Перемена. — 2001. — № 5.

Итак, возражения оппонентов часто сводятся к нескольким тезисам:

- о богатой образовательной традиции;
- о похорождении 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 преподавания, особенно если это говорят маститые ученые, учителя с многолетним стажем работы или администраторы образовательных учреждений.

Борьба со стереотипами: с чего начать?

И все 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 приемы, лежащие в основе новых подходов к обучению, становятся не только 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 ее использовать, — говорят особенно восторженные. И, видя только простоту и эффективность тех или иных приемов, 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 приемы, иногда даже не сколько за один урок.

— А зачем? — спросил я. — Помогают ли используемые приемы вам и вашим ученикам в достижении поставленных целей?

— Все эти приемы 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 еще недавно с гордостью говорил, что работает только по-новому, с раздражением заявляет, что «ваша» педагогическая технология работает неэффективно, а ученики стали учиться еще хуже. Ни-

какие разъяснения о важности идей, целей обучения, об их приоритете над методическими приемами уже не помогают. Такие ситуации встречаются не так редко, более того, результаты подобных экспериментов сказываются и на работе других учителей. У учеников возникает достаточно устойчивый стереотип неудачного опыта обучения с использованием новых приемов и стратегий, который проецируется и на других учителей.

И все 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 принятия до полного отвержения. Они предложили учителям, присутствовавшим на семинаре, попробовать провести несколько уроков по-новому. Через некоторое время директор 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, — эти слова говорили учителя, пришедшие на семинар впервые.

В аудитории мы видели и тех, кто раньше считал, что им это все 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 в обучении.

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, — все это создает поддержку для тех преподавателей, 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 приемов на уроках у учителей появляются новые идеи, это еще раз доказывает, что РКМЧП не только педагогическая технология с устоявшимися правилами, принципами и набором приемов, но и динамический, развивающийся подход к обучению.

Думающие учителя всегда стремятся привнести в учебный процесс что-то свое. Так, в таблицу «З—Х—У» (прием разработан Донной Огл) один из учителей предложил включить графу «Вопросы учителю». 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) добавить еще 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 приемов технологии отходом от ее «чистоты»?» Это достаточно распространенный стереотип. Более того, есть и такие учителя, которые, в целом принимая новые педагогические технологии, всячески стараются подчеркнуть, что только то, что описано их авторами, является правильным.

«Разве это технология развития критического мышления?» — восклицают они на уроке, где 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 прием 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 образательного подхода состоит не в строгом следовании алгоритму тех или иных приемов, а в свободном творчестве педагогов и учеников, работающих с использованием новой технологии обучения (например, для РКМЧП в режиме базовой модели «вызов — осмысление содержания — рефлексия»). «Достигнуты ли цели урока, которые сформулировали я как учитель и мри ученики?» — именно этот вопрос является отправной точкой для рефлексивного анализа. И если на него можно однозначно утвердительно, то это означав, что выбранная стра-

тегия обучения была эффективной независимо от того, являлась 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 распространенным 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 ученые-дидакты, весьма далекие от реальной школьной практики (потому что не работали в школе или работали в ней очень давно), вступают в околонуточные 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 собственную 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 обсужденного).

«Но это же не дискуссия, — заявила одна из ученых, «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 прием 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 непедагогических профессий не любят педагогов-ученых. В процессе подобной охоты за «точным» толкованием понятий выплескивается сама суть подхода к обучению, основанного на критическом переосмыслении каждым участником учебного процесса собственного опыта, творческом поиске точек соприкосновения различных жиз-

ненных позиций, умения уважать иную точку зрения, дока., зывая собственную правоту. У людей же, стремящихся «определиться в понятиях», все подчинено поиску единственно 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: личностно ориентированное обучение, современная парадигма образования, персонализирующая 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 ученых-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 концов страны. Вот как они описывают свои впечатления о первом опыте совместной работы в главе «Русские преданы теории, а американцы ориентированы на практику, что создает 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 демонстрировать базовую схему и методы и приемы 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 дает 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 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 ученых, но и результат успешной практики учителей и учеников. При этом главное, чтобы между учеными-теоретиками и педагогами-практиками не возникало непреодолимых противоречий.

Национальные образовательные традиции и зарубежные инновации: конфликт или сотрудничество?

Давайте еще раз обратимся к высказываниям американских волонтеров проекта РКМЧП в России, сделанным ими в книге «Идеи без границ»:

Волонтеров 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 серьезное разочарование от проводимых экономических реформ, особо остро начала проявляться ностальгия по тем временам, когда «все 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 распространенным. Мне кажется, что подобные чувства испытывает и немало людей в странах бывшего Советского Союза, и определенная 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 ученых (педагогов-инноваторов: В. Шаталова, Ш. Амонашвили и др.; основоположников концепции развивающего обучения: В. Давыдова, Д. Эльконина, Л. Занкова; теоретиков проблемного обучения: М. Махмутова, А. Матюшкина и т. д.). Разумеется, педагогические системы и технологии не могут существовать замкну-

то и в корне различаться в разных странах. А это означает, что любой новый подход в образовании 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 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 в образовании, воплощенных 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 ее успешного решения могут стать сотрудничество и обмен опытом учителей из разных стран.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. — Казань, 1998. — Кн. 2.
- Богатенкова Н. В., Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроках истории. — СПб., 2001.
- Браус Дж., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу: Пер. с англ. — СПб., 1994.
- Бустром Р. Размышления о размышлении // Материалы семинара «Развитие критического мышления через чтение и письмо». — 1999.
- Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации. — СПб., 1999.
- Викентьева И. Ода синквейну // Перемена. — 2002. — № 3.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. — М., 1994. — Т. 4.
- Гаспаров М. Л. Занимательная Греция: Рассказы о древнегреческой культуре. — М., 1995.
- Гражданское образование — путь к демократическому обществу // Материалы международной конференции. — СПб., 1999.
- Гузев В. В. Образовательная технология: от приема до философии // Директор школы. — 1996. — Вып. 4.
- Гуманистические тенденции в непрерывном образовании взрослых в России и США: Сб. научных трудов / Под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. — М., 1994.
- Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. — М., 2000.
- Загашев И. О. Умение задавать вопросы // Перемена. — 2001. — № 4.
- Заир-Бек С. И. Основы педагогического проектирования: Учеб. пособие. — СПб., 1995.
- Заир-Бек С. И. Как поставить отметку и в каком случае она нужна? // Перемена. — 2001. — № 4.
- Заир-Бек С. И. Поиски смысла и сопротивление стереотипов // Перемена. — 2001. — № 5.
- Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — М.; Рига, 1998.
- Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М., 1997.
- Линдсей Г., Халл К., Томпсон Р. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981.
- Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. — М., 1988.
- Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М., 1970.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. — М., 1999.
- Образовательная программа — маршрут ученика / Под ред. А. П. Тряпицкой. — СПб., 2000. — Ч. 2.
- Основы критического мышления: Междисциплинарная программа: Пособия / Сост. Дж. Стил, К. Мердит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997—1998.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка — М.; Л., 1932.
- Популяризация критического мышления: Пособие II / Дж. Стил, К. Мердит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997.
- Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. — М., 2000.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. — М., 1994.
- Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. — М., 1998.
- Современный студент в поле информации и коммуникации: Учеб. пособие / Коллектив авторов. — СПб., 2000.

Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: Свод основ // Пособие. — М., 1998.

Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб., 2000. — (Сер. «Мастера психологии»).

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. — СПб., 1997. — (Сер. «Мастера психологии»).

Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. — М., 1998.

Barren R. (1969). The Use of Vocabulary as an Advance Organizer. In H. Herber & P. Sanders, Research in Reading in the Content Areas: First Year Report (pp. 29—39). Syracuse, NY: Syracuse University.

Beck I. L., & Dole, J. A. (1992). Reading and Thinking with History and Science Text. In C. Collins & J. N. Mangieri (Eds.), Teaching Thinking: An Agenda for the 21<sup>st</sup> Century (pp. 169—181). Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, N. J.

Costa A.L. (1992). An Environment for Thinking. In C. Collins & J. N. Mangieri (Eds.), Teaching Thinking: An Agenda for the 21<sup>st</sup> Century (pp. 169—181)/ Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, N. J.

Dewey J. (1910). How We Think. Boston: D. C. Heath.

Johnson D. W., & Johnson R. (1989). Cooperation and Competition. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson D. W., Johnson, Roger T., Smith Karl A. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. Washington: ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1991.

Kagan, Spencer. Cooperative Learning Resources for Teachers. CA: Resources for Teachers, 1990.

Lipman Matthew. Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

Macrons, Kenneth. Searching Writing: A Content Book. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook, 1984.

Ogle D. M. (1992). Developing Problem Solving Through Language Arts Instruction. In C. Collins & J. N. Mangieri (Edst), Teaching Thinking: an Agenda for the 21 Century (pp. 25—39). Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, N. J.

Popper K. R. Realism and the Aim of Science. London. N. Y. Routledge, 1983.

Richardson J. (1996). Learning the Way to the Cooperative School. School Team Innovator. December 1996/January, 2—6.

Tierney R., Readence, J., & Dishner E. (1990). Reading Strategies and Practices: A Compendium (3<sup>rd</sup> Ed.) Boston: Allyn & Bacon (ed. by Ch. Temple, K. Meredith and J. Steele, 1997).

Vacca Richard, & Joanne Vacca. Content Area Reading (5<sup>th</sup> Edi.). New York: Harper-Collins, 1996.

## СОДЕРЖАНИЕ

От авторов .....	0
<b>Глава 1. Технология развития критического мышления . . . .</b>	<b>7</b>
<b>Глава 2. Особенности работы с различными видами текстов</b>	<b>27</b>
Приемы и стратегии.....	—
Кластеры .....	—
ИНСЕРТ .....	31
Эффективная лекция .....	38
Стратегия работы с художественными текстами.....	47
Чтение с остановками.....	49
<b>Глава 3. Визуальные методы организации материала .....</b>	<b>51</b>
Прием «Выглядит, как... Звучит, как...» .....	62
Прием «Плюс — минус — вопрос» .....	—
Бортовые журналы.....	63
Дневники.....	64
Таблицы вопросов .....	65
Концептуальная таблица.....	70
Таблица «Кто? Что? Когда? Где? Почему?» .....	74
Сводная таблица.....	75
Таблица-синтез.....	79
Таблица «З-Х—У» .....	81
<b>Глава 4. Групповая работа. Обучение сообща .....</b>	<b>88</b>
Чтение, суммирование прочитанного в парах.....	89
Стратегия «Зигзаг» .....	93
Игра «Как вы думаете?» .....	Ю1
Глава 5. Организация дискуссий .....	105
Совместный поиск .....	Ю8
Перекрестная дискуссия .....	из3
<b>Глава 6. Модели постановки и решения проблем .....</b>	<b>116</b>
Стратегия решения проблем «Идеал» .....	—
Прием «фишбоун»'.....; .....	Ц9
<b>Глава 7. Организация письменной работы учащихся в технологическом режиме .....</b>	<b>126</b>
Художественные формы письменной рефлексии. Синквейны .....	139
Приемы письма для оценки устного и письменного текста .....	144
Бортовой журнал.....	145
<b>Глава 8. Диагностика результативности работы учащихся в режиме технологии развития критического мышления . . . .</b>	<b>147</b>
Вместо заключения.....	165
Список литературы .....	173

Учебное издание

**Заир-Бек** Сергей Измаилович  
**Муштавинская** Ирина Валентиновна

**РАЗВИТИЕ  
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
НА УРОКЕ**

**Пособие для учителя**

Зав. редакцией *Л. И. Льяная*  
Редактор *Л. П. Савельева*  
Художественный редактор *А. В. Гольякова*  
Технический редактор *С. Н. Терехова*  
Корректор *Н. А. Смирнова*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93—953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01. Сдано в набор 26.01.04. Подписано в печать 28.06.04. Формат 60х90V<sub>16</sub>- Бумага газетная. Гарнитура Школьная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 11. Усл. кр.-отт. 11,63. Уч.-изд. л. 11,69. Тираж 5000 экз. Заказ № 1017.

Федеральное государственное унитарное предприятие ордена Трудового Красного Знамени «Издательство «Просвещение» Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. 127521, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Отпечатано в ОАО «Тверской ордена Трудового Красного Знамени полиграфкомбинат детской литературы им. 50-летия СССР». 170040, г. Тверь, проспект 50-летия Октября, 46.