

# ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

Инна Валькова  
Ольга Варшавер  
Дайва Пенкаускене  
Венди Сол  
СОРЕДАКТОРЫ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Анна Гладкова  
РОССИЯ

Гюльсанам Каримова  
УЗБЕКИСТАН

Катерина Кубешова  
ЧЕХИЯ

Бардыл Мусай  
АЛБАНИЯ

Паата Папава  
ГРУЗИЯ

Ивета Силова  
ЛАТВИЯ, США

Айя Туна  
ЛАТВИЯ

Скотт Уолтер  
КАНАДА

Синди Хинт  
ПРЕДСТАВИТЕЛЬ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ  
АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ

Уильям Саккалоски  
ГЛАВНЫЙ ХУДОЖНИК

Албертас Брога  
ХУДОЖНИК

Людмила Рыловникова  
РЕДАКТОР

Адрес редакции:

Studentų g. 39-401, LT-2034 Vilnius,  
Lithuania  
Tel./fax (370 2) 75 14 10  
Email: daiva.dc@vpu.lt  
daiva.dc@takas.lt

© Международная ассоциация  
чтения, 2001

ISSN 1392-9496 Издательство  
GARNELIS, Klaipėdos g. 6, LT-2600  
Vilnius, Lithuania

Отпечатано в VILSPA AB, Viršuliškių  
skg. 80, LT-2056 Vilnius, Lithuania

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо

## Содержание

### Письмо редактора 3

*Инна Валькова*

### Письма в редакцию 4

Отклики читателей

### Что нового 5

Конференции, встречи, семинары

### Ракурсы 6

Что могут сделать родители для  
поощрения критического мышления  
и активного познания дома? Ответы  
из Узбекистана, Кыргызстана, России,  
Грузии и Литвы

### Советы учителю 41

Как поставить отметку и в каком случае  
она не нужна?

*Сергей Заир-Бек*

### Обзор страниц в Интернете 45

Где найти готовые электронные тексты

*Дмитрий Ялтаев*

### Книжная витрина 47

Учимся мыслить критически

*Инна Валькова*

# ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

Журнал «*Перемена*» – международная трибуна для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями педагогических университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Издание призвано способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям. Предпочтение отдается рукописям, посвященным личностно-ориентированному обучению, развитию критического и творческого мышления, интерактивным и групповым методикам и решению проблем, а также деятельности организаций, поддерживающих подобную образовательную практику.

Журнал «*Перемена*» получил активную поддержку со стороны таких организаций, как Институт «Открытое Общество» и Международная ассоциация чтения. Тем не менее, это сотрудничество не подразумевает безоговорочную поддержку всего содержания журнала этими организациями, их сотрудниками или членами.



«*Перемена*» – одно из печатных изданий проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП).

#### ДИРЕКТОРА ПРОЕКТА

Курт Мередит  
Университет штата Северная Айова  
Джинни Стил  
Университет штата Северная Айова  
Чарльз Темпл  
Колледжи Хобарта и Уильяма Смитов  
Скотт Уолтер  
Международная ассоциация чтения



Институт «Открытое Общество»  
400 West 59 Street, New York  
New York 10019  
Лиз Лорант  
директор Сетевых программ  
Астрид Бенедек  
директор программы РКМЧП



Международная ассоциация чтения  
444 North Capitol Street NW  
Washington DC, 20001-1512  
Скотт Уолтер  
директор Отдела международного развития

Дизайн обложки  
West & Assoc., McLean, VA USA

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо

## Статьи

### Размышления учителей

Умение задавать вопросы 8  
*Игорь Загашев*

### Научные исследования

Библиотерапия в лечении военной 14  
психотравмы у детей и молодежи:  
из опыта работы в Хорватии 1991–1999 гг.  
*Арпад Барат, Лильяна Сабляк*

### Уроки

Чтение, письмо, критическое 26  
мышление и слоны: конструирование  
смысла посредством текста  
*Ондрей Хаузенблас*  
Как писать изложение в школе? 32  
*Анара Алимбекова*

### Образовательная политика

Что такое критическое мышление? 36  
*Дэвид Клустер*

# Письмо редактора



**М**ы вновь рады встрече с вами, дорогие читатели, на страницах нового выпуска «Перемены». Прошло совсем немного времени, но оно оказалось для нас очень важным. Приступили к работе редакторы, ответственные за русскоязычную версию журнала – Ольга Варшавер (Россия, Москва) и я, Инна Валькова (Кыргызстан, Бишкек).

Важнейшим событием явилось окончательное определение миссии журнала. Произошло это в январе 2001 года в Литве, на международной встрече, посвященной проблемам нашего издания. В обсуждении участвовали представители всех стран-участниц программы. Главное, что мы хотели донести до читателей: именно здесь, на этих страницах, можно поделиться друг с другом новыми идеями, успехами, опасениями, трудностями и сомнениями. Вместе и дорога легче, и цель ближе и достижимее. Мы готовы публиковать и статьи наших оппонентов. Будем рады завязать оживленную дискуссию, в которой были бы и размышления по поводу сложных проблем, и стремление понять иную позицию. Журнал, в нашем представлении, является той дверью, в которую всегда можно войти. Он открыт и для новых путей, и для бережного отбора всего лучшего, что было наработано раньше, и для обсуждения и решения возникающих проблем и противоречий.

С удовольствием хотим отметить, что мы получаем интерес-

ные материалы из разных стран и круг наших авторов значительно расширился. В этом номере вы найдете размышления российских тренеров по поводу оценивания учащихся и о том, как можно научить их задавать вопросы. Наш коллега из США рассуждает о том, что же такое критическое мышление. Из Чехии и Кыргызстана пришли уроки, в которых авторы по-разному используют одну и ту же стратегию. Впрочем, журнал – перед вами.

На уже упомянутой встрече в Литве выяснилось, что в странах-участницах проекта появились уже и свои национальные журналы, подобные нашему, а некоторые страны хотят издавать национальную версию «Перемены», дополнив ее важными местными материалами. Мы очень рады, что наша семья быстро растет и пополняется. Это дает всем ее членам возможность обмениваться наиболее интересными материалами и идеями.

А новые идеи не заставляют себя ждать. На встрече в Вильнюсе мы много говорили о том, что может сделать журнал еще более привлекательным и полезным для читателей. Было предложено расширить число рубрик, сделать их сменными. Речь шла, например, о таких: «Немного истории» (ведь новое – это, порой, хорошо забытое старое); «Новые методики» (программа развивается, и всем хотелось бы познакомиться с новыми методами, стратегиями и приемами, расширить свой преподавательский

«арсенал»); «Вопросы и ответы» (читатели могли бы задавать вопросы, а те, кто уже сталкивался с подобной проблемой, присылали бы свои ответы и советы); «1000 мелочей» (хотя, как мы знаем – в преподавании мелочей не бывает. Мы поместили бы здесь разминки, которые вам больше всего нравятся, или маленькие хитрости, которыми вы успешно пользуетесь на уроках или семинарах, и др.).

Все согласились с тем, что хорошо бы чаще слышать голос самих учеников и студентов. Например, в рубрике «Не хочу учиться» они могли бы рассказать, что им не нравится в школе или в институте и что они хотят там изменить.

Нас также интересует мнение родителей. Чего они ждут от образовательных учреждений и от преподавателей сегодня? Уже в этом номере родители рассуждают о том, как помочь детям мыслить критически. Нам также понравилась идея поместить в журнале глоссарий, в котором бы кратко объяснялись термины, упомянутые в номере.

Предложений много. И многие интересны. Нам, дорогие читатели, важно узнать ваше мнение. А может быть, вы хотите поделиться собственными идеями? Мы, как всегда, с нетерпением ждем ваших писем.

*Инна Валькова*

# Письма в редакцию



Я пишу Вам в связи со статьей Меели Пандис, опубликованной в осеннем номере журнала «Перемена» за 2000 год.

По целому ряду причин я согласна с Эстонской ассоциацией чтения. Термин «развивающиеся страны» и деление мира на «развитых» и «неразвитых» или пусть даже «развивающихся», всегда были сомнительны, особенно для тех, на кого этот ярлык навешен. Мы не считаем, что непременно должны следовать по пути «развитых» стран, мы – совсем другие, нас не понять в свете теории «дефицита», не причесать под одну гребенку. На самом деле обсуждаемый нами термин был введен в практику и укоренился в языке сотрудников международных агентств, представлявших именно мир «развитый».

Сегодня этот термин окончательно обесмыслился и вышел из употребления в большинстве южных стран, в особенности в Латинской Америке. Сопровождавшие его неолиберальная модель и экономическая политика в корне подорвали благополучие наших стран. Само слово «развитие» исчезло – как из нашего политического лексикона, так и из людских надежд. Нам приходится просто выживать, в буквальном смысле слова, среди растущей нищеты, социальной изоляции и все более резкого деления общества на бедных и богатых.

В последние годы появились новые термины: страны с малым доходом, Юг, периферия, выходящие на арену страны и т.д., но все

они не представляются адекватными. Поэтому я предлагаю вообще избегать их употребления – равно как и породившего его дуалистского подхода к делению мира.

*С уважением,  
Роса Мария Торрес,  
Института Фронесис,  
Эквадор-Аргентина*

Я с огромным удовольствием познакомилась с обзором литературных веб-сайтов, сделанным Донной Нойце («Перемена» № 2). Особенно приятно было узнать о существовании энциклопедии «Все о поэзии» на сайте [www.everypoet.com](http://www.everypoet.com). Я сейчас заканчиваю университет по специальности детская литература и скоро буду делать доклад о поэзии. Этот веб-сайт – замечательное визуальное и технологическое дополнение к моей презентации. Непременно сообщу этот адрес однокурсникам. Какой прекрасный источник информации!

*Джоди М. Юманс,  
Учитель 3-го класса,  
Начальная школа Таунсенда,  
Уолтон, штат Нью-Йорк*

Два урока, Алексея Беленова и Глеба Фирсова, представленные на страницах журнала «Перемена» № 3, настолько заинтересовали меня, что я сразу же сделала две вещи: апробировала их элементы в классе (я – физик и с удовольствием провела бы урок А. Беленова полностью, но, увы, программа остается программой, и в данный момент мы изучаем

другие разделы) и попыталась прояснить для себя суть и ценность научных исследований, а также их различие в естественных науках и истории.

Исследовательская деятельность направлена на получение новых знаний о природе, обществе, мышлении и располагает понятийным аппаратом, а также всей суммой научных знаний, выступающих в качестве ее предпосылки или средства. В этом, мне кажется, исследования в естественных науках и истории едины и образуют целостную систему. Далее, любая исследовательская деятельность предполагает научное прогнозирование, различающееся, на мой взгляд, в естественных науках и истории. Оно заключается в моделировании неизвестных, не зарегистрированных в опыте, но существующих явлений (например, предсказание античастиц, новых химических элементов и т.п.) и прогнозе явлений, которые еще только должны возникнуть при наличии определенных условий (например, можно определить направление развития общества в будущем, опираясь на исторические знания о прошлом, и с учетом процессов, происходящих в настоящем). Прогнозирование содержит элементы вероятностных предположений, особенно в отношении событий будущего.

*Мехрибан Ахмедова,  
кандидат физико-математических наук,  
учитель физики шк. № 211,  
г. Баку, Азербайджан*

# Что нового



## РКМЧП и бышее образование

С 17 по 19 января 2001 года в столице Литвы Вильнюсе прошел международный семинар, посвященный разработке подходов и созданию необходимых ресурсов для успешного внедрения программы РКМЧП в вузовское образование. Это начинание является органическим продолжением РКМЧП, хотя и будет при этом иметь статус новой программы.

Работой семинара руководили члены Инициативной группы – Курт Мередит, Джинни Стил, Чарльз Темпл и Дэвид Кластер. В работе принимали участие 12 человек – представители Албании, Армении, Болгарии, Венгрии, Казахстана, Кыргызстана, Литвы, Молдовы, России, Узбекистана, Чехии и Эстонии.

Для окончания проработки важнейших вопросов определен срок – начало лета. Решено также обмениваться материалами посредством электронной почты и провести в обозримом будущем более представительный семинар на эту тему. К концу текущего года должен быть подготовлен пилотный курс, который можно будет опробовать уже в начале 2002 года.

*Армен Хачикян*

## Веб-сайт РКМЧП, новые ресурсы и возможности

В вопрос о том, нужно ли создавать содержательный и удобный для использования веб-сайт РКМЧП и для каких целей, углубляться, наверное, не стоит поскольку масштаб и темп расширения проекта велики.

На международном семинаре по изданию журнала «Перемена» («Thinking Classroom»), прошедшем в январе нынешнего года в Вильнюсе, создание веб-сайта РКМЧП послужило основной темой нескольких бесед. Г-н Дэвид Робсон, координатор Сети Таусонской высшей школы и издатель [www.ed.Picks.com](http://www.ed.Picks.com), приглашенный на семинар в роли эксперта, провел специальные встречи с заинтересованными участниками.

Первая лекция касалась апробированных и широко применяемых моделей и соответствующего программного обеспечения для создания, опубликования и употребления веб-сайтов. После второй встречи, во время которой участники работали в маленьких группах, были выявлены основные функции и характеристики будущего сайта.

Планируется, что веб сайт РКМЧП будет доступен пользователю на двух языках (английском и русском). На нем будет размещена довольно обширная информация как о самом проекте и его компонентах, так и различные полезные ресурсы, материалы и ссылки для учителей школ и преподавателей высших учебных заведений, педагогов-исследователей, сотрудников институтов повышения педагогической квалификации и т.д.

*Паата Папава*

## Новости из Болгарии

Программа РКМЧП появилась в нашем городе в 1999 года. Сейчас по ней обучается 56 учителей-

гуманитариев. С января 2001 года три средние школы объявлены пилотными для апробации новых стратегий в преподавании болгарского языка и литературы, иностранных языков, истории и географии. На рабочих семинарах с учителями эксперты из Инспектората образования при Министерстве образования и науки познакомили участников с материалами журнала. Появилась идея посылать свои уроки, сопровождаемые комментариями, в редакцию.

Наших учителей иностранных языков интересует освещение всех проблем, связанных с методикой преподавания иностранного языка, с формированием коммуникативной компетентности учащихся, а также развитием навыков и умений свободно высказывать свои мысли на иностранном языке. В ноябре 2001 года в городе проводится конференция на тему «Обучение иностранным языкам – акценты, стратегии, инновации». В конференции можно принять и заочное участие, выслав нам свои материалы (описание уроков, научные сообщения, доклады, творческие работы учащихся). Предполагается издание сборника статей. Мы очень надеемся на установление контактов со школами в странах, работающих по программе РКМЧП, а также со всеми педагогами, которые экспериментируют в своей каждодневной практике и которым близки идеи современного образования и воспитания учащихся.

*Ренета Лазарова*

# Ракурсы

## ВОПРОС:

Что могут сделать родители для поощрения критического мышления и активного познания детей дома?

### Татьяна Буйских

Научный сотрудник лаборатории критического мышления Американского университета в Кыргызстане



У меня две дочери: одной пятнадцать лет, другой – восемь. Я как-то заметила, что между ними

складываются достаточно сложные отношения. Девочки постоянно спорили, слушали только себя, преследовали в первую очередь собственные интересы. В результате то и дело возникали конфликты, обиды. Я была очень обеспокоена, потому что знала, как важно, чтобы они умели воспринимать и ценить иное мнение, могли договариваться и между собой, и с другими людьми.

Мне очень хотелось помочь дочерям. Я подумала, что для начала им надо четко обозначить проблему, а затем уже пытаться ее разрешить. Тогда я стала задавать им вопросы, которые вытекали из сложившейся ситуации, и предлагала их обсудить. Сначала девочки высказывались резко, однозначно, причем их мнения были диаметрально противоположными или выглядели такими, потому что они друг друга не слышали. Вопросы звучали примерно так: почему ты так думаешь? Как ты считаешь, почему сестра думает по-другому? В чем она может быть права? В чем конкретно вы не

можете согласиться друг с другом? Можно ли эту проблему решить иначе?

Теперь девочки, бывает, и спорят, но уже прислушиваются друг к другу, пытаются взвесить «за» и «против». Они научились обсуждать, стали менее категоричны, стремятся договориться, их взаимоотношения значительно улучшились. Радует, что приводимые ими аргументы стали более весомы – ведь нужно убедить сестру, которая не обязательно отвергнет твоё мнение, а попытается понять. Я надеюсь, что опыт, приобретаемый ими сегодня в семье, поможет в будущих взаимоотношениях во взрослом мире.

### Алла Лесина

Школа № 176, г. Ташкент



Моему сыну 7 лет. Проблема мальчика в том, что, рассказывая о чем-либо, он быстро теряется в деталях, упускает нить повествования, не замечает важных моментов. Чтобы потренировать сына в умении определять «ключевые» моменты объекта или явления и описывать их словесно, я играю с ним в такую игру: ребенку предлагается слово, и он должен назвать 10 признаков, основных частей или качеств того, что оно обозначает. Слово может быть любое – «шкаф», «курица», «снежная буря», и др. По-

сле того, как нетерпеливый ребенок быстренько перечислит десяток самых заметных признаков (составных частей), взрослый «возвращает» ему только что описанный образ в том виде, в котором его только что «слепил» ребенок. Если какие-то детали упущены, взрослый не должен их добавлять. Уверяю вас, что это самое веселое занятие на свете.

Вот как было у нас с «курицей». Ребенок назвал лапы, когти, клюв, кишечник, глаза, сердце, скелет, яйцо, крылья и хвост. Я описала ему это странное существо таким, какое оно получилось: бредет на когтистых лапах куриный скелет, хорошо виден кишечник с прицепленным к нему сердцем, там же белеет яйцо. Возможно, что «курица» топорицит хвост, весело помаргивает глазами (а вот где они помещаются-то?), ищет, чего бы клюнуть. Перьев нет вовсе. Нет также тела, шеи, и головы. Нахохотавшись всласть, сын «достраивает» курицу. Потом мы обсуждаем, что же он описывал: внешние признаки? внутреннее строение? отличие курицы от других птиц? отличие живых существ от неживых предметов?

С помощью этой нехитрой игры ребенок довольно быстро научился работать в заданной категории, определяя круг соответствующих ей понятий, давать описание предмета без досадных упущений и находить то главное, что и является сутью явления или предмета.



## Паата Чорголашвили

Учитель математики пансиона благородных девиц и юношей, президент Ассоциации родителей и преподавателей «Мтиеби», эксперт Центра педагогических инноваций, Грузия



Ассоциация родителей и преподавателей «Мтиеби» и директорат нашего пансиона решили вовлечь

родителей в семинары РКМЧП. Ведь в процессе обучения родитель является заказчиком, и он должен знать и положительно оценивать методику, которую предлагает школа. К тому же, если дома родители используют несоответствующую методику, наша ежедневная работа будет бесплодна.

Мы за открытость в отношениях между родителями и школой. Это, в том числе, касается стратегии и методов обучения. У родителей часто возникает желание узнать, как преподается тот или иной предмет. Они с большим интересом посещают уроки и всегда окажут нужную помощь ребенку дома.

Результат нашего сотрудничества с родителями проявляется не только в академических успехах детей. Родители в семье стараются создать позитивную обстановку, приучают сыновей и дочерей ценить и уважать различные мнения, сотрудничать, проявлять взаимное доверие и взаимопомощь. Они развивают в детях наблюдательность, умение активно слушать, что в свою очередь, ведет

к развитию коммуникативных способностей.

Подробнее об этой успешной практике читайте в одном из ближайших номеров журнала (ред.).

## Алла Фонтанова

Москва



Очень важно показать детям, что реально ценят их родители. Ребенок никогда не поверит, что для нас

важна его самостоятельность, если мы не даем ему возможности самому принимать даже самые простые решения. Мы не убедим его, что важно иметь собственную точку зрения, если в действительности с насмешкой относимся к его вкусам и предпочтениям. Если для родителей важнее всего его оценки по всем предметам, то именно это станет ценностью и для ребенка.

Для себя я решила, что не оценки в дневниках моих детей являются критерием их развития и образованности. Это не значит, что мне все равно, как они учатся. Но гораздо важнее, что они думают по поводу прочитанного, увиденного или услышанного, почему думают именно так, какие аргументы приводят, чтобы обосновать свою позицию.

Что же можем сделать мы, родители, чтобы поощрять в своих детях критическое мышление? Демонстрировать, что мы ценим и поддерживаем попытки детей размышлять, высказывать свою точку зрения,

искать ответы на вопросы не только в учебниках. Внимательно выслушивать детей, принимать и обсуждать их мнения и не скрывать и своих взглядов и пристрастий. Просто общаться с ними на равных.

## Вида Гуджинскене

Вильнюсский педагогический университет

Очень важно слушать все, что говорит ребенок, а не сортировать его



его мысли. Мы, взрослые, привыкли все оценивать: «это неправильно», «это правильно».

А поступки детей основаны на их собственном опыте и миропонимании. Я обожаю вслушиваться в поток их мыслей, в словечки, которые они используют, в доказательства, которые приводят... При развитии у детей навыков критического мышления крайне важен аспект свободы выбора. Дети должны быть вольны и в поступках, и в средствах самовыражения. И хотя мы с вами не очень-то склонны к суперменской вседозволенности, пусть у детей будет свобода проявить себя сполна. Иначе когда-нибудь загнанные внутрь эмоции вылезут на поверхность в негативной форме.

**Вопрос для следующего номера журнала:**

Что интересного сказали Вам ученики с тех пор, как Вы начали использовать на уроках интерактивные методы обучения и развивать критическое мышление? Чем заинтересовала Вас эта реплика?

# Размышления учителей

## Умение задавать вопросы

Игорь Загашев

Лучше иногда задавать вопросы, чем знать наперед все ответы.  
(Дж. Тэрбер)

Каков вопрос – таков и ответ.  
(Народная мудрость)

Знак вопроса по своей форме напоминает рыболовный крючок. Любой знает, что с его помощью можно поймать рыбу. Но у каждого ли это получится? Если кто-то сомневается, что умение задавать вопросы требует дополнительного развития, задайте ему задачу про Джона и Билла. Когда я предлагаю ее своим студентам, посещающим курс «Развитие интеллекта», быстрее всего с ней справляются те, кто лучше всех умеет задавать вопросы.

Попросите собеседника записать условие задачи дословно: *Джон и Билл находились в комнате. Хлопнула дверь. Раздался звук разбитого стекла. Джон посмотрел на Билла. Билл был мертв. Отчего почил Билл?* Чтобы найти решение, разрешается задавать любые вопросы, кроме основного, значащегося в конце текста задачи. Ведущий отвечает на них честно, но не развернуто. Кто-то из учащихся начнет гадать, кто-то станет вспоминать схожие ситуации из фильмов. Но победит тот, кто лучше всех умеет задавать вопросы! (Для тех, кто не знает ответа – содержание первого

умения (умение планировать исследование, фиксировать информацию, выделять главное и второстепенное и т.д.). На одном из семинаров обсуждалось, какие из указанных умений необходимо развивать в первую очередь. Перед коллегами стояла задача ранжирования более чем двадцати различных умений, навыков и прочих характеристик. Подавляющим числом голосов приоритет был отдан умению задавать вопросы. Преподаватели аргументировали свое мнение: «Вопросы студентов зачастую односложны и связаны только с фактической стороной материала», «Они привыкли к вопросам на воспроизведение». Результаты психолого-педагогического исследования подтвердили – педагоги не удовлетворены уровнем, на котором студенты формулируют вопросы. А нужно ли это умение вообще?

### Зачем нужны вопросы?

Психолог В. М. Снетков описывает коммуникативное значение вопроса как «совокупность возможных альтернатив ответов, допускаемых этим вопросом» (Снетков В. М., 1999, с. 92). Следовательно, **«хороший вопрос» – это тот, который допускает достаточно большое пространство возможных альтернатив.** Этот же автор выделяет несколько функций вопросов: получение новой информации, уточнение имеющейся, перевод разговора на другую тему, подсказка ответа, демонстрация своего мнения, оценки, позиции; настройка сознания и эмоций собеседника на определенный лад (Снетков В. М., 1999, с. 93).

«Жить – значит иметь проблемы, а решать их – значит расти интеллектуально», – писал исследователь интеллекта Дж. Гилфорд. «Вопрос же, – по мнению профессора психологии Л. М. Веккера, – есть психическое отображение нераскрытости, непредставленности тех предметных отношений, на выяснение кото-

Для развития критического мышления необходимо междисциплинарное сотрудничество

абзаца статьи содержит подсказку. Тем, кому подсказка не помогла, наверное, поможет содержание статьи. Нетерпеливые могут сразу заглянуть в конец).

Меня несколько не удивил следующий факт. В педагогическом колледже, где я работаю, преподаватели решили целенаправленно развивать у студентов исследовательские уме-





рых направлен весь последующий мыслительный процесс» (Веккер Л. М., 1998, с. 6). Следовательно, вопрос «запускает» познавательную деятельность, направленную на решение некоторой проблемы, снятие некоторой неопределенности. Но **вопрос же и способствует тому, чтобы определить, сформулировать проблему.**

Благодаря вопросам человек прокладывает мост в неизвестное. Это неизвестное может выглядеть привлекательно, а может порой и пугать. Видимо, не зря английское слово «question» (что и означает – «вопрос») происходит от слова «quest», что может означать «поиски, связанные с некоторой неопределенностью и даже риском». Уже само происхождение слова «вопрос» (по крайней мере, в английском языке) подразумевает наличие поиска в ситуации неопределенности. А поскольку неопределенность является неотъемлемой чертой современного стремительно меняющегося мира, развитие умения задавать вопросы представляется крайне актуальным.

Говоря словами Алисон Кинг, «умеющие мыслить умеют задавать вопросы» (King, 1994, p. 18). Некоторые преподаватели определяют, насколько их ученики умеют думать, по тому, как они формулируют вопросы. Кинг провела ряд исследований и пришла к выводу, что умение задавать продуманные вопросы – это тот навык, которому следует учить, поскольку большинство людей привыкло задавать довольно примитивные вопросы, требующие при ответе на них лишь небольшого напряжения памяти (цит. по: Халперн Д., 2000, с. 139).

Если человек учится и при этом не задает вопросы (имеются в виду свои, *самостоятельно* сформулированные), он не испытывает состояния незавершенности, которое является основой для любой познавательной дея-

тельности. Сформулировав вопрос, мы берем на себя ответственность за то состояние познавательного «голода», причиной которого он является.

Итак, вопросы нужны для того, чтобы ориентироваться в окружающем мире, и тот, кто умеет их задавать, ориентируется лучше, чем тот, кто не умеет.

### **Условия, необходимые для развития умения задавать вопросы**

К сожалению, нельзя не согласиться с Розмари Смид, которая писала, что «обычная школьная практика формирует у детей ожидания, что на любой вопрос существует «правильный ответ» и (...) если они будут достаточно подготовлены или сообразительны, то они всегда смогут его найти» (Смид Р., 1999, с. 149). Именно поэтому ситуация, когда учащийся, студент не может ответить на вопрос (даже если этот вопрос он сформулировал сам), является неприятной, вызывает желание защититься. Не следует также забывать, как нелегко избавиться от уже сформировавшихся представлений. Поэтому мы предлагаем начать коллекционировать условия, необходимые для успешного развития умения задавать вопросы.

- **Ситуацию, когда учащийся не может ответить на вопрос, учителю следует считать нормальной.** Если речь не идет о тестах или традиционных контрольных работах, факт затруднения следует воспринимать как обычный. «Мы все постоянно сталкиваемся с затруднениями. Мы для того и учимся, чтобы их преодолевать».
- Учителю следует использовать **больше открытых, творческих вопросов**, на которые можно представить несколько вариантов ответов и которые побуждают к дальнейшему диалогу.

• Р. Смид рекомендует чаще пользоваться «вопросами Колумбо» (по имени известного телевизионного детектива), начинающимися со слов: «**Да, кстати, интересно...**» и обращенными как бы ни к кому (Смид Р., 1999, с. 149). Преподаватель в форме вопроса делится своим затруднением в присутствии детей. Одно условие – это затруднение должно быть настоящим, а не «игровым», так как «инсценировки» редко дают ожидаемый результат.

• **Не следует вопросом заставлять детей защищаться.** При соответствующей интонации любой вопрос, начинающийся со слова «почему», воспринимается как стремление поставить ученика в ситуацию оправдывающегося.

• **У учащихся должен быть выбор и этот выбор они создают сами.** Преподаватель организует работу таким образом, чтобы ученики, студенты могли составить «банк» вопросов, определяющий затем зону поиска, направление в изучении материала.

Уже несколько лет мои профессиональные интересы тесно связаны с развитием мышления учащихся всех возрастов. Ниже описаны некоторые стратегии и приемы, которые помогли многим преподавателям развить у своих учеников умение задавать вопросы.

## Стратегии и приемы, развивающие умение задавать вопросы

### 1. Стратегия «Вопросительные слова».

Эта стратегия используется тогда, когда учащиеся уже имеют некоторые сведения по теме и ориентируются в ряде базовых понятий, связанных с изучаемым материалом. «Вопросительные слова» помогают им создать так называемое «поле интереса».

Учитель просит учащихся вспомнить различные понятия, связанные с темой и записать их в правую колонку двухчастной таблицы. В левую же часть ученики записывают различные вопросительные слова (не менее, чем 8–10). После этого предлагается за 5–7 минут сформулировать как можно больше вопросов, сочетая элементы обеих колонок. Эту работу можно выполнять индивидуально или в парах.

Одно условие! Учащиеся не должны знать ответы на свои вопросы. Зачем спрашивать, если ответ известен!? Таким образом, получится несколько списков самых разных вопросов. К примеру:

*Курс:* «Педагогическая психология».

*Аудитория:* студенты 5 курса педагогического колледжа.

*Тема:* «Педагогический конфликт».

*Цели:* (1) Самостоятельное определение студентами тех сторон педагогического конфликта, которые требуют изучения в первую очередь. Поскольку в образовании (как и в других сферах) конфликт является обычным явлением, для последующей работы необходимо определить, какие вопросы для данной аудитории являются наиболее актуальными. (2) Развитие умения задавать вопросы.

*Ход занятия:*

1. Учащимся было дано домашнее задание вспомнить и записать одну-две ситуации педагогического конфликта, причины которых не ясны.

2. После обсуждения таких ситуаций в группах (10 мин.), студенты выписывают основные термины и понятия, которыми они пользовались, в правую часть таблицы.

| Вопросительные слова | Основные понятия темы  |
|----------------------|------------------------|
| Как?                 | Неоправданные ожидания |
| Что?                 | Гнев                   |
| Где?                 | Эмоции «через край»    |
| Почему?              | Непонимание            |
| Сколько?             | Разрыв отношений       |
| Откуда?              | Снятие напряжения      |
| Какой?               | Плохое поведение       |
| Зачем?               | Конфликт               |
| Каким образом?       | Ученики                |
| Какая взаимосвязь?   | Учителя                |
| Из чего состоит?     | Примирение             |
| Каково назначение?   |                        |

*Примеры вопросов:* «Почему конфликт чаще всего начинают учителя?», «Сколько нужно времени, чтобы уладить конфликт?»

Затем мы просим учащихся обсудить свои списки и выбрать два (3–4) наиболее интересных (продуктивных, неожиданных, проницательных и т.д.) вопроса. Перед тем, как учащиеся зачитывают результаты своей работы всей группе/классу, им предлагается подумать, на основании каких критериев они осуществили свой выбор. Не все сразу дадут аргументированные ответы. Некоторые скажут: «Просто понравились и все». В таком случае преподаватель может записать вопросы, выбор которых учащиеся не смогли обосновать, чтобы снова вернуться к ним в будущем.

Если преподаватель проводит эту деятельность в конце занятия, то следующую встречу можно планировать на основе вопросов учащихся. Если же он предварил этой деятельно-

стью изучение материала, можно организовать целенаправленную работу с информацией, чтобы учащиеся искали ответы на свои вопросы.

Преподаватель может испытать некоторую растерянность из-за большого количества вопросов слишком общего плана или из-за избытка вопросов, на которые он не готов (или не планировал) отвечать на данном занятии. К этим «вопросам без ответа» можно периодически возвращаться по мере дальнейшего изучения материала. Так или иначе, преподаватель имеет возможность получить объективные данные о наиболее интересных для учащихся темах (они как правило наиболее конкретно сформулированы и часто повторяются в вопросах).

## 2. «Толстый и тонкий вопросы».

Достаточно взглянуть на эту таблицу, чтобы понять сущность этого приема.

| ?   | ?  |
|---|--|
| В эту графу мы записываем те вопросы, на которые предполагается развернутый, «долгий», обстоятельный ответ. | В эту графу мы записываем вопросы, на которые предполагается однозначный, «фактический» ответ. |
| Например, «какова связь между временем года и поведением человека?».  | Например, «который сейчас час?».   |

Прием «Толстый и тонкий вопросы» известен и используется в следующих обучающих ситуациях:

- *Для организации взаимопроса.* После изучения темы учащимся предлагается сформулировать три «тонких» и три «толстых» вопроса, связанных с пройденным материалом. Затем они опрашивают друг друга, используя свои таблицы.
- *Для начала беседы по изучаемой теме.* Если просто спросить: «Что вас интересует в данной теме?», есть вероятность, что вопросы окажутся необдуманными и скоропелыми. Если же после небольшого выступления попросить учащихся сформулировать хотя бы по одному вопросу в каждую графу, то уже можно судить об основных направлениях изучения темы, которые их интересуют.
- *Для определения вопросов, оставшихся без ответа после изучения темы.* Часто учащиеся задают вопросы, не учитывая время, которое потребуется для ответа. Учителя

такие вопросы могут называть неуместными и несвоевременными. Описанный прием развивает умение оценивать уместность того или иного вопроса, хотя бы по временному параметру.

## 3. Прием «6 W».

Помните «вредную» детскую игру «Купи слоника»? Напомним. Подходит один ребенок к другому и говорит: «Купи слоника!» Тот отвечает: «Не нужен мне никакой слоник!» А первый возражает: «Все говорят: *Не нужен мне никакой слоник!*, а ты купи слоника!» Этот диалог может длиться бесконечно долго. Помимо выдержки и терпения он, видимо, развивает умение найти такую словесную конструкцию, которая позволяет успешно выйти из сложной ситуации. Чем-то на эту игру похож прием 6 «W». «W» – это первая буква вопросительного слова «Why?», которое переводится с английского языка не только как «Почему?», но и как «Зачем?», «По какой причине?» и т.д.

Приведем пример. Преподаватель педагогической психологии после изучения темы «Мотивация к учебной деятельности» просит учащихся разделиться на пары. Между студентами происходит такой диалог. Первый спрашивает: «Зачем изучать тему *Мотивация к учебной деятельности?*» Второй отвечает: «Чтобы знать различные способы пробуждения этой мотивации в учебном процессе». Первый не унимается: «А зачем тебе нужно знать различные способы пробуждения мотивации в учебном процессе?» Второй «выкручивается»: «Для того, чтобы дети больше были заинтересованы в изучении моего предмета». «А почему ты хочешь, чтобы дети были заинтересованы в изучении твоего предмета?» И так далее.

Для развития критического мышления необходимо междисциплинарное сотрудничество

Благодаря этому приему учащиеся не только имеют возможность установления множества связей в рамках одной темы (а, как известно, наиболее прочным является то знание, которое имеет множество разнообразных связей), не только осознают более глубокие причины изучения данного понятия, но и определяют для себя личностный смысл его изучения. Они словно «заземляют» «сухую»

информацию на жизненный, практический, уровень. В результате – «чувствуют почву под ногами», приобретают уверенность в себе.

Прием «6 W» позволяет научиться так сформулировать вопрос, чтобы определить неизвестную область в рамках вроде бы уже полностью изученной темы. Все вопросы и ответы следует записывать. Одно условие – ответы не должны повторяться.

Иногда бывает, что учащиеся не могут ответить на вопрос и раздраженно говорят: «Почему-почему... Да потому!» Для подобных случаев есть специальная рубрика «Потому!», куда записываются вопросы, вызывающие желание ответить резко. Вроде бы – мелочь, но с ее введением общение между учащимися стало проходить в еще более доброжелательной атмосфере, и графа «Потому» заполняется редко. Как вы думаете, с чем это связано?

#### 4. «Ромашка вопросов» (или «Ромашка Блума»).

Систематика вопросов, основанная на созданной известным американским психологом и педагогом Бенджамином Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка), достаточно популярна в мире современного образования (Шишов С. Е., Кальней В. А., 1999, с. 93). В начале изучения основ критического мышления, осенью 1997 года, мы, учитывая, что «Блум» можно перевести с немецкого языка как «цветок», решили сделать теоретические построения ученого более наглядными и привлекательными. Многие участники наших семинаров – педагоги-практики – не слишком хорошо относились к теории. Получившийся «цветок» мы и назвали «Ромашкой Блума». Но нас подстерегало разочарование: зачастую было сложно четко и однозначно определить, к какому типу – по таксономии Б. Блума – относится тот или иной вопрос. Кроме того многие учителя говорили: «Это все красиво, но для нас полезнее активное изучение практического материала».

Начался этап модификаций: уточнялись формулировки вопросов, придумывались различные способы использования на занятиях самой формы «ромашки». В результате нами была создана «Ромашка вопросов», которую в России по-прежнему упорно называют «Ромашкой Блума». Сам же перечень вопросов на ее лепестках был заимствован из выступления американских коллег Джеймса и Кэрл Бирс. Интересный вопрос: «Кто же автор этого приёма?»



Итак, шесть лепестков – шесть типов вопросов.

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

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

- *Интерпретационные (объясняющие) вопросы*. Обычно начинаются со слова «Почему?». В некоторых ситуациях (об этом говорилось выше) они могут восприниматься негативно – как принуждение к оправданию. В других случаях они направлены на установление причинно-следственных связей. «Почему листья на деревьях осенью желтеют?» Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного «превращается» в простой. Следовательно, данный тип вопроса «срабатывает» тогда, когда в ответе присутствует элемент самостоятельности.

- *Творческие вопросы*. Если в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза, мы называем его

творческим. «Что изменилось бы в мире, будь у людей не пять пальцев на каждой руке, а три?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет фильма после рекламы?».

- *Оценочные вопросы.* Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов.

«Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?» и т.д.

- *Практические вопросы.* Если вопрос направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой, мы называем его практическим. «Где вы в обычной жизни можете наблюдать диффузию?», «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?».

Опыт использования этой стратегии показывает, что учащиеся *всех* возрастов (начиная с первого класса) понимают значение *всех* типов вопросов (то есть могут привести свои примеры).

Если мы используем «Ромашку вопросов» в младших классах, можно оставить визуальное оформление. Детям нравится формулировать вопросы по какой-либо теме, записывая их на соответствующие «лепестки». Работая с более старшим возрастом, можно оставить саму классификацию, тогда задание будет выглядеть следующим образом: «Перед тем, как читать текст о кактусах, самостоятельно сформулируйте по одному практическому и одному оценочному вопросу. Возможно, текст поможет нам на них ответить».

Как показывает практика ведения курсов повышения квалификации для преподавателей педагогических и непедагогических учебных заведений, педагогов, в основном, не смущает «детская» форма этой стратегии. Так, преподаватель курса «Речевая культура» педагогического колледжа № 1 Санкт-Петербурга, кандидат филологических наук А. Ю. Машковцева применила ее для повторения материала. Студенты составляли вопросы, а затем сами искали на них ответы, используя различные источники информации. После этой работы преподаватель попросила их ответить на два вопроса: «Какие вопросы были наиболее сложными?» и «Насколько эта работа была для вас полезна?».

Вот основные результаты этого исследования.

Труднее всего учащимся даются творческие и практические вопросы. Все 68 опрошенных отметили, что работа была для них по-настоящему полезна, и аргументировали

это тем, что формулируя вопросы, они лучше поняли и запомнили материал. Эти данные соответствуют результатам исследований, проведенных Палинсаром и Брауном (Palinscar & Brown, 1984), а также целым рядом других ученых. Так, Алисон Кинг, имя которой уже упоминалось в этой статье, обнаружила, что *если студентам удается освоить технику использования (...) вопросов, они начинают задавать их в самых разнообразных ситуациях...* (Халперн Д., 2000, с. 139).

Благодаря вопросам мы можем научиться лучше разбираться в ситуации и смотреть на нее под разными углами зрения. Именно это и нужно было сделать, чтобы решить задачку, предложенную уважаемым читателям в начале статьи.

### **Хотите узнать ответ?**

(Билл был рыбкой и погиб, когда банку сквозняком опрокинуло со стола.)

### **Литература:**

- Веккер, Л. М. (1998). *Психика и реальность: единая теория психических процессов*. М.: Смысл.
- Вуджек, Т. (1997). *Как создать идею*. СПб.: Питер пресс. (Серия «Тренировка ума»)
- Смид, Р. (1999). *Групповая работа с детьми и подростками*. М.: Генезис.
- Снетков, В. М. (1999). *Психология коммуникации в организациях (учебное пособие)*. СПб.: СПбГУ.
- Шишов, С. Е., Кальней В. А. (1999). *Мониторинг качества образования в школе*. М.: Педагогическое общество России.
- Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления*. СПб.: Питер. (Серия «Мастера психологии»)
- King, A. (1994). Inquiry as a tool in critical thinking. In D. F. Halpern (Ed.), *Changing college classrooms: New teaching and learning strategies in an increasingly complex world* (pp. 13–38). San Francisco: Jossey-Bass.
- Palinscar, A. S., and Brown, A. L. (1987). Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In Jeanne D. Day, and Jon G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and Exceptionality: New Directions for Theory, Assessment, and Instructional Practices* (pp. 81–132). Stamford, CT: Ablex.

**Игорь Загашев – психолог, преподаватель психологии, заместитель директора Педагогического колледжа № 1 им. Н. А. Некрасова, Санкт-Петербург.**

# Уроки

## Чтение, письмо, критическое мышление и слоны

### Конструирование смысла посредством текста

Ондрей Хаузенблас

**В** чешских школах анализ и интерпретация текста – как художественного, так и нехудожественного – чаще осуществляется посредством индивидуального чтения или исследования, чем в ходе групповых обсуждений. Наши литературные критики и авторы учебников считают, что любой текст имеет один определенный смысл. Возникающие у учащихся различия в понимании и интерпретации текста обычно не приветствуются, поскольку расходятся с «официальной» трактовкой. Уже в раннем детстве, в начальных классах, дети утрачивают неза-

висимость мнений. Они стремятся усвоить общепринятые суждения, думать «как все». Их редко спрашивают о личных переживаниях в связи с текстом или об отношении к прочитанному, никто не просит сравнивать свою интерпретацию текста с интерпретацией одноклассника. Обычно учителя задают исключительно вопросы по содержанию, а отнюдь не стремятся направить учащихся на поиски собственной трактовки прочитанного.

Чтобы найти подходящие методы работы со старшеклассниками, учителю, прежде всего, необходимо разобраться, **к какой именно модели работы на уроках литературы привыкли дети** в первые шесть лет обучения в школе. Для этого ему следует задать себе следующие вопросы:

1. Какую цель ставили перед моими учениками на уроках чтения: найти определенную, «правильную» интерпретацию прочитанного или получить удовольствие от чтения и поделиться с другими своим мнением?

2. **Откуда появилось понятие «правильное понимание смысла»?** Умеют ли дети придти к согласию о смысле прочитанного? Насколько терпимо или даже поощрительно относятся в классе к разнообразию мнений? А может быть «верный смысл» открывался учащимся только в финальной интерпретации учителя?

3. **Как помогает учитель мало начитанным детям?** Получают ли они индивидуальную помощь, пытаясь разобраться в стихотворении или рассказе?

4. **Достаточно ли времени отводится на обдумывание и обсуждение различных интерпретаций текста?** Хватает ли учащимся времени на индивидуальное размышление и обмен идеями?

Наши учителя традиционно тратят немало времени и энергии, давая детям различные определения и снабжая их примерами устояв-

#### Кофе с Макуреком



**В** марте 2000 года Ондрей Хаузенблас, Патриция Блум и еще несколько друзей взяли интервью у чешского детского писателя и сценариста Милоша Макурека. Типичный горожанин и заядлый курильщик, он много говорил о своем творческом пути, о рассказах про Макса и Салли, которые принесли ему широкую извест-

ность. Дети обожают этих неугомонных третьеклассников, обладателей волшебного телефона, из-за которого они попадают в бесчисленные передрыги с неизменно хорошим концом.

Стиль Макурека отличается плавностью и разговорной интонацией. Сам он говорит: «Текст должен течь, как река, без остановок... Именно так рассказывала мне бабушка народные сказки». Мальчишкой он жил с бабушкой в Кромереже, ежедневно гулял по безмятежным аллеям дворцового парка, мимо павлинов, лебедей, прудов с золотыми рыбками. А дома ему открывалось волшебство сказок. Теперь Макурек создает для детей свой мир, не безмятежный, а скорее нелепо смешной, но благодаря ему наш реальный мир становится куда чище и лучше.

шихся поэтических фигур и приемов, таких как метафора, повтор, усиление и т.д. Лишь немногие просят учащихся найти эти фигуры и приемы в тексте. Единицы предлагают применить эти знания на практике: связать их с конкретным текстом и обобщить, дав на их основе характеристику текста в целом. При этом ни первых, ни вторых, ни третьих учителей не заботит, обогащается ли жизненный опыт учащихся, получают ли они удовольствие от чтения.

Нам нужны такие методы обучения, которые подойдут и для работы с группой, и для работы с отдельным учеником, стратегии, которые не только поощряют к интерпретации текста, но и дают возможность обогащаться, общаясь друг с другом. **Учащимся надо предоставить возможность испытать особое чувство рождения собственного, глубоко личного восприятия текста. Пусть ощущают, как это восприятие развивается, пусть сравнивают его с мнениями одноклассников – причем не важно, противоречат мнения друг другу или находятся в полном согласии. Кроме того, ученикам надо помочь осознать, как соотносятся с чтением культурные традиции.** Поэтому давайте с самого начала рассматривать **интерпретацию текста как процесс коллективный.**

Исследовательский подход учащихся к тексту, вопросы, которыми они задаются при чтении, их личный опыт общения с текстом и общее мнение, к которому они, возможно, придут, интерпретируя текст, должны возникнуть благодаря естественной любознательности и потребности поделиться своими мыслями и чувствами с окружающими. Этому также весьма способствуют попытки учащихся рассказать о чем-то или выразить свои эмоции в письменном виде.

Как же выглядит на практике этот обсужденный и коллективно сконструированный смысл прочитанного? Ниже я предлагаю вашему вниманию несколько конкретных приемов работы с группой школьников от 12 до 16 лет. Выбранный текст, вышедший из-под пера популярного детского писателя и сценариста Милоша Макурека, достаточно короток, а структура его ясна и доступна. Однако смысл текста отнюдь не тривиален. Напротив, под видом сказки, адресованной, на первый взгляд, детской аудитории, таится глубокий и, зачастую, тревожный для многих взрослых реальный жизненный опыт. Конструкция текста дает читателю возможность этот опыт интерпретировать, благодаря доступным, но не стереотипным выразительным формам и приемам.

Из книги Милоша Макурека «Любовь и пушечные ядра» – Laska a delove koule, Praha, 1989). Перепечатка разрешена Amulet Publishers, Praha, Чехия. (Параграфы пронумерованы римскими цифрами, чтобы облегчить работу с текстом на уроке.)

## Слон

(I.) От маленьких ушей мало пользы: существо с такими ушами очень плохо слышит и даже не знает, тикают еще его наручные часы или уже встали. Однако слишком большие уши – тоже беда. У слонов, например, огромные уши, и вы даже не представляете, как они, несчастные, страдают.

(II.) Когда слоны – еще слонята, уши у них не больше ваших. И они слышат, как свистит вдалеке поезд и как жужжат над головой шмели. Они слышат пение птиц и стук дождевых капель, они слышат все и не считают это чем-то особенным. Да и в самом деле: что тут такого?

Но слонята растут, и уши их растут вместе с ними. Подрастая, слоны слышат все больше и больше. Поначалу им это даже нравится, и они говорят друг другу: «Слышал, штукатурка упала? Интересно, откуда? Ведь поблизости и стен-то нет!»

Слоны все растут. Их уши начинают напоминать центральные площади маленьких городков, и слышат они при этом столько всего, что и не сосчитать.

(III.) И вот идут два взрослых слона по высокой траве, а вокруг – сколько видит глаз – ничего не движется и не колышется. Слоненок сказал бы, что стоит мертвая тишина, но взрослые слоны слышат, как шумит лифт и кричат в коридоре, как гремит радио и бьется посуда, слышат ор и упреки, хлопанье двери и плач ребенка, проклятья, выстрелы, завывание «скорой помощи» – и все это там, среди высокой травы, где вокруг – сколько видит глаз – ничего не движется и не колышется. А слоны так мечтают поговорить, хоть словом между собой перекинуться, но – не тут-то было. Они не слышат друг друга! Наконец, это становится невыносимым, и они бегут за ватой, чтобы заткнуть уши, но разве напасешься ваты на такие огромные уши? В мире слишком много слонов и слишком мало ваты. Чтобы помочь всем слонам, заводы должны производить только вату и ничего кроме ваты. Кстати, чем старше слоны, тем сквернее у них характер, и я не пожелал бы вам встретиться со свирепым пожилым слонем. Такого узнаешь издали: бежит напролом, не разбирая дороги, в надежде спастись от преследующих его звуков, а потом вдруг встает, как вкопанный, поняв, что никуда от них не деться. Задирает хобот и принимается трубить во всю мочь, чтобы хоть ненадолго заглушить ненавистные звуки.

(IV.) В этот миг большие слоны мечтают снова стать маленькими, чего маленьким слонятам, разумеется, не понять.



В какой мере способны ребенок и взрослый читатель понять мудрость этой современной сказки? О чем она говорит? О печали? О горе-чи? О надежде? И кому она, наконец, адресована: детям или взрослым? Жаль, что читатели журнала не могут поделиться своими мыслями сейчас, сразу после прочтения сказки. Зато это сделали мои ученики.

Насколько разным будет детское и взрослое восприятие этой «сказочки на сон грядущий»? Насколько отличны друг от друга будут мнения учащихся разного возраста? Насколько схожими и различными будут интерпретации, данные в одном классе? Какие вопросы можно было бы задать к такому тексту, чтобы сделать его восприятие более легким для детей и более интересным для старших учащихся?

*Цель учителя – создать условия для того, чтобы ученики могли взять на себя ответственность за свое обучение, это поможет поддержать их интерес и мотивацию*

На первый взгляд, все просто: для выяснения всех перечисленных выше вопросов учитель использует обычный подход, т.е. задает открытые вопросы высокого уровня. Однако при обсуждении литературных произведений важны вопросы и ответы, касающиеся не только содержания, пусть даже эти вопросы будут очень глубокими. Смысл сказки развивается и проступает в тексте совершенно особым путем. И там, внутри текста, есть подсказки, которые могут помочь читателю добраться до смысла самостоятельно. Мы, учителя, хотим, чтобы наши ученики умели эти подсказки искать и находить, и потом, делая друг с другом своими находками, могли прийти к собственной интерпретации текста. Так какие же вопросы помогут учащимся найти эти ключевые слова, предложения и иные способы выражения смысла?

Работая с данным текстом, мы предпочитаем приемы, которые предусматривают, что читатели – учащиеся – сами находят ответы на вопросы, поставленные учителем. А вопросы мы задаем такие, которые требуют взвешенных, выверенных ответов и интерпретаций, достигаемых путем сравнения идей и обмена мнениями. Если мы хотим, чтобы наши учащиеся вступили в содержательный диалог, важно, чтобы учитель не позволял себе проверять или подсказывать детям ответы, чтобы его роль на уроке была исключительно организационной и состояла в оказании помощи

детям при получении ими знаний посредством чтения, анализа и дискуссии. Вопросы, задаваемые учителем, не только подводят читателя к индивидуальному пониманию текста, но и дают образец дискурса, известный как литературное обсуждение. В этом смысле крайне важно, чтобы учащиеся добавляли в этот список свои собственные вопросы по мере их возникновения.

**Мы стремимся к тому, чтобы основные виды деятельности происходили в рамках базовой модели Вызов – Осмысление содержания – Размышление.** Важно, чтобы учащиеся имели возможность находить ответы, делиться друг с другом идеями, обсуждать свои предположения. Кроме того, мы предлагаем им задания, сосредоточенные непосредственно на чтении текста. Для стадии Размышления мы используем метод свободного письма, который стимулирует учеников сочетать свой предыдущий опыт с опытом и знаниями, полученными при работе с данным текстом.

Мы работаем по **методу направляемого чтения**, когда отдельные отрывки текста читаются последовательно, с остановками (см. римские цифры в тексте).

Наш опыт работы в школах Чехии подсказывает, что учителям **не следует выносить приговор** о правильности понимания детьми отдельных образов, корректности вопросов и мнений. Более того, важно, чтобы учитель **не навязывал** учащимся понятия, которые им «следовало знать давным-давно», не говорил, что «верно», а что нет, и не подсказывал, как именно им надлежит думать. У детей должно быть достаточно возможностей и уверенности в себе для **свободного мышления и выражения своих мыслей**. На стадии индивидуального и коллективного размышления учителю следует **воздерживаться от суммирования смысла** от лица учеников и «подведения итогов». Благодаря авторитету учителя, подобное подытоживание наверняка будет рассматриваться как безусловно «правильное», в результате – мнения учащихся утратят свою ценность. При этом дети должны быть уверены, что не получают плохих оценок за собственную интерпретацию текста.

Ниже мы предлагаем 20 заданий. Это намного больше, чем можно выполнить, скажем, за два урока. Учитель сам волен выбрать задания, ориентируясь на количество учащихся в классе и время, которым располагает. Он также может распределить все предложенные задания между отдельными группами учащихся. Важно, однако, чтобы на уроке присутствовало множество разнообразных видов работы.



**Конкретный пример урока****Вступление:**

Учитель сообщает классу, что на уроке будет прочитана сказка о слонах и предлагает детям, еще не приступая к чтению, подумать, что им известно о слонах: как думают и говорят о них люди, в каких условиях они живут? Затем учащиеся пытаются предсказать, какова может быть мораль этой сказки.

**Стадия Вызова.****Свободное письмо и обмен мнениями.**

1. Попросите учащихся в течение приблизительно 7 минут писать на тему: «Какая мораль может быть в сказке о слонах». Предложите им начать так: «Я думаю, что мораль может быть такая: ...»

2. Закончив писать, учащиеся делятся написанным с партнером.

**Комментарий:**

Дети, скорее всего, будут писать о силе и долготы слонов. Идея о связи между величиной ушей и способностью слышать нежелательные звуки, свидетельствующие о грустных сторонах человеческой жизни, принадлежит исключительно Макуреку. Он предлагает читателю подумать о жанровых различиях между традиционной и современной сказкой-басней, а также о том, что в литературном произведении явно, а что скрыто между строк.

**Стадия Осмысления содержания.****Направляемое чтение.**

*(Раздается первая часть текста.)*

Учащиеся читают и обдумывают Часть I. Затем они пишут ответы на нижеследующие вопросы. Ответы сводятся в таблицу на доске.

3. Какую роль выбирает для себя автор? Он повествует как настоящий сказочник, как наш собеседник или как ученый-биолог, который ценит научную точность превыше всего? Быть может, он напомнил вам еще кого-то? Какие слова и фразы из текста подтверждают ваше мнение?

Одна девочка, к примеру, ответила так:

*Сказочник, скорее всего, начал бы так: «Однажды жили-были...»*

(Учитель заносит ответы учащихся в сводную таблицу /Табл. 1/.)

**Комментарий:**

Макурек использует длинные, синтаксически не слишком разнообразные конструкции, которые сходны с устным повествованием. С самого начала рассказа чувствуется личностный тон, некое при-

глашение, которые можно трактовать как способ установления контакта между взрослым рассказчиком и ребенком или как типичный сказочный зачин. Однако дальше интонация постепенно меняется, и в нее вкладывается все более взрослый смысл и размышления о жизни.

4. Попробуйте предсказать, что случится, о чем расскажет автор дальше. Кратко запишите свой прогноз.

*(Раздается вторая часть текста.)*

5. Читая текст Части II, попробуйте представить себе звуки, запахи, ощущения.

6. Что вы услышали, почувствовали? Что вы ощутили?

7. Оправдались ли ваши прогнозы о дальнейшем содержании текста?

8. Для какой аудитории предназначена эта сказка? Почему вам так кажется? Запишите свои ответы в таблицу 2.

9. Попробуйте предсказать, что случится дальше. (Имейте в виду, что вся сказка умещается на одной странице.)

Попробуйте обосновать свою версию продолжения. Какие слова или эпизоды в тексте дали вам основания так думать?

**Комментарий:**

Эта часть посвящена в основном тому, что слышат слоны. Множество слов в тексте связано со звуками. Для учащихся, которые только развивают свои писательские навыки, очень важен опыт общения с текстом, где передаются конкретные ощущения.

*Цель учителя – создать условия для того, чтобы ученики могли взять на себя ответственность за свое обучение, это поможет поддержать их интерес и мотивацию*

*(Раздается третья часть текста.)*

Читая первый абзац Части III, попробуйте представить все, о чем вы читаете, в виде кадров фильма...

Затем ознакомьтесь со следующими вопросами:

10. Удалось ли Милошу Макуреку вас удивить, или вы предвидели такое развитие событий?

11. Какой эпизод в тексте показался вам наиболее кинематографичным? Почему? Какими средствами достигает этого автор?

**Комментарий:**

Автор перенес нас буквально в эпицентр людских проблем и драм. Но текст, тем не менее, по-прежнему сосредоточен только на звуках. Мы остро чувствуем трагедийность момента и ярко представляем себе место действия. Именно это свойство текста обнаруживается при сравнении его с фильмом.

12. Что изменилось на протяжении трех прочитанных нами отрывков? Самое явное изменение: **маленькие слоны** ⇒ **взрослые слоны**.

Запишите как можно больше подобных пар.

*Учащиеся делятся своими соображениями.*

13. Какие изменения вы считаете наиболее важными, какова их роль в тексте? К примеру, изменение «**маленькие уши – большие уши**» показывает разницу между способностью «**слышать немного и слышать очень много**» (Табл. 3).

**Комментарий:**

По мере того, как читатель привыкает к манере автора, к его обращению с условностями, все явственней становится и изменение угла зрения: от детского – к взрослому. Учащиеся могут быть по-прежнему далеки от этого взрослого угла зрения, но, в конце концов, после чтения последней части текста, они его почувствуют. Там, где в традиционных баснях обычно помещается мораль, в этом тексте мы находим сильное заключение автора.

14. Часть IV состоит всего лишь из одного предложения. Но прежде, чем мы его прочитаем, попробуйте написать для этой сказки краткий и мудрый конец. А потом мы сравним ваши заключения с тем, что написал Макурек:

*(Раздается четвертая часть текста.)*

**Из четвертой части мы узнаем, как завершил свое произведение Милош Макурек.**

15. Насколько неожиданной была для вас подобная концовка? Подтвердились ли ваши прогнозы по поводу заключенной в тексте морали (задание 1)?

16. О чем все-таки эта сказка?

17. Для кого она предназначена в первую очередь: для детей или для взрослых? Объясните друг другу, почему вы так думаете. Действительно ли это – сказка? Постарайтесь вспомнить, что вы ответили, или загляните в свой ответ на вопрос 8.

Ученик другого класса написал так:

**Сначала мне показалось, что это сказка для маленьких, потому что там есть слонята, но теперь я думаю, что она для взрослых.**

Вы с ним согласны? Почему?

18. Придумайте подходящее для этой сказки название. Мы поместим все ваши предложения в таблицу (Табл. 4).

19. В каком стиле пишет автор? Попытайтесь кратко описать стиль каждой отдельной части (I-IV) и запишите эти характеристики в Таблицу 5. К примеру, «**обычная, разговорная интонация**» – о части I.

Затем вы можете сравнить описания всех частей текста.

**Комментарий:**

Это задание возвращает учащихся к предыдущим заданиям, предлагая подумать о смысле произведения и каждой его части в отдельности. (В этом плане задание уже отчасти относится к стадии Размышления.)

**Стадия Размышления:**

20. Свободное письмо:

*Возьмите, пожалуйста, бумагу и карандаш и в течение десяти минут пишите о том, что бы вы могли сделать, чтобы облегчить страдания больших слонов.*

Как ознакомить класс с результатами письменной работы?

Можно устроить выставку работ под названием: «**Понравился ли мне урок про слонов, и какие мысли в связи с этой сказкой пришли мне в голову**». Учащиеся могут нарисовать слонов. На этот же стенд помещаются таблицы, которые заполнялись по ходу урока.

*Цель учителя – создать условия для того, чтобы ученики могли взять на себя ответственность за свое обучение, это поможет поддержать их интерес и мотивацию*

**Заключение**

Процесс ознакомления с литературным текстом имеет, помимо прочих, «мгновенное значение». Каждый раз, когда читается текст, с самого момента написания, его смысл может меняться. Смысл, который читатель обнаруживает в тексте, зависит не только от степени

его начитанности и жизненного опыта, но и от исторической и социокультурной ситуации на момент прочтения. **Школа должна признать, что текст не есть нечто омертвевшее и неподвижное, и при каждом прочтении текста смысл его создается заново. Более того, мы, учителя, должны овладеть методами, которые помогут учащимся размышлять о тончайших, порой едва уловимых процессах, происходящих в них самих при создании этого нового смысла. Да и история литературы выходит далеко за рамки изучения фактов. Мы стремимся создать школы, где будет править осмысленное, высококультурное чтение. Столь желанные перемены основаны не только на первоочередных задачах образования, но и на понимании особенностей самого процесса чтения и восприятия прочитанного.**

### Примеры таблиц

Цифры внутри таблиц соответствуют разным ответам одного ученика или ответам разных учеников.

Таблица 1. Какую роль выбирает для себя автор?

|               |                               |               |                               |
|---------------|-------------------------------|---------------|-------------------------------|
| Сказочник     | Какие слова это подтверждают? | Собеседник    | Какие слова это подтверждают? |
| Ученый-биолог | Какие слова это подтверждают? | Кто-то другой | Какие слова это подтверждают? |

Таблица 2. Для какой аудитории предназначена эта сказка? Почему вам так кажется?

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|--|--|

Таблица 3. Наиболее важные изменения, произошедшие в сказке. Какова их роль в тексте?

|    |  |    |  |
|----|--|----|--|
| 1. |  | 4. |  |
| 2. |  | 5. |  |
| 3. |  | 6. |  |

Таблица 4. Какое еще название можно дать этой сказке?

|    |    |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | 6. |

Таблица 5. В каком стиле написаны отдельные части текста?

|           |            |
|-----------|------------|
| Часть I:  | Часть III: |
| Часть II: | Часть IV:  |

#### Литература:

- Langer, Judith A. (1990, October). The Process of Understanding: Reading for Literary and Informative Purposes. *Research in the Teaching of English*, 24, 3.
- Macourek, M. (1986). *Laska a delove koule*. Prague: Mlada fronta.
- Mares, J. (1998). *Styly uceni zaku a studentu*. Prague: Portal.
- Piaget, J., Inhelderova, B. (1997). *Psychologie ditete*, Prague: Portal.

**Ондрей Хаузенблас, PhD. Основная сфера интересов – привнесение научных знаний в школьное образование с целью развития у учащихся полезных (как продуктивных, так и рецептивных) навыков общения. До 1999 года работал на кафедре чешского языка философского факультета Карлова университета, теперь работает там же – на кафедре педагогики педагогического факультета. Опубликованы статьи о реформе образования в профессиональных педагогических изданиях, статьи по интерпретации текста в художественных журналах (*Nespisovnost ve vystavbe Trefulkovy novelty O Blaznech jen dobre, Ceska literatura* 46, 1998, 518n.); книга «Возрождение смысла на уроках чешского языка» (*Vratime smysl hodinam cestiny*, 2nd ed. PedF UK, Prague 1998); статья о чешском писателе первой половины XX века Кареле Полячке в *Международном словаре литературных биографий* (1999). Ондрей участвует в публичных дебатах на темы образования, проводящихся на страницах газет, на радио и телевидении.**

# Уроки

## Как писать изложение в школе?

Анара Алимбекова

**Примечание редактора.** Статья Анары Алимбековой была опубликована в журнале «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» и вызвала большой интерес у учителей, ищущих новые пути в преподавании. Статья печатается с незначительными сокращениями.

В работе над связной речью учащихся существенное значение придается изложениям. Согласно общепринятым методическим установкам, они учат школьников излагать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка, обогащают словарный запас учащихся, содействуют развитию их логического мышления и познавательного интереса, способствуют расширению кругозора, приучают к самостоятельности, умению преодолевать трудности в учении. Казалось бы, изложения действительно способствуют формированию умений и навыков, необходимых всякому культурному человеку. Но всем известно, что этот вид работы не вызывает особого восторга у школьников.

*Интерес подогревается тем, что ребята работают с идеями, предложенными ими самими, а не учителем*

Почему же все таки учащиеся не любят писать изложения? Этот вопрос я задавала себе каждый раз, когда готовилась к очередному уроку по развитию речи. Ответ нашелся сам собой: потому и не любят, что в школе изложения проводятся однообразно и скучно! Пересказать текст: сжато, подробно, выборочно... Но главное – всего лишь передать *чужую* идею, выделить основную мысль *чужого* текста и его частей, составить его план... То есть только следовать за предложенной, «готовой» логикой и послушно действовать по указке учителя. Никакого творчества, полета фантазии – скучно!

Пришла пора по-иному взглянуть на методику обучения изложению. Может быть и не стоит отказываться от классической схемы вообще. Но ведь ее можно сочетать с новыми

методиками. Например, воспользоваться стратегиями критического мышления. Такие уроки, можно надеяться, будут занимательными, интересными для всех учащихся, а не только, как всегда, лишь для прилежных и терпеливых.

Пользуясь стратегией «направляемое чтение» на уроках литературы, я заметила, как ребята всякий раз оживлялись, когда им предлагалось принять участие в судьбах героев либо вообразить себя на месте положительного или отрицательного героя, описать его внутреннее состояние, воссоздать портрет. Ребята чувствовали себя соавторами писателя. Это активизировало читательскую деятельность учащихся, их внимание, мышление. После таких уроков я задумалась: «А почему бы не попробовать, проводя изложения, тоже сделать ребят соавторами текста. И чтобы никто не оставался равнодушным. Чтобы текст был воспринят и осмыслен в контексте их собственных представлений». Вот тогда-то и возникла идея проведения такого урока, условно названного мной «Направляемое изложение».

При подготовке к такому уроку по развитию речи учитель разбивает текст на части (размечая «остановки» и подбирает к каждой части вопросы, учитывая систему мыслительных навыков, предложенную Б. Блумом. В основном это будут вопросы концептуального характера, которые должны стимулировать определенные мыслительные навыки учащихся – такие, как синтез, анализ, понимание, применение, оценка.

Но хочу сразу оговориться: не всегда заранее подготовленные вопросы будут востребованы в полном объеме. Иногда ход урока определяют сами учащиеся, которые порой мыслят свободнее нас, взрослых; поэтому учитель должен быть готов к такому повороту событий, а следовательно, и к импровизации.



Но прежде чем начать подобный урок, необходимо создать творческую, доверительную атмосферу в классе. Для этого вместе с ребятами вырабатываем «золотые» правила, способствующие активизации умственной деятельности на уроке. Правила эти таковы:

- Активно участвовать в работе.
- Выслушивать друг друга, не перебивая.
- Не высмеивать друг друга.
- Быть толерантными.
- Уважать мнение собеседника.

Вспоминаю, как впервые вошла в класс, вдохновленная своей идеей, и сообщила: «Изложение». Реакция школьников, как обычно, – эмоционально-отрицательная. Недовольные, разочарованные лица и возгласы: «Может быть, не надо?» Но как только я начала урок, все изменилось: ребята активизировались, глаза заблестели, появился интерес. Урок прошел успешно, как, впрочем, и все последующие. Учащиеся были в восторге. Теперь они с нетерпением ждут следующего изложения. Невероятно? Но это так. Попробуйте поэкспериментировать со мной – и убедитесь сами!

Предлагаю далее разработку проведенного мною урока направляемого изложения в девятом классе. Называется текст «Поединок в море» (по Татьяне Тэсс). Текст – повествовательно-публицистический, содержит элементы рассуждения и описания. Предварительно разделен мною на несколько частей, с оставками. Вопросы были составлены заранее.

В начале урока читаю название текста, задаю вопрос:

«Как вы понимаете лексическое значение слова *«поединок»*? Подберите синонимы».

Ребята отвечают по-разному: *«Борьба, дра-*

*ка, сражение, битва, бой, атака, дуэль»*. Каждый ученик записывает свою версию в черновике.

Еще раз читаю название «Поединок в море». Спрашиваю: «Как вы думаете, о чем пойдет речь в этом тексте?» Ребята отвечают: «Поединок человека с природой»; «Битва между кораблями»; «Битва морских животных»; «Противоборство моря и людей»; «Может быть, рыбак будет сражаться с рыбой»; «Битва с пиратами»; «Бой подводных лодок»; «Сражение с акулами». Ответы начали повторяться, и обмен догадками прекращается.

Теперь предлагаю ребятам прослушать начало текста.

Читаю:

*Это был первый рейс, когда Александр Котляров стал капитаном, первый рейс, в который он отправился после назначения его капитаном танкера «Ростов». Первый рейс по Черному морю, мирному и доброму, дышащему летним теплом, сияющему могучей лазурью.*

Ребята слушают внимательно, ожидая подтверждения своих версий. Прочитав до первой остановки, задаю вопросы. (В дальнейшем беседа проводится по схеме: вопрос учителя – обсуждение в парах – запись в черновике – обсуждение в группе.)

- Каким вы себе представляете капитана танкера «Ростов»? Обсудите в парах. Запишите ответ в черновике. Обсудите в группе («Молодой, худой, с бородой», «высокий, плотный, сильный», «мужественный, с русыми волосами, сильный»).
- Каким было море? («Черное море было тихое и спокойное», «доброе, сияющее лазурью», «мирное, тихое, могучее».)
- Кто сможет объяснить значение слова

«танкер»? («Танкер – это грузовое судно для перевозки нефтепродуктов»; «И не только нефтепродуктов, но и сухих грузов».) Учитель корректирует ответ: «Танкер – наливное судно, приспособленное для перевозки жидких грузов без тары».

• Как мы можем назвать этот кусочек текста? Что важного мы узнали из него? (Каждый записывает свой вариант названия после обсуждения в паре, затем озвучиваем в группе: «Первый рейс»; «Молодой капитан»; «Первый рейс Александра Котлярова».) Учитель не должен выписывать на доску какое-либо из условных названий абзаца, потому что в таком случае учащиеся будут считать план на доске образцом. Тогда никакой самостоятельности, творчества – ведь учащиеся будут надеяться на учителя, не проявляя себя, а ожидая его решений.

• Как вы думаете, по началу текста можно определить, о чем пойдет речь дальше?

(«Очень сложно, но мне кажется, что-то обязательно произойдет, ведь это первый рейс»; «На танкер нападут пираты»; «Случится шторм»; «Танкер потеряет управление»; «Начнется буря».)

• Задаю дополнительный вопрос: «Кто знает (или думает, что знает), как, каким образом корабли выходят из порта?» («Поднимают якорь и отплывают», «Отдают швартовы».)

Читаю до второй остановки.

*Вот прозвучал на баке первый удар колокола: это значило, что якорь, глубоко зарывшийся в грунт, «подорвали». Снова звучит колокол – якорь вышел из грунта. Его выбирают дальше, сейчас якорь выйдет из воды. Должен третий раз ударить колокол. Но неожиданно наступает тишина. Колокол молчит.*

Веду беседу дальше:

• Почему колокол не ударил в третий раз? Что случилось?

(«Случилась авария»; «Что-то случилось с капитаном: может, заболел или сильно волнуется»; «Якорь оборвался».)

• Давайте запишем ориентировочное название абзаца («Момент ожидания»; «Подготовка танкера к отплытию»; «Колокол молчит»).

Читаю до третьей остановки.

*Капитан ждет. Нет, колокол безмолвствует. Пауза тянется бесконечно. Наконец, раздаётся голос третьего помощника. Он хриловат, в нем звучат какие-то новые, незнакомые капитану нотки. Третий помощник докладывает: «Якорь не чист. На нем какой-то предмет». Якорь уже вышел из воды, он висит на*

*цепи, как огромный морской краб. Предмет, зацепившийся на якорь, грозно знаком. Капитан узнает его очертания – округлые, хищные, полные затаенной злой силы...*

• Ребята, как вы думаете, что может быть на якорь? («Осьминог», «акула», «страшное существо», «мина», «морское животное», «бомба», «кальмар».)

• Предложите название для прочитанного абзаца («Якорь не чист»; «Страшная находка»; «На якорь какой-то предмет»; «Помощник растерялся»).

Продолжаем чтение до четвертой остановки.

*На лапе якоря висит авиабомба. Капитан глядел на ее черное оперение, охваченный глубоким раздумьем. Только что в танкер были залиты тысячи тонн автомобильного бензина. Капитан думал не только о своем судне, но и о других танкерах, тоже залитых бензином и нефтью, стоящих неподалеку от причала.*

*Котляров пошел к телефону. Надо было сообщить начальнику порта о случившемся. Капитан поднял трубку. «Сколько времени пройдет, пока придут минеры?» – подумал он. Бомба может взорваться каждую минуту. Разве можно угадать, когда зверь покажет свои клыки? Капитан поглядел на берег.*

И чем дальше вглядывался молодой капитан в мирный берег, в стоящие у причала суда, в людей, беззаботно ожидающих на пристани, тем глубже зрело в его душе решение.

*Интерес подогревается тем, что ребята работают с идеями, предложенными ими самими, а не учителем*

• Опишите предмет на якорь, вспомните его очертания. («Большой», «страшный», «хищный, злой», «с затаенной силой», «с черным оперением», «с колючками», «с затаенной злобой».)

• Как вы думаете, что предпримет капитан? («Уплывет в море подальше от берега»; «Утопит бомбу в море»; «Отцепит якорную цепь»; «Уплывет в море и будет ждать минеров»; «Уплывет в море, и сам обезвредит бомбу».)

Предлагаются следующие названия отрывка: «Что делать?»; «Капитан в раздумье»; «Тысячи тонн бензина»; «Как спасти людей и суда?».

Движемся по тексту дальше.

*Он решил немедленно, не дожидаясь прибытия из Севастополя минеров, уйти из порта*

в море. Уйти и там попытаться утопить бомбу.

Танкер «Ростов» отплыл от порта на несколько миль. Капитан командовал постепенно опускать якорную цепь, погружая бомбу в воду. Танкер дал задний ход. Капитан рассчитал, что сильная водяная струя, дойдя до носовой части, столкнет с якоря бомбу.

И снова из воды выбирают якорь. И моряки увидели, как вслед за металлической лапой медленно высовывает из воды свое злобное рыло авиабомба. Гостья, пришедшая из мрака, не хотела уходить.

Задаю вопрос, направленный на обогащение словарного запаса учащихся.

- Как автор называет авиабомбу? («Гостья, пришедшая из мрака», «авиабомба со злобным рылом».)

Названия этого абзаца, предложенные ребятами: «Неудачная попытка»; «Расчет капитана»; «Гостья из мрака не хочет уходить».

- Как вы думаете, что произойдет дальше? («Капитан продолжит попытку»; «Отцепит якорную цепь»; «Отпустит команду, а сам останется»; «Попробует еще раз»; «Посадит команду в шлюпку и подождет минеров».) Знакомимся с предпоследним абзацем.

*«Может быть, якорь опустили слишком глубоко в воду? – подумал Котляров. – Что, если мы опустим якорь не так глубоко?» Надо сказать, чем глубже уйдет в море авиабомба, тем меньше опасности. Если же бомба будет находиться на небольшой глубине, в непосредственной близости от судна, то, оторвавшись от якоря, она может ударить о корпус. И тогда... Но другого выхода не было. И капитан решил рискнуть.*

- Что решил капитан? («Рискнуть, нет другого выхода»; «Совершить еще одну попытку».)

Основная мысль фрагмента, предложенная

учащимися: «Риск капитана», «Еще одна попытка».

Последний абзац.

*И все повторилось сначала. Моряки следили за ползущей вверх якорной цепью, не отрывая глаз. Метр за метром двигалась вверх якорная цепь. И наконец из блистающей синевы вытолзли мокрые металлические лапы. И люди увидели, что бомбы на них нет. Якорь был чист.*

Следует вопрос «фактологический»:

- Чем закончился поединок в море?

Предлагаемые названия абзаца: «Якорь чист», «Поединок закончен», «Бомбы нет» (и другие).

Предлагаю ребятам поразмышлять о характере капитана, основываясь на его поступках (обсуждают в парах, затем в группе).

После обсуждения читаю текст вторично, без остановок. Планы переписывают начисто (каждый – свой вариант, внося в него, при желании, коррективы, основываясь уже на целостном впечатлении от всего очерка). Затем даю задание:

- Закончить изложение письменным рассуждением: «Как этот поступок характеризует молодого капитана».

Опираясь на записи в черновике, пишем изложение с элементами сочинения.

«Поэтапное» чтение текста; вопросы, мобилирующие читательское предвосхищение; вариативность планов, отражающая личностное восприятие; обсуждение морально-психологических аспектов очерка – все это предопределило успех работы. Выполняли ее мои ученики с повышенным интересом. И у каждого было что-то свое, выразившее его переживания события и индивидуальную точку зрения на него.

*Анара Алимбекова – учительница СШ № 18 г. Бишкека.*

## Вопросы редактора:

1. Обычно, используя метод направляемого чтения, мы просим учащихся предположить, что может произойти дальше. Некоторые учителя находят, что подобный вопрос умаляет иные, несюжетные аспекты текста. Не побуждаем ли мы наиболее прилежных учащихся отдавать предпочтение текстам с предсказуемым сюжетом? Как мы, учителя, можем помочь учащимся найти радость в заблуждении, извлечь пользу из непредсказуемости?

2. Оба приведенных здесь урока строятся на возникновении личного интереса учащихся к происходящему. Как пробудить подобный интерес в других предметных областях – скажем, в истории или естественных науках?

# Образовательная политика

## Что такое критическое мышление?

Дэвид Клустер

От Канзаса до Казахстана, от Мичигана до Македонии школьные учителя и университетские профессора стремятся привить своим ученикам способность мыслить критически. Мы знаем, что критическое мышление – это что-то заведомо хорошее, некое умение, которое позволит нам успешно справляться с требованиями XXI века, поможет глубже понять то, что мы изучаем и делаем. Но все-таки, что такое критическое мышление? Этот вопрос мне задавали и учителя, которые только начинают экспериментировать с новыми педагогическими подходами, и коллеги с немалым практическим опытом именно в области критического мышления. Дать определение этого термина весьма непросто: слишком много различных параметров – умений, видов деятельности, ценностей – он в себя включает. Так что мы, собственно, имеем в виду, когда говорим «критическое мышление»?

В литературе встречается много определений этого термина, и отнюдь не все они пребывают в согласии друг с другом. Между тем, явление это должно быть одинаково понятно всем: от учительницы начальных классов до преподавателя университета, представителям самых различных этносов и культур, поэтому его определение должно быть достаточно гибким. И хотя читатели этого журнала трудятся на самых различных участках обширного педагогического поприща, я все же надеюсь, что мы сумеем приблизиться к такому определению критического мышления, на которое можно будет опираться в дальнейшем разговоре.

Прежде чем переходить к определению термина, рассмотрим некоторые виды умственной деятельности, которые критическим мышлением назвать нельзя. Думаю, придется согласиться с тем, что простое запоминание не есть критическое мышление. Запоминание – важнейшая мыслительная операция, без которой невозможен учебный процесс, но от критического мышления оно кардинальным образом отличается. У компьютера память го-

раздо лучше, чем почти у любого из нас, однако мы понимаем, что его способность запоминать еще не является мышлением. Правда, многие школьные учителя по старинке ценят память превыше всякого мышления и проверяют на контрольных и экзаменах исключительно объем памяти учащихся, но мы, сторонники критического мышления, все же ориентируемся на более сложные виды умственной деятельности.

Другой вид «некритического» мышления, без которого тоже не может быть учебного процесса, связан с пониманием сложных идей. На уроках биологии и математики, истории и литературы ученикам приходится иногда как следует поработать головой, чтобы понять, что говорит учитель или что написано в учебнике. Понимание – сложная мыслительная операция, особенно если материал не из легких. К примеру, студент пытается понять сонет Шекспира или ломает голову над теоремой о точках экстремума. В голове его, безусловно происходит сложный интеллектуальный процесс, но критическим мыслителем он пока не является.

Некоторые учителя со мной не согласятся, считая, что истинное понимание всегда подразумевает критическое мышление, поскольку ученик переводит чужие идеи на доступный для себя язык и мыслительный уровень. Тем не менее, когда мы трудимся над пониманием чужой идеи, наше собственное мышление на первом этапе пассивно: мы лишь воспринимает то, что создал до нас кто-то другой. А критическое мышление происходит, когда новые, уже понятые идеи проверяются, оцениваются, развиваются и применяются. Запоминание же фактов и понимание идей являются необходимыми предварительными условиями для критического мышления, однако сами они, даже в своей совокупности, критического мышления не составляют.

Третий вид мышления, к которому не подходит определение «критическое», – это творческое или интуитивное мышление. Мозг спортсмена, художника, музыканта тоже про-



делывает сложнейшую работу, однако сами они – если, конечно, речь не идет о новичках – этого даже не замечают. Как правило, такого рода мыслительные процессы остаются неосознанными. Представим себе профессионального спортсмена, например, звезду чешского хоккея Яромира Ягра (выступающего всегда под номером 68, в память о Пражских событиях 1968 года). И предположим, что, прежде чем ударить по воротам, он размышляет примерно так: «Правильно ли выбран момент? Нет ли тут какого-нибудь альтернативного решения? Как поступили бы на моем месте другие великие игроки? Пробил бы Уэйн Грецки сейчас или дождался более удобного момента? Или вовсе передал шайбу другому игроку?» Совершенно очевидно, что при таком «сознательном» подходе Ягр вообще не забил бы ни одного гола. И если его решение носить футболку с номером 68 является, несомненно, примером критического мышления, то его же игровое решение таковым быть никак не может. Точно так же художники и музыканты, опираясь в своей работе на сложные мыслительные операции, не осознают их полнотой. Их интуитивное мышление, при всей его ценности, также не может быть названо критическим.

Как же, в таком случае, определить критическое мышление? Предлагаемое мною определение состоит из пяти пунктов.

Во-первых, *критическое мышление есть мышление самостоятельное*. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит *индивидуальный характер*. Ученики должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы. Проиллюстрирую это положение примером. Несколько лет назад я читал курс американской литературы в одном из университетов Словакии. Мои студенты, как выяснилось, держали в голове массу сведений обо многих американских писателях, в частности, об Уолте Уитмене. Они знали, когда он родился и когда умер. Они знали названия всех его важнейших произведений. Они могли определить его место в истории литературы: кто повлиял на него, и на кого, в свою очередь, повлиял он сам. Им известны были все лейтмотивы его поэтического творчества. Начало его знаменитой «Песни о себе» они знали наизусть. Одна беда: они никогда не читали

его стихов. Все эти знания были почерпнуты из лекций предыдущего преподавателя: он-то, прочитав Уитмена, и объяснил студентам, что и как думать. Когда же я вместо учебников положил перед моими студентами стихи Уолта Уитмена, им пришлось обретать новые умения: самостоятельно читать поэтический текст и формировать о нем собственное мнение.

Критическое мышление не обязано быть совершенно оригинальным: мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные. Нам даже приятно соглашаться с чужим мнением – это словно подтверждает нашу правоту. Критически мыслящий человек не так уж редко разделяет чью-то точку зрения. Когда мои студенты в Словакии прочитали-таки Уитмена, поразмышляли о его творчестве и вернулись после этого к обсуждению, их мнение иногда совпадало с мнением известных им критиков и даже с мнением их бывшего преподавателя. Но главное – каждый при этом сам решал, что ему думать. Самостоятельность, таким образом, есть первая и, возможно, важнейшая характеристика критического мышления.

*Интерес подогревается тем, что ребята работают с идеями, предложенными ими самими, а не учителем*

Во-вторых, *информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления*. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Как иногда говорят, «трудно думать с пустой головой». Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» – фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций. В Словакии у меня была одна проблема со студентами, в Америке – прямо противоположная: мои американские студенты зачастую плохо помнят то, что уже было ими изучено, поэтому каждый новый автор, каждое стихотворение поражает их своей абсолютной новизной. Приходится мне вместе с ними протаптывать тропинки от старого – к новому, восстанавливать каркасы знаний, снова и снова углубляться в фактический материал, иначе пользы от их критических умений будет немного. Я вовсе не собираюсь приравнять критическое мышление к традиционному изучению фактов – ясно, что фактические знания отнюдь его не исчерпывают. Одна-



ко и преподавательская работа не сводится к одному только обучению критическому мышлению: мы учим своих подопечных воспринимать самые сложные понятия и удерживать в памяти самые разнообразные сведения. Обучение критическому мышлению – это лишь часть многогранной работы преподавателя.

Мыслить критически можно в любом возрасте: не только у студентов, но даже у первоклассников накоплено для этого достаточно жизненного опыта и знаний. Разумеется, мыслительные способности детей будут еще совершенствоваться при обучении, но даже малыши способны думать критически и вполне самостоятельно (все, у кого есть дети, прекрасно это знают). В своей познавательной деятельности ученики и учителя, писатели и ученые подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

В-третьих, *критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить*. Человеческие существа любопытны по своей природе. Мы замечаем что-то новое – и хотим узнать, что это такое. Мы видим некую достопримечательность – и нам уже хочется проникнуть внутрь. «Во всем животном мире, – отмечает химик и философ Микаел Поланый, – начиная от таких простейших форм, как черви и, возможно, даже амебы, мы наблюдаем вечное настороженное копошение, чисто исследовательскую активность, не связанную с прямым удовлетворением потребностей: стремление всякого живого существа к интеллектуальному контролю над своим окружением» (цит.

по: Мейерс, с. 41). Любопытство, таким образом, есть неотъемлемое свойство всего живого. Мы с вами больше привыкли наблюдать это свойство у малышей, чем у старшеклассников и студентов – увы, зачастую таково воздействие школьного образования на детские умы. Однако подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. «Следовательно, – заключает Джон Бин, – сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем» (с. 2).

Бразильский педагог Пауло Фрейре придерживается мнения, что надо заменить традиционное «накопительное» образование – при котором головы учеников служат своеобразными «счетами», на которые учителя кладут знания, – на образование «проблемно-постановочное», когда ученики занимаются реальными, взятыми из жизни проблемами. Учение, считает он, пойдет гораздо успешнее, если ученики будут формулировать проблемы – в том числе экономические, общественные и политические – на основе собственного жизненного опыта и затем решать их, используя при этом все возможности, которые предоставляет ему школа. Особенно много внимания Фрейре уделяет вопросам подавления личности. Он уверен, что правильно организованное образование способно освободить учеников от этого подавления, поэтому его образовательная концепция называется «освободительной педагогикой».

Американский философ и педагог Джон Дьюи считает, что критическое мышление

возникает тогда, когда ученики начинают заниматься конкретной проблемой. «Главный вопрос, который должен быть задан по поводу ситуации или явления, взятого за отправную точку процесса обучения, есть вопрос о том, какого рода проблемы это явление порождает» (с. 182). По мнению Дьюи, фокусирование на проблемах стимулирует природную любознательность учеников и побуждает их к критическому мышлению. «Только сражаясь с конкретной проблемой, отыскивая собственный выход из сложной ситуации, [ученик] действительно думает» (с. 188).

Из этого следует, что при подготовке к занятиям учитель должен определить круг стоящих перед учениками проблем, а в дальнейшем, когда ученики будут к этому готовы, помочь им сформулировать эти проблемы самостоятельно. Благодаря критическому мышлению учение из рутинной «школярской» работы превращается в целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой ученики продельывают реальную интеллектуальную работу и приходят к решению реальных жизненных проблем. Собирая данные, анализируя тексты, сопоставляя альтернативные точки зрения и используя возможности коллективного обсуждения, они ищут и находят ответы на волнующие их вопросы. Профессор Ралф Х. Джонсон из Канады определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» (с. 1). Определение Джонсона подчеркивает роль критического мышления в решении вопросов и проблем.

В-четвертых, *критическое мышление стремится к убедительной аргументации*. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является *утверждение* (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом *доводов*. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется *доказательствами*. В качестве доказательств могут использоваться статистические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще все, что говорит в пользу данной аргументации и может быть признано другими участниками обсуж-

дения. Под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами – лежит элемент четвертый: *основание*. Основание – это некая общая посылка, точка отсчета, которая является общей для оратора или писателя и его аудитории и которая дает обоснование всей аргументации. К примеру, автор заявляет, что уличные художники вправе помещать свои граффити по общественных зданиях (*утверждение*), поскольку эти рисунки выражают их личные убеждения (*довод*) и порой представляют собой художественную ценность (еще один *довод*). Затем автор приводит *доказательства* – допустим, выдержку из Конституции страны о праве на свободу слова или цитату из работы политического философа, который утверждает, что каждый человек имеет право на самовыражение. Кроме того, автор может привести примеры граффити, имеющие художественную ценность. Основанием или посылкой выстроенной им аргументации служит идея о свободе слова как особо важном праве человека.

*Интерес подогревается тем, что ребята работают с идеями, предложенными ими самими, а не учителем*

Аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных *контраргументов*, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. Признание иных точек зрения только усиливает аргументацию. К примеру, наш защитник прав уличных художников укрепит свои позиции, если признает, что у владельцев зданий тоже есть права, которые необходимо оберегать, и следует найти компромисс между правами художника и правами владельца здания, стену которого превращают в «холст». Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к принятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления. Так, Роберт Эннис определяет критическое мышление как «принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить» (цит. по: Джонсон, с. 1).

И, наконец, в-пятых, *критическое мышление есть мышление социальное*. Всякая мысль про-

веряется и оттачивается, когда ею делятся с другими, – или, как пишет философ Ханна Арендт, «совершенство может быть достигнуто только в чем-то присутствии». Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды публикаций письменных работ учащихся. И нет никакого противоречия в том, что первый пункт моего определения критического мышления говорит о его независимости, а этот, последний, пункт подчеркивает социальные параметры критического мышления. В конечном итоге, любой критический мыслитель работает в некоем сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности.

Поэтому учителя, работающие в русле критического мышления, уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Таким образом, педагогам удается значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами классной комнаты. Любая педагогическая деятельность в итоге направлена на построение идеального общества, и в этом смысле даже один школьный класс, обученный основам критического мышления, есть шаг к достижению больших целей.

Все пять пунктов этого определения критического мышления могут воплощаться в различных видах учебной деятельности, но наилучшим из них – как для учителей, так и для учащихся – является, как мне кажется, *письменная работа*. На письме процесс мышления становится видимым и, следовательно, доступным для учителя. Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется при этом всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для подкрепления своего мнения. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск решения некоей проблемы и предлагает найденный ответ читателям. Кроме того, она по природе своей носит социальный характер, так как пишущий всегда ориентируется на читателя.

Для учеников и студентов письмо – трудная, точнее, самая трудная часть учебного процесса. Естественно, что, давая письменное задание, учитель прибавляет хлопот и себе са-

мому. Однако многие педагоги, понимая важность письма, все же добровольно идут на увеличение своей нагрузки. В ходе работы – которая может включать в себя мозговую атаку, собственно написание, доработку, редактирование и «публикацию», т.е. обнародование получившегося текста – учитель может инструкторить своих учеников, помогая им справиться с трудной задачей. Для школьников же ценно, что учитель относится к их работе с интересом и уважением и что сами они получили возможность поделиться своими мыслями с одноклассниками, другими учителями, родителями и даже с людьми, которых они совсем не знают. По всем этим причинам я глубоко убежден, что письмо – наиболее эффективное средство обучения критическому мышлению.

Для меня как преподавателя проблема во всем этом одна: как претворить теоретические представления о критическом мышлении в ежедневную практику? Я ведь постоянно стремлюсь перейти от традиционной педагогики, от обучения «по программе», к педагогике прогрессивной, удовлетворяющей потребностям моих студентов и моего общества. Поэтому я всегда ищу новые пути для организации наших занятий. Надеюсь, эта деятельность поможет воспитать граждан информированных, способных направить свои идеи и энергию на добрые цели. Они проживут жизнь так, чтобы мир стал лучше.

#### Литература:

- Arendt, H. (1977). *Thinking*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bean, J. (1996). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Academic Press.
- Johnson, R. H. (1985, September–October). Some observations about teaching critical thinking. *CT News, Critical Thinking Project, California State University, Sacramento*, 4, 1.
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Дэвид Клустер, профессор, преподаватель американской литературы, Хоп-колледж, Холланд, штат Мичиган, США, доброволец программы РКМЧП в Чешской республике и Армении.**  
**email: klooster@hope.edu**

# Советы учителю



**От редактора:** В №2 мы упоминали прием «зигзаг» (иначе называемый «мозаика»). Он заключается в перегруппировке обучаемых с целью дать возможность каждому побыть и учеником, и учителем. Впервые термин был введен в статье Э. Аронсона и его коллег (Aronson, E., Stephen, C., Sikes, J., Blaney N. and Snapp M., *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, CA: Sage, 1978). Этот прием также описан в недавней публикации Дага Бюэлла (Buell D., *Classroom Strategies*, Newark, DE: International Reading Association, 2000).

## Как поставить отметку и в каком случае она не нужна?

Сергей Заур-Бек (Россия)



*Как про-  
верить у школь-  
ников сформи-  
рованность  
критического  
мышления?  
Как поста-  
вить за это  
отметку?*

*Есть ли специальные методики про-  
верки для конкретных учебных дис-  
циплин?*

Такими вопросами атаковали автора этих строк участники 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.

Позволю 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 преподаватели 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, преподаватели отдают себе отчет в том, что если учащиеся относятся к обучению ответственно, если они понимают, что процесс обучения 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 восточно-европейских систем образования подходом к процессу учения и иным видением роли и места учителя и ученика в этом процессе. Мы претендуем и на то, что этот подход достаточно технологичен, то есть воспроизводится в позитивных результатах обучения и развития личност-

ных качеств ученика. Технологичность же, в свою очередь, согласно некоторым научным исследованиям (Кларин М. В., «Инновации в обучении: метафоры и модели», 1994; Гузев 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 1950–60 годов. 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 (все это педагоги способны диагностировать, не правда ли?)

# Советы учителю

или становления таких качеств, как:

- 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, то есть они не измеряются пятеркой или четверкой. Нам важно отследить их *устойчивое позитивное развитие* у каждого ученика.

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

| Ученик N                  | Тема: «Погода»                                      |   |  |
|---------------------------|---|---|--|
| Основные понятия          | Знал до изучения темы                               | Узнал в процессе изучения темы  | Может применить полученные знания  |
| Давление                  | Мог сказать, что воздух давит на земную поверхность | Смог объяснить, что погода меняется из-за разного атмосферного давления | Способен быстро усваивать материал, анализирует причины изменения давления |
| Температура               |   |   |  |
| Осадки                    |   |   |  |
| Погода в Санкт-Петербурге |   |   |  |

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 преподаватель каждый раз после изучения темы отсылает ро-

дителям 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 выделил следующие уровни (Bloom, B. S. (Ed), «Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals», NY: Longman, 1956):

1. *воспроизведение* (узнавание и вызов информации);
2. *понимание* (интерпретация материала, схем, преобразование словесного материала в математические выражения и т.д.);

3. *применение* (понятий, законов, процедур в новых ситуациях);

4. *анализ* (выделение скрытых предположений, нахождение ошибок в логике рассуждений, проведение разграничений между фактами и следствиями и т.д.);

5. *синтез* (написание творческого сочинения, составление плана исследования и т.п.);

6. *оценка* (логики построения материала, значимости продукта деятельности и т.д.).

Для проверки сформированности этих навыков можно воспользоваться как уже известными методиками, так и стратегиями технологии развития критического мышления. Попробуем продемонстрировать это на конкретном примере:

## Возможные формы и методы диагностики сформированности критического мышления учащихся в курсе географии 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: Прочитайте текст учебника. Заполните таблицу ИНСЕРТ.

Задание 2: Составьте таблицу «простых» и «сложных» вопросов к прочитанному тексту. Попробуйте 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 учебни-



ка, 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:** Поиск и представление аргументов 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:** Составление кластера основных понятий темы по мере чтения параграфов. В качестве базового понятия выступает «климат Евразии». Кластер может быть составлен на уроке или дома. Качественная оценка может быть выстроена на основании следующих критериев:

- выражение признаков понятия *своими словами*;
- сочетание теоретических компо-

нентов понятия «Климат Евразии» (климатообразующие факторы, типы климата, температура воздуха, постоянные ветры и т.д.) и его фактических компонентов (горы Гималаи, Кавказ, Альпы, муссоны на Дальнем Востоке, средиземноморские субтропики);

- привлечение для выстраиваемого кластера дополнительных фактов, которые не были указаны учителем или отражены в учебнике.

Для 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).

*Самые лучшие «доски» – те, которые требуют, чтобы не учитель, а студенты думали и работали*

**II. Тип диагностики: обобщающая (после изучения нового материала).**

**Задание 1:** Выполнение учениками тестовых заданий. Можно предложить ученику на выбор выполнить те задания, которые он посчитает 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 (а) путем сравнения выбранной школьником сложности вопросов с уровнем знаний и умений, который он демонстрировал в процессе изучения темы, и (б) проверки правильности и полноты ответов на вопросы теста. Вопросы в тесте могут быть открытыми (без указания вариантов ответа) и закрытыми (с указанием вариантов).

Приведем примеры вопросов теста:

### 1. Воспроизведение

В Евразии наибольшее распространение имеют территории, расположенные в (подчеркнуть нужное):

|                      |                         |
|----------------------|-------------------------|
| арктическом поясе    | тропическом поясе       |
| субарктическом поясе | субэкваториальном поясе |
| умеренном поясе      | экваториальном поясе    |
| субтропическом 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.

# Советы учителю

### 3. Применение

Вставьте необходимые слова, что-бы 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 $t^{\circ}$ |
| Умеренно-континентальный климат        | постоянная неустойчивая погода              |
| Умеренный континентальный климат       | большая часть Восточно-Европейской равнины  |
| Умеренный резко континентальный климат | тайфуны                                     |
| Умеренный муссонный климат             | Северный Ледовитый океан                    |
| Сезонные ветры                         | Влияние западного переноса                  |

### 6. Оценка

Перечислите 3 основных черты сходства климата Евразии и Северной Америки.

Задание 2: заполнение «бортового журнала». В левой части журнала ученики выписывают – основные

черты климата Евразии (на основании данных учебника и атласа). В правой части – собственные суждения учеников 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.

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:

- умение принимать иную точку зрения,
- способность рассматривать проблемы под разным углом;
- умение ясно ставить собственные цели обучения и конструировать в соответствии с ними свой образовательный маршрут (т.е. акцентировать внимание на тех вопросах, которые кажутся наиболее важными для понимания темы).

Естественно, данные компоненты критического мышления не могут быть диагностированы с помощью предметных методик и оценены количественно. В этой связи самому

учителю необходимо обращать внимание на ряд немаловажных аспектов при планировании урока и диагностике его эффективности:

#### 1. Хватит ли времени?

Все этапы технологии развития критического мышления посредством чтения и письма не обязательно имеют место на одном уроке, это может быть серия уроков. Но очень важно, чтобы цикл «вызов – осмысление содержания – размышление» был завершен и имел выход на следующий «вызов».

#### 2. Важен ли набор и последовательность приемов?

Нет, вы можете использовать те приемы, к которым привыкли. Главное, чтобы они способствовали достижению основных целей, которые ставите вы и ваши ученики.

#### 3. А если в конце урока школьники не все уяснили или на этапе размышления отвечают «неправильно»?

Технология развития критического мышления не является единственной 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.

*В течение семи лет Сергей Заир-Бек преподавал на факультете географии РГПУ им. А. Герцена (Санкт-Петербург). Кандидат педагогических наук, сертифицирующий тренер РКМЧП. В настоящее время работает в Министерстве образования Российской Федерации.*



# Обзор страниц в Интернете



## Где найти готовые электронные тексты

Дмитрий Ялтаев

Не секрет, что при подготовке к занятию, построенному в соответствии с технологией РКМЧП, существует проблема поиска текстов, которые можно было бы распечатать и раздать ученикам. Эту проблему, хотя и не полностью, может решить Internet. Во всемирной паутине существуют уже не десятки, а сотни русскоязычных электронных библиотек, посвященных самой различной тематике.

Конечно, не так просто разобратся во всем этом разнообразии, поэтому предлагаю несколько ссылок на наиболее крупные и популярные электронные библиотеки, интересные для специалистов самых разных предметных областей.

### ● БИБЛИОТЕКА МОШКОВА

<http://lib.ru/>

Это, пожалуй, наиболее полная и интересная электронная библиотека рунета. Она содержит более 28000 текстовых и 6000 прочих файлов. Пополняется ежедневно. В ней представлены отечественная и зарубежная проза, поэзия, фантастика, детективы, детская, научно-популярная, компьютерная, философская литература и проч. Здесь можно найти все: от учебника по вождению автомобиля и сказок Льюиса Кэрролла до «Метафизики» Аристотеля и руководств по прикладной психологии. Информация распределена по рубрикам, имеется множество ссылок на иные электронные библиотеки.

### ● РУССКАЯ ВИРТУАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА

<http://www.rvb.ru>

Она пока не слишком разнообразна по тематике текстов зато, по словам авторов сайта, отличается глобальным охватом материала и установкой на высокие филологические и технологические стандарты публикаций. Предпочтение отдается произведениям, чья высокая культурная значимость подтверждена введением их авторов в академические исторические программы по филологическим специальностям. При отборе текстов произведений современной литературы учитываются мнения филологов, критиков и публицистов в печати, а также отзывы экспертов, сделанные по запросу РВБ.

### ● VIVOS VOCO! – ЗОВУ ЖИВЫХ!

<http://vivovoco.nns.ru>

Пожалуй, это наиболее полная электронная библиотека, претендующая на научную ценность представленных публикаций (в основном научных статей). Здесь размещены материалы журналов «Природа», «Вестник Российской академии наук», «Знание-сила», «Квант», «Земля и вселенная», «Вопросы истории естествознания», «Новая и новейшая история», «Человек» и др. В ней можно найти статьи по естествознанию, истории, словесности, публикации о людях, сумевших внести значительный вклад в науку и культуру, основные законы России и других стран, новости науки. При отборе материалов авторы руководствуют-

ся их научной, исторической и нравственной значимостью.

### ● РУССКИЙ ПЕРЕПЛЕТ

<http://www.pereplet.ru>

По сути – это электронный вариант толстого литературного журнала. Кроме прозы, поэзии и критики журнал публикует статьи философов, писателей и поэтов, в которых современная ситуация осмысливается с точки зрения традиций русской культуры. Здесь также содержится богатый материал по истории и естествознанию. С журналом связано развитие еще нескольких проектов: «Современная русская мысль», «Навигатор по современной русской литературе», художественная галерея «Новые передвижники», «Детский электронный журнал», «Хронологические таблицы», литературные клубы и др. На сайте работает лента новостей культуры и дискуссионный клуб.

### ● БИБЛИОТЕКА ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ

<http://www.saslib.ru>

В этой библиотеке собраны образцы отечественной и зарубежной прозы, поэзия, фантастика, детективы, детская литература и др. Материалы предназначены для чтения в режиме on-line. На сайте имеется архив художественной литературы. У посетителя есть возможность разместить здесь собственные произведения. Если нужный текст отсутствует, можно прислать запрос с описанием нужного произведения, и, возможно, оно появится в библиотеке.

# Обзор страниц в Интернете

## ● БИБЛИОТЕКА ПРАВОСЛАВНОГО ХРИСТИАНИНА

<http://www.wco.ru/biblio/>

Создана она при храме Благовещения Пресвятой Богородицы в Петровском парке и одобрена издательским советом Московского Патриархата. Библиотека содержит огромное количество материалов по христианству и русскому православию. Есть здесь тексты и статьи по Библии и ее толкованиям, а также духовные наставления, духовная поэзия и проза, молитвы, материалы по основам православия, статьи о науке и религии, обычаях и обрядах, религиозная философия и многое другое.

## ● ОБЩИЙ ТЕКСТ

<http://text.net.ru>

Цель данного проекта – пополнить Сеть отсутствующими в ней текстами. Русская и зарубежная современная литература, философия, история, мемуары – вот что можно найти по этому адресу. Пока здесь представлена не самая большая, но зато постоянно пополняющаяся новыми оцифрованными текстами коллекция. Поиск осуществляется по именам авторов, расположенных в алфавитном порядке. Есть возможность получать новости о новинках по почте.

## ● ВИРТУАЛЬНОЕ ЧТИВО

<http://www.sol.ru/Books>

Здесь вы найдете художественную, научно-популярную, техническую литературу, фольклор, произведения непрофессиональных авторов. Сравнительно небольшой архив, но встречаются интересные тек-



сты. Имеются ссылки на страницы различных периодических изданий.

Для упрощения поиска нужной информации в Сети уже созданы различные справочные странички, где можно найти ссылки на требуемые сайты. Вот некоторые из них.

## ● ТЕКСТОВЫЕ РЕСУРСЫ РУНЕТА

<http://www.cl.spb.ru/~iptill/library>

Данный сайт содержит ссылки на 280 библиотек русского Internet, разбитых по принципу тематического каталога, что значительно облегчает поиск специальных текстов по различным отраслям знаний. Здесь также имеются ссылки на электронные и печатные газеты и журналы.

## ● СЕРВЕР «ЛИТЕРАТУРА»

<http://www.litera.ru/>

В нем объединена информация о лучших литературных ресурсах рус-

ского Internet: электронные библиотеки, рецензии на книжные новинки, литературные конкурсы и многое другое. Создан он для координации разрозненных литературных ресурсов Сети.

## ● ЛУЧШИЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ БИБЛИОТЕКИ: КАТАЛОГ

<http://www.russ.ru/krug/biblio/catalogue.html>

А здесь вы можете отыскать большое количество ссылок на иные литературные (и не только) электронные библиотеки.

*Дмитрий Ялтаев – преподаватель кафедры средневековой и новой истории Отечества Чувашского государственного университета, Россия.*

# Книжная витрина



## Учимся мыслить критически

### Думающие учителя, думающие ученики. Руководство по развитию критического мышления подростков

Норман Дж. Унрау (1997)  
Русский перевод: Фонд «Сорос-Кыргызстан»

### Thoughtful Teachers, Thoughtful Learners: A Guide to Helping Adolescents Think Critically

Norman J. Unrau (1997)

Pippin Publishing Corporation:  
Scarborough, Ontario, Canada. Softcover,  
144 pages.  
ISBN 0-88751-082-5

Для приобретения обращайтесь:  
Wright Group  
тел. 1-800-648-2970 из Сев. Америки;  
тел. 1-425-486-8011 за пределами  
Сев. Америки.

Рецензию подготовила  
И. Валькова, Кыргызстан

Руководство по развитию критического мышления подростков – таков подзаголовок известной книги Нормана Дж. Унрау «Думающие учителя, думающие ученики», с которой можно познакомиться не только в оригинале, но и в переводе на русский язык. Норман Унрау преподает методику обучения в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе, где проходят профессиональную подготовку учителя городских средних школ. Многие из приемов, описанных в этой книге, создавались и многократно апробирова-

лись на уроках в школе, где автор преподавал в течение 25 лет.

Книга основана на серьезной теоретической базе и сама вносит существенный вклад в разработку теории критического мышления. Так, в первой главе автор уделяет внимание глубокому анализу термина «критическое мышление». Хотя этот термин достаточно широко используется в международной практике, зачастую педагоги, методисты, учащиеся вкладывают в него разный смысл. Иногда он сводится просто к критике, а порой ему даже приписывают негативный оттенок критиканства.

И все же основное место автор отводит описанию практических приемов, которые будут интересны учителю, желающему направить учеников на размышления. Им посвящены все последующие главы книги, где рассмотрены различные виды активности, направленные на развитие критического мышления через разговор, чтение и письмо.

В главе «Размышления в процессе разговора» автор напоминает, что для развития способности мыслить, необходима беседа и, в первую очередь, спор. Учащиеся подробно рассматривают, что такое спор, каковы причины его возникновения, какие мыслительные процессы происходят во время спора, что можно сделать, чтобы вызвать более содержательный разговор в классе и др.

Большое место автор отводит рефлексии учеников. Они учатся понимать, в чем состоит причина удач и неудач в спорах, опираясь на личный опыт: беседуют об этом в классе, ведут индивидуальные записи в журналах, наблюдают споры родствен-



ников и друзей, слушают и смотрят дискуссии по радио и телевидению. Учитель также найдет здесь такие приемы обучения, как драматизация, проведение классических дебатов, моделирование споров, проведение дискуссий с их последующим анализом и обсуждением.

Вслед за этим Норман Унрау знакомит читателя со стратегиями вдумчивого чтения. Он рассматривает чтение как процесс создания смысла. На создание смысла влияют личные знания читателя, его жизненный и эмоциональный опыт. Автор подробно анализирует закономерности создания значений и смысла текста, а также проблему достоверности толкований и интерпретаций текста читателем. Предлагается целый ряд приемов, которые помогают учащимся самостоятельно создавать свои толкования, обмениваться ими, оценивать их. Читая материалы дискуссий, учащиеся

# Книжная витрина

творчески изучают и оценивают доказательства, используемые в изучаемых текстах. Процесс анализа аргументов, описанный в данном разделе, может служить введением в оригинальную стратегию, которую автор называет ТАСК (тезис, анализ, синтез, ключ).

ТАСК – это серия из десяти вопросов, которые реально направляют учащихся при чтении материалов дискуссий и написании аргументирующего эссе. Ответ на каждый из вопросов представляет собой один из последовательных этапов целенаправленного чтения и анализа.

В пособии описаны упражнения, позволяющие учащимся постепенно, шаг за шагом, освоить работу с ТАСК. Автор подчеркивает, что использование ТАСК для анализа доказательств развивает умение совершать умственные операции, направленные на защиту своей точки зрения, на формулирование и обоснование своих собственных идей.

Последние две главы посвящены написанию аналитических работ. Автор считает их наиболее сложным видом учебной деятельности, где требуется мышление высокого порядка. Однако это не значит, что для развития критического мышления можно ограничиться только написанием аналитических работ. По мысли Унрау, для этого следует использовать и другие виды письменных заданий, которые в достаточном количестве разработаны и описаны в данном разделе книги. Автор предлагает обширную программу обучения письму, которая начинается с



формулирования простых определений и заканчивается разработкой убедительных доказательств. В книге особо подчеркнуто, что критическое мышление развивается наиболее эффективно при объединении письма с другими подходами, в частности, с чтением и речью.

Учителю будет интересно познакомиться с описанными в книге уроками, на которых ученики работают над разными типами сочинений. Это и мини-сочинения «быстрые мысли», и сочинения на заданную тему, и письма реально существующим адресатам, и описание своей позиции по какому-либо вопросу, и ведение личных дневников, и другие виды письменных работ, способствующих развитию критического мышления. Эта деятельность каждый раз подкрепляется предварительными письменными заданиями, которые выводят учеников на размышление.

Последняя глава посвящена использованию ТАСК для разработки убедительных письменных доказательств. Как и при чтении, введение ТАСК для написания аргументирующего эссе происходит постепенно, стадия за стадией, при помощи соответствующих упражнений. Кроме того, Норман Унрау разработал и предложил своим ученикам оценочную таблицу, чтобы они могли сами прогнозировать оценку, которую получают за эссе. По таблице оцениваются различные элементы и затем комбинируется общая оценка за сочинение. Важно, что пользуясь таблицей, ученики могут самостоятельно редактировать и изменять те части сочинения, которые оказались недостаточно проработанными.

В конце книги, в приложении, автор приводит пример использования стратегии ТАСК из собственной практики.