

МИССИЯ ЖУРНАЛА

Журнал *Перемена* – международный печатный орган для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Издание призвано способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям. Предпочтение отдается рукописям, посвященным вопросам гуманистического образования, развитию критического и творческого мышления, интерактивным и групповым методикам и решению проблем, а также деятельности организаций, поддерживающих подобную образовательную практику.

Журнал *Перемена* основан в 2000 году как издание проекта “Развитие критического мышления через чтение и письмо” Института “Открытое общество”.

С 2002 года является ежеквартальным изданием Международной ассоциации чтения.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ IRA

Кейт Тайлер Уолл
главный редактор, журналы

Синтия Соуэйя
ответственный редактор, журналы

Кристина Ламберт
старший помощник редактора, журналы

Ребекка А. Зелл
помощник редактора, журналы

Джанет Паррак
редактор по правам

Хайди Б. Барнет
директор Отдела маркетинга



Международная ассоциация чтения (IRA)
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139 USA

© Международная ассоциация чтения, 2005

Издательство **Garnelis**, Klaipėdos g. 6,
01117 Vilnius, Lithuania

РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

Мехрибан Ахмедова, Азербайджан. **Катрин Баузерман**, США. **Дженнифер Берн**, США. **Дональд Беар**, США. **Пенни Бид**, США. **Кэрол Бирс**, США. **Сара Бич**, США. **Патришия Блум**, США. **Кларис Аннет Брукс**, США. **Татьяна Буйских**, Кыргызстан. **Борис Булюбаш**, Россия. **Игорь Вальдман**, Россия. **Инна Валькова**, Кыргызстан. **Нива Виизе**, США. **Екатерина Вишнякова**, Россия. **Петрос Георгиадес**, Кипр. **Анна Гладкова**, Россия. **Эльвира Гмызина**, Россия. **Бэти Голдстоун**, США. **Амбика Гопалакришнан**, США. **Карин Дал**, США. **Лидия Дачкова**, Болгария. **Ирина Добрынина**, Россия. **Клаудиа Дюбдаль**, США. **Игорь Загашев**, Россия. **Сергей Заир-Бек**, Россия. **Сьюзен Израэл**, США. **Фрэнсис Казимек**, США. **Кестутис Каминскас**, Литва. **Галина Кашкорова**, Россия. **Бахар Керимова**, Азербайджан. **Шэрон Клециен**, США. **Дэвид Кластер**, США. **Хана Коштылова**, Чешская республика. **Кэти Кристенсен**, США. **Тереза Кронан**, США. **Алан Крофорд**, США. **Мэрилин Кук**, США. **Челла Курингтон**, США. **Пегги Куэвас**, США. **Кэрол Лаурицен**, США. **Гретчен Ли**, США. **Сергей Липин**, Россия. **Лали Ломтатидзе**, Грузия. **Джил Льюис**, США. **Линда Льюди**, США. **Сергей Лысенко**, Молдова. **Дж. Синтия МакДермот**, США. **Питер МакДермот**, США. **Морин МакЛафлин**, США. **Патришия Малиновски**, США. **Галина Мандрикова**, Россия. **Энтони Манна**, США. **Валерия Марико**, Россия. **Мэри Мелвин**, США. **Сэмюэл Миллер**, США. **Шэрон Миллер**, США. **Нана Мониава**, Грузия. **Ховард Моулд**, Австралия. **Галина Муромцева**, Россия. **Сэмюэл Мэтьюс**, США. **Юлиан Наков**, Болгария. **Ирина Низовская**, Кыргызстан. **Петр Новотны**, Чешская республика. **Эванжелайн Ньютон**, США. **Донна Огд**, США. **Меели Пандис**, Эстония. **Паата Папава**, Грузия. **Алисон Прис**, Канада. **Элеонора Пролева**, Кыргызстан. **Нагендалинган Ратнавадивел**, Малайзия. **Дэвид Ред**, США. **Виктория Риджуэй**, США. **Андреа Розенблат**, США. **Сьюзан Руманн**, США. **Сузана Саффкова**, Чешская республика. **Ольга Севостьянова**, Россия. **Пэт Смит**, Австралия. **Роберт Смит**, США. **Мишель Труман**, США. **Анжела Уорд**, Канада. **Аннита Уорд**, США. **Джефф Уорд**, Австралия. **Марк Фелтон**, США. **Мария Ханзликова**, Чешская республика. **Ондрей Хаузенблас**, Чешская республика. **Даниэл Хитгман**, США. **Джоди Холшу**, США. **Жен Хуан**, США. **Кортни Цмач**, США. **Мари Чик**, США. **Тимоти Шанахан**, США. **Сергей Шустов**, Россия.

О МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ

Международная ассоциация чтения (IRA) – некоммерческая организация, занимающаяся вопросами обучения и развития интереса к чтению. Ассоциация издает профессиональную литературу, в том числе пять журналов: *The Reading Teacher* (*Учитель чтения* – для тех, кто работает с возрастной группой от 1 года до 12 лет), *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (*Грамотность подростков и взрослых*), *Reading Research Quarterly* (*Исследования в области чтения*), *Lectura y Vida* (*Чтение и жизнь* – на испанском языке) и *Thinking Classroom* (выходит также на русском языке под названием *Перемена*). Кроме того, ассоциация издает Интернет-журнал *Reading Online* (*Чтение в сети* <http://www.readingonline.org>) и выходящую 1 раз в два месяца газету *Reading Today* (*Чтение сегодня*).

РЕДАКТОРЫ

Ольга Варшавер
Дайва Пенкаускене
Венди Сол

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Инна Валькова, Кыргызстан
Анна Гладкова, Россия
Лидия Дачкова, Болгария
Гульсанам Каримова, Узбекистан
Алан Крофорд, США
Ризалина Лабанда, Филиппины
Элдбьорг Лиссанд, Норвегия
Бардыл Мусай, Албания
Меели Пандис, Эстония
Паата Папава, Грузия
Дэвид Ред, США
Ондрей Хаузенблас, Чешская республика
Чу-Лан Чен, Тайвань

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ

Вафа Ягублу, Азербайджан
Гаяне Макарян, Армения
Жужа Черны, Венгрия
Звиад Миминошвили, Грузия
Сапаргуль Мирсеитова, Казахстан
Мелинда Мула, Косово
Ирина Низовская, Кыргызстан
Айя Кальве, Латвия
Елена Анковска-Лесковска, Македония
Николае Крецу, Молдова
Ойунцег Тувегомбо, Монголия
Сергей Заир-Бек, Россия, Москва
Валерия Марико, Россия, Нижний Новгород
Серафима Бахарева, Россия, Новосибирск
Ольга Севостьянова, Россия, Самара
Ирина Муштавинская, Россия, Санкт-Петербург
Симона Бернат, Румыния
Надежда Шустова, Узбекистан
Наталья Кравченко, Украина
Весна Пуховски, Хорватия

ГЛАВНЫЙ ХУДОЖНИК

Уильям Саккалоски

ХУДОЖНИК

Альвидас Ладига

ПЕРЕВОДЧИКИ

Ефим Дубровский
Наталья Калошина

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО

PhotoDisc, Inc.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

Международная ассоциация чтения (IRA)
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139 USA

Отпечатано в **Spaudos kontūrai UAB**,
Treniotos g. 8-7, 08121 Vilnius, Lithuania

Содержание

Письмо редакторов	3
<i>Ольга Варшавер, Дайва Пенкаускене, Венди Сол</i>	
Ракурсы	4
Есть ли разница в мыслительном процессе, когда ребенок водит ручкой по бумаге или печатает на компьютере? <i>Ответы из Болгарии, Литвы, России и США</i>	
Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению	6
<i>Марк К. Фелтон</i>	
Развитие креативности на уроках математики: препятствующие и способствующие факторы	14
<i>Фоонг Пуй Йи</i>	
Электронный портфолио в работе со студентами педагогического университета	21
<i>Маргарита Лебедева, Ольга Шилова</i>	
Влияние коллективного обучения на преподавание поэзии	26
<i>Бернард Чемвей, Джоел К. Кибосс, Эмилия Илиева</i>	
Этноцентризм и интерпретация текста	35
<i>Ранджан Гош</i>	
Советы учителю	42
Живые игры и задания – в помощь учебе <i>Сьюзан Катапано</i>	
Стратегические решения	49
Как избежать снижения интереса к учебе после начальной школы <i>Уильям Дж. Броза</i>	
Указатель к тому 6, 2005	51

Письмо редакторов

Мы много говорим о глобализации, о том, что все мы из одной деревни, имя которой – мир. Но как же непросто понять, что значит воистину быть Соседями. Одинаковы ли значения слов, которые мы употребляем? Действительно ли мы понимаем друг друга? Кто, пусть сам того не сознавая, доминирует в беседе? На каком языке мы общаемся? Насколько дорого обходится нам это общение? Сколько мы тратим при этом денег? А души?

В 1997 году, при поддержке Института “Открытое общество” (OSI), группа волонтеров из Международной ассоциации чтения (IRA) отправились в Центральную и Восточную Европу, Балканы и бывшие республики Советского Союза, чтобы обучать учителей и, одновременно, у них учиться. Их целью было развитие критического мышления и активных методов обучения в нашей глобальной деревне. Вскоре возник и журнал. Он был призван поддержать высокую планку академического диалога и удовлетворить ту жажду общения, которая – благодаря проведенным семинарам – обуяла коллег. С самого начала журнал выходил на английском и русском языках (и переводился на румынский, литовский, болгарский, азербайджанский и другие языки). Это был неплохой журнал, но он не имел действенных механизмов распространения, а круг его читателей ограничивался, в основном, участниками проекта Развитие критического мышления через чтение и письмо (RWCT или РКМЧП).

Четыре года назад Совет директоров Международной ассоциации чтения проголосовал за то, чтобы включить журнал *Thinking Classroom/Перемена (ТС/П)* в число своих журналов. Ассоциация потратила немало денег и времени, рекламируя наше существование и расширяя содержательную основу публикации. В результате, на сегодняшний день у нас более 4000 подписчиков, а статьи нам присылают с самых разных концов света. Журнал превратился в серьезную публикацию с профессиональной инфраструктурой, куда входит и процесс анонимного научного рецензирования. Редакторы, рецензенты, авторы и читатели многое узнали и многому научились друг от друга.

Хотя журнал обрел значительное число новых читателей в Соединенных Штатах, мы, его редакторы, помним и мечтаем воплотить в жизнь его изначальную миссию, то есть способствовать всемирному диалогу тех людей, которые хотят помочь школьникам и студентам стать независимыми мыслителями. Это совпадает с целями Международного консорциума РКМЧП, организации, объединяющей 23 страны Европы и Азии. Именно Консорциум отныне берет на себя ответственность за этот журнал. Его цель – наша цель – состоит в том, чтобы сделать *ТС/П* больше, чем публикацией проекта, ассоциации или консорциума.

Таковы наши намерения, которые мы будем воплощать в жизнь при поддержке Института “Открытое общество”. Мы хотим, чтобы журнал стал независимой и осязаемой дви-

жущей силой в мире образования, чтобы он лег на стол еще большего числа педагогов. Но мы не добьемся этого без вас, наших нынешних читателей.

Если вы разделяете наши взгляды и цели, если хотите и дальше вести беседы о прогрессивном образовании с коллегами, живущими в различных частях света, подпишитесь на журнал *Перемена* или его англоязычную версию *Thinking Classroom*. Сделайте это не откладывая. Предложите вашим друзьям и коллегам сделать то же самое. Подпишите на журнал вашу школьную или университетскую библиотеку.

Подписка осуществляется по адресу www.rwct.net или www.ct-net.net.

Мы живем в мире, где царит недоверие и властвуют стереотипы. Так давайте же вместе ломать барьеры, которые не позволяют тем, кто заботится о будущем наших детей, общаться напрямую. Присылайте нам статьи, где описаны ваши методы и ваши идеи. Задавайте вопросы. Предлагайте свою помощь в рецензировании статей. И, пожалуйста, не забудьте подписаться на электронную или бумажную версию нашего журнала.

Мы надеемся, что это не прощанье. Мы говорим – до скорой встречи!



Ольга Варшавер



Дайва Пенкаускене



Венди Сол

ВОПРОС: Ни для кого не секрет, что большинство современных детей и взрослых хорошо владеют клавиатурой компьютера и не любят писать от руки. Нужно ли развивать моторику письма? Есть ли разница в мыслительном процессе, когда ребенок водит ручкой по бумаге или печатает на компьютере?

Милена Иссаева

учитель болгарского языка и литературы в школе с расширенным изучением иностранных языков "Симеон Радев", Перник, Болгария.



"Душа создает руку, а рука – душу... Когда я сажусь за стол и начинаю писать, я всегда смотрю на свои руки, именно они вдохнов-

ляют меня на акт творчества. Вот они – мои верные помощницы, которые работают без усталости уже столько лет: одна придерживает бумагу, другая – быстро заполняет белый лист темной чередой энергичных значков. Руки помогают нам нащупать нашу мысль, придать ей форму и стиль, прописать детали – и все благодаря тому, что мы пишем" (Анри Фосийон "Жизнь форм в искусстве"). При наличии иных возможностей, решение писать от руки определяет авторскую свободу – пусть даже свобода эта длится всего мгновение. Но это мгновение принадлежит автору и только ему, отражает его историю и самые интимные движения его души. Наш почерк – неотъемлемая часть нашей личности, мостик к познанию самого себя и визитная карточка, которую мы предъявляем окружающим, почерк отражает наше глубинное "я" и не сравним ни с чем, т.е. совершенно уникален.

Невозможно передать информацию, заключенную в почерке, каким-

то иным путем, кроме письменной речи. Текст, напечатанный на компьютере, стандартизирован, обезличен, лишен каллиграфического совершенства, который радует наши чувства, дает пищу разуму и приближает письмо, написанное от руки, к области истинного искусства. Однако, несмотря на все вышеизложенное, существует печатный станок, который доносит уникальные творения духа до широкой аудитории, и точно так же, компьютерные письма делают наши идеи мгновенно доступными, и они, точно неведомые птицы, разлетаются в бесконечном Интернет-пространстве...

Так давайте все же сохраним нашу письменную речь – как памятник нашей руке и душе!

Ольга Мейер

учитель русского языка, Москва, Россия



Мне представляется, что развивать тонкую моторику у маленьких детей необходимо. В процессе овладения грамотностью оказываются

задействованы разные механизмы памяти, в частности "память руки". Движение пальца, нажимающего на клавишу с буквой "а" ничем не отличается от нажатия на клавишу "о". Как известно, выбор между "о" и "а", "и" и "е" труден во многих языках. Как знаки в системе

языка они разнесены, и необходимо приучить ребенка понимать и чувствовать эту разницу. Когда он, высунув язык, выводит эти буквы, он пропускает через себя разные знаки. А вот движения нажимающего пальца однотипны. Так что, долгое и красивое выписывание "ю", "е" да двух "л" в слове "бюллетень" принесет свои плоды в саду семиотики.

В течение нескольких лет я занималась с мальчиком, имевшим проблемы с тонкой моторикой. Он учился писать буквы, в то время как давно уже прекрасно читал. Каждая буква давалась нам с большим трудом. Зато слово, в котором буквы выписывались долго-долго, поливаемые потом, этот мальчик запоминал навсегда. Потом у него почти не было проблем с грамотностью, т.е. с выбором а-о, е-и и т.д.

Однако работа с клавиатурой компьютера – это тоже развитие моторики, причем ребенок ясно видит на мониторе напечатанное слово. Зрительно это слово запоминается лучше, чем написанное. Видимо, эти два вида деятельности (писать от руки и печатать) при обучении могут хорошо дополнять друг друга.

Что касается создания текстов (сочинения, изложения и т.д.), то, на мой взгляд, все это нужно делать на компьютере в любом возрасте, чтобы ученик имел возможность видеть свой текст целиком, "отчужденно" и, соответственно, мог его редактировать.

Нэнси Паттерсон

заведующая кафедрой исследования словесности в педагогическом колледже университета Гранд Вэлли, Аллендейл, штат Мичиган, США.



Мы обсуждаем замечательную тему, но, на мой взгляд, ее можно было бы сформулировать несколько иначе. В конце концов, мы

ведь не предлагаем учителям вовсе отказаться от обучения посредством ручки, бумаги и создания с их помощью письменного текста. И мы не забываем о том, что у младших детей пальцы еще недостаточно велики, чтобы пользоваться клавиатурой компьютера (хотя мне довелось видеть, как ловко управляют с ней некоторые пятилетние дети).

Компьютеры появились практически одновременно с новыми идеями о том, какие процессы происходят при создании письменного текста. И вероятно, это не случайное совпадение. В начале 1970-х годов было опубликовано исследование Джанет Эмиг, а вскоре после этого – Дон Грейвз и Дон Мюррей. Они подробно описывали этапы, которые происходят в голове пишущего человека. Этапы эти всегда были не линейны, а рекурсивны. И идеям этим, на самом деле, по меньшей мере 2000 лет. Печатный станок внес радикальные изменения в наши понятия о тексте и письме. Печатный текст производил впечатление более “линейного продукта”, чем рукописный, поэтому мы описывали процесс его создания как более линейный. Однако компьютер заставил нас пересмотреть эту точку зрения.

Вместо вопроса, подразумевающего бинарный ответ (бу-

мага и карандаш – хорошо, компьютер – плохо; или наоборот, компьютеры – хорошо, бумага и карандаш – плохо), не лучше ли спросить: “Как наличие компьютеров изменило подход ваших учеников к письму?” Ведь изменения произошли воистину глобальные. Множество исследований подтверждают, что, сочиняя за компьютером, дети пишут тексты более длинные и более высокого качества. Они редактируют свои произведения с большей охотой и вообще, сам появляющийся на экране текст интригует их гораздо больше, нежели написанный на бумаге. Компьютер позволяет детям более плавно переходить от одной стадии письма к другой. Ученики пишут больше, более грамотно и интересно, во многом – благодаря тому, что на компьютере легче переделывать написанное.

Мало кто сожалеет о том, что посуду теперь больше не делают на гончарном круге, что для письма люди пользуются не гусиным пером, а карандашом или ручкой. Мы по-прежнему учим детей писать от руки, поскольку в этом пока есть нужда. Я полагаю, надо сочетать создание рукописных и электронных текстов, учитывая при этом результаты многочисленных исследований, посвященных обоим способам письма. Компьютеры и Интернет являют собой колоссальный скачок в наших представлениях о тексте как таковом и о роли, которую играет читатель электронного текста. Появление на веб-странице гиперссылки полностью меняет наше восприятие текста как линейного продукта. Так что наши дети просто обязаны уметь читать и создавать электронные тексты. Но они должны уметь и писать от руки. Пока в этом мире есть место обоим умениям.



Аида Валоткайте

учитель начальных классов средней школы С. Даукантас в Вильнюсе и студентка Вильнюсского педагогического университета, Литва.



Сегодня компьютер, бесспорно, оказывает влияние и на мир взрослых, и на мир детей. Из средств массовой информации

мы узнаем, что дети проводят все больше времени у монитора: играют в компьютерные игры, общаются в чатах. Это грозит вылиться в серьезную проблему, поскольку означает, что на уроки и чтение времени у них остается все меньше. Опрос, проведенный литовскими психологами, показал, что дети, пользующиеся компьютерами, более чувствительны, раздражительны и у них чаще возникают проблемы в общении. С другой стороны, считается, что хорошие компьютерные игры развивают мышление и быстроту реакций. Литовские педагоги заметили, что дети, привыкшие писать электронные письма, чаще пользуются ненормативной лексикой, пропускают буквы, знаки препинания и целые слова – что бы они ни писали. Мы также заметили, что частое общение с компьютером обедняет словарный запас детей, поскольку они проводят меньше времени за книгой. Разумеется, детям важно развивать навыки работы с клавиатурой, но желательно делать это в контексте развития критической грамотности, а также при сборе и воспроизведении информации.

Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению

Предисловие

Дебаты, исследования, анализ, поиск доказательств – все эти навыки связываются с понятием “критическое мышление”. Но что же на самом деле их объединяет и как им обучать? Все эти явления основываются на общем знании о структуре аргументации и конкретном знании обсуждаемой темы. Они объединяют навыки обоснования, использования доказательств и критического анализа. И все они требуют склонности к скептицизму, любознательности и объективным суждениям. Чтобы это созвездие из знаний, навыков и склонностей засияло, нужен методичный и многогранный подход, кажущийся устрашающе недостижимым в свете тех источников и методов, которыми педагоги располагают в настоящий момент. Однако школьная программа включает в себя множество сложных навыков, освоение которых требует многолетнего обучения: среди них и понимание прочитанного, и написание изложений, и решение математических задач, и многие другие. Можно спорить о том, действительно ли выпускники покидают школы с полным пакетом этих навыков, но никто не сомневается в том, что их можно и нужно прививать.

Обучение критическому мышлению – задача не из простых. Не потому, что трудно убедить людей в его достоинствах, а потому, что разработать модель, описывающую чему и как обучать, действительно сложно. Отсутствие такой модели становится очевидным, если рассмотреть типичное занятие – из тех, что предлагаются в качестве занятий по критическому мышлению. Они часто “ютятся” на уроках лингвистики или обществознания, причем в отрыве от общей школьной программы – в виде разовых акций. На этих уроках учащиеся могут знакомиться с такими понятиями, как искусство убеждения, ложные доводы и даже узнают о навыках решения проблем. Однако занятия эти обычно происходят изолированно, вне связи с общим содержанием курса, и к ним

редко обращаются на последующих уроках. В результате учителя считают их неэффективными и даже досадными отклонениями от учебной программы, неким довеском к ней. Нам же следует рассматривать критическое мышление как сложный навык, коим оно несомненно и является, поэтому оно должно стать неотъемлемой частью учебного плана и преподаваться в контексте обширного списка целей и результатов.

Одна из разумных стратегий для разработки модели обучения критическому мышлению основана на развитии умения аргументировать. Хотя существуют десятки определений критического мышления, все же в большинстве из них говорится о способности внимательно изучать утверждения, выводы и предположения. Конечно, критическое мышление может включать в себя много других моментов, однако, с уверенностью скажем, что в это понятие как минимум входит процесс критического анализа аргументов. Таким образом, чтобы построить модель обучения критическому мышлению, мы могли бы начать со своего понимания простейшей единицы анализа – аргумента. Как выяснилось, сама теория аргументации претерпела значительные изменения за последние пятьдесят лет. И хотя многие из этих теоретических новшеств уже нашли свое отражение в занятиях по критическому мышлению, цель в данном случае состоит в том, чтобы представить список рекомендаций для учителей старших классов, желающих пересмотреть свой подход к преподаванию критического мышления.

Рекомендация №1. Сосредоточьте процесс обучения на неформальных или незаконченных аргументах.

Очень часто учителя, стремящиеся заняться обучением критическому мышлению, обращаются к формальной логике. Заманчивость такого подхода очевидна: формальная

логика представляет собой способ различения убедительных и неубедительных аргументов, что дает учащимся возможность определить верность вывода, следующего из какого-либо аргумента. До недавнего времени формальная логика являлась самым распространенным методом развития обучения критическому мышлению.

Занятия по формальной логике в старших классах средней школы обычно начинаются со следующих силлогизмов: “У всех братьев Мэри есть веснушки (главная посылка). Джон – брат Мэри (малая посылка). Значит у Джона есть веснушки (вывод)”. Этот силлогизм убедителен по самой своей структуре, и мы можем быть уверены в верности вывода, если верны главная и малая посылки. В формальной логике все обоснованные аргументы приводят к конечному числу отношений, которые можно вывести из ряда предположений. Аргументы, которые не попадают в это число, считаются неформальными и необоснованными (невалидными), так как они не приводят к неоспоримым выводам. Считалось, что знание формальной логики помогает учащимся развить критическую позицию в отношении неубедительных аргументов.

К сожалению, в реальной жизни – хотя некоторые аргументы и нацелены на непреклонное доказательство некой точки зрения – большинство из них призваны служить лишь подспорьем. Демонстрация неоспоримой верности какого-либо утверждения далеко не единственный сюжет, когда мы выстраиваем систему аргументов. Большая часть наших ежедневных рассуждений происходит в условиях неуверенности: мы сравниваем одну линию поведения с другой, рассматриваем вероятность того или иного исхода, взвешиваем преимущества какого-либо плана действий. В таких случаях сама жизнь требует от нас выводов, решений и действий, основанных на силе так называемых неформальных аргументов. Что до возможности получить неоспоримые доказательства, обычно встречающиеся в формальной логике, то в жизни они весьма ограничены.

Для учебной программы куда полезнее научить старшеклассников анализировать качество аргументов в отсутствие четкого вывода. Согласно добротному обоснованному утверждению Фалкерсона (Fulkerson, 1996), большая часть того, что читают и пишут учащиеся старших классов, является разновидностью неформальной аргументации. Он считает, что все три основные категории письменного текста – повествование, описание и убеждение – включают в себя выстраивание доказательств в поддержку

утверждений. Читая художественный текст, учащиеся делают выводы в отношении персонажей на основании предоставленных автором деталей повествования. На занятиях по истории ученики знакомятся с интерпретацией событий, в качестве подтверждения которой служат артефакты, рассказы и документы. На занятиях современной политологии учащиеся оперируют статистическими данными, историческими прецедентами и мнениями экспертов в качестве доводов за или против какой-либо политики. И неважно, пишут ли они работу по литературному анализу, читают исторические тексты или спорят о политике, учащиеся всегда просят рассмотреть относительные преимущества утверждений, основанных на аргументах в их поддержку. В каждом из этих случаев представленные аргументы не могут быть неоспоримы; они будут открытыми, то есть будут соответствовать той форме дискурса, которая лежит в основе критического мышления. Таким образом, хотя обучение формальной логике может служить эффективным введением в систему посылка-вывод, еще важнее найти время для обучения неформальной аргументации и связать ее с основным содержанием учебных программ.

Рекомендация №2. Призывайте учащихся анализировать неформальные аргументы вместо того, чтобы отметить их в качестве неубедительных или основанных на необоснованных предположениях.

Второй популярный подход к обучению критическому мышлению включает в себя изучение логических ошибок. Логические ошибки (софизмы) представляют собой ряд риторических приемов, которые для поддержки утверждений опираются на неупомянутые предположения. Рассматривая эти предположения как таковые, без дальнейшего обоснования, большинство людей воспринимают их как неприемлемые. К примеру, на стандартном занятии по изучению логических ошибок нас учат отвергать аргументы, в основе которых лежит “ссылка на авторитеты”. Якобы некий авторитет согласен с выдвигаемым положением, и это само по себе является неоспоримым аргументом в его пользу. Естественно, если неизвестны причины, по которым данный авторитет согласен с этим положением, такая ссылка не обеспечивает приемлемое обоснование вывода. Учащиеся уверяют, что если они научатся определять и отмечать логические ошибки в прочитанных или услышанных ими аргументах, они продвинутся в освоении навыка

критического мышления. Однако, несмотря на определенные достоинства такого подхода к обучению критическому мышлению, у него есть серьезные недостатки.

Во-первых, работа с софизмами обычно предполагает рассмотрение аргументов, лишенных содержания или вырванных из контекста. Мы даем учащимся список терминов, вроде “ссылка на авторитеты” или “slippery slope” (дословно, “скользящий склон”, когда один неверный шаг неизбежно ведет к другим, аналогичным), с примерами. Однако мы не просим учащихся проанализировать слабые места таких аргументов в контексте, а обучение искусству аргументации вне контекста, к сожалению, не помогает привить навыки критического мышления (Halpern, 1998). Чтобы добиться успеха, учащиеся должны понять, что такое аргумент в контексте. У них должны быть широкие возможности практиковать свои навыки на подлинных противоречиях, т.е. в спорах, в которых у них будет своя твердая точка зрения и необходимые знания для ее поддержки (Stein & Miller, 1991).

Во-вторых, что еще важнее, многие вполне здравые аргументы можно выстроить на том же фундаменте, что и логические ошибки (Walton, 1996). Не так-то просто, к примеру, провести черту между ошибочной ссылкой на авторитеты и приемлемым использованием экспертного мнения. Для этого нужно проанализировать достоинства доводов, предоставленных авторитетом. По какой причине четверо из пяти стоматологов выбирают одну и ту же марку зубной пасты? Важно установить эти причины и проанализировать их обоснованность. К сожалению, педагоги, использующие софизмы для обучения критическому мышлению, часто предлагают отметить, а не анализировать аргументы. Таким образом, школьники учатся видеть стандартные слабые аргументы “насквозь” и отвергать их как интеллектуально ненадежные. Проблема в том, что данный подход лишь помогает усомниться в том или ином аргументе, но не предлагает критериев и не описывает процесс оценки таких аргументов.

Истинное критическое мышление подразумевает проверку убедительности неформальных аргументов посредством анализа утверждений, приведенных в их поддержку. Чтобы этого добиться, педагоги должны начинать цикл уроков по критическому мышлению с объяснения общей схемы неформальной аргументации и списка специальной лексики для описания ее элементов. Когда учащиеся разберутся в структуре законченного аргумента, они смогут на-

учиться искать незаконченные аргументы и оценивать неупомянутые предположения, на которых они выстроены.

Рекомендация №3. Обеспечьте учащихся лексикой для описания и оценки неформальных аргументов.

Самая широко распространенная модель неформальной аргументации, разработанная Стивеном Тулмином (Toulmin, 1958), обеспечивает учащихся идеальным словарем для размышления над аргументами и для их обсуждения. Тулмин исходит из того, что многие аргументы, которые мы формулируем на бытовом уровне, не представляются вескими с точки зрения формальной логики, но, тем не менее, они являют собой достаточно разумные обоснования. Тулмин утверждает, что многие из таких аргументов основываются на предположениях, допустимых в рамках определенной узкой сферы – контекста. Несмотря на то, что с формальной точки зрения выводы из этих неформальных аргументов не являются валидными, они основываются на рациональной и убедительной аргументации.

Согласно Тулмину аргументы состоят из четырех основных частей: утверждение, данные, основание и подкрепление (см. Рис. 1). Каждый обоснованный аргумент выражает утверждение, держащееся на данных. Утверждение является выводом, который желает сделать говорящий, а данные являются доказательством, использованным в поддержку данного вывода. Основание представляет собой имплицитный или эксплицитный довод, который конкретизирует взаимосвязь данных с выводом. Естественно, в рамках определенной предметной области должна быть своя разумная система оснований. Поэтому любое приемлемое основание должно подкрепляться – имплицитно или эксплицитно. Подкрепляющий довод поддерживает основание в рамках конкретной предметной области.

В совокупности эти четыре компонента создают рациональный неформальный аргумент. Рассмотрим следующий пример: “Джон болен (утверждение). У него температура 40°C (данные)”. Здесь говорящий делает утверждение и предоставляет данные в его поддержку. На бытовом уровне это разумный аргумент, и в большинстве случаев говорящий им и ограничится. Однако, если кто-то вздумает усомниться в данном умозаключении, говорящий может предоставить следующее основание: “Обычно человека, у которого температура 40°C, считают

Рис. 1 Элементы аргументации по Тулмину

Утверждение. Утверждение – это заявление, которое делает говорящий, желая, чтобы его признали окружающие. К утверждениям относятся, к примеру, умозаключения, интерпретации, выводы, мнения и предложения.

Данные. Данные – это свидетельства, используемые для обоснования утверждения. Эти свидетельства могут быть, а могут и не быть неоспоримыми, а значит часть критического диалога может вращаться вокруг проверки верности данных, использованных для поддержки утверждения, и их интерпретации.

Основание. Основание является связующим звеном между данными и утверждением. Это объяснение того, как заявленные данные подкрепляют утверждение. Так как связь часто является очевидной, основания нередко остаются незаявленными. Однако в ходе критического диалога кто-то может принять приведенные данные как достоверные, но подвергнуть сомнению их связь с вашим утверждением. В таком случае вам придется предоставить приемлемые основания.

Подкрепление. Подкрепление – это дополнительный довод, используемый, чтобы усилить основание. Это объяснение мотивов или авторитета, на который опирается основание.

Квалификатор. Квалификаторы ограничивают достоверность утверждения или описывают условия, при которых данное утверждение является верным. Квалификаторы часто возникают в ходе критического диалога по мере того, как обнаруживается ограниченность отстаиваемой позиции.

Опровержение. Все неформальные аргументы открыты для контраргументов, так как они незакончены по определению. Опровержения – это реакция на контраргументы, выдвинутые против утверждения. Как и в случае с квалификаторами, опровержения нередко возникают в процессе критического диалога, при ответах на вопросы напором оппонентов.

больным (основание)”. С точки зрения формальной логики основание предоставляет посылку, отсутствующую в первоначальном высказывании говорящего. Конечно, основание может остаться заявленным, а говорящий может вместо этого сразу привести подкрепляющий довод, например: “Температура тела, превышающая 39°C, указывает на наличие бактериальной инфекции (подкрепление)”. Такое подкрепление дает обоснование, считающееся приемлемым в области медицины. И хотя этот аргумент все равно не является обоснованным с точки зрения формальной логики, большинство слушателей сочтут его приемлемым.

В дополнение к четырем основным компонентам Тулмин приводит два других элемента: квалификатор и опровержение. Их можно добавить к аргументу для того, чтобы заранее пресечь ожидаемую критику. Например, кто-то может сказать, что у Джона поднялась температура, потому что он перегрелся на солнце, а не заболел. Соответственно, можно добавить к изначальной формулировке квалификатор и опровержение: “Если у Джона не солнечный удар (квалификатор/опровержение), он болен (утверждение); у него температура 40°C (данные)”. Это модальное добавление к аргументу позволяет говорящему конкретизировать условия выдвижения аргумента. Следует отметить, что изначальный аргумент (состоящий из утверждения и основания) является приемлемым, только

при условии возможности предоставления отсутствующих компонентов. Для определенных слушателей и контекста достаточно предоставить простой, нераспространенный аргумент. Говорящий или пишущий может добавить остальные элементы в зависимости от конкретного контекста или предполагаемой аудитории.

Различие между моделью аргументации Тулмина и тех, которые предлагаются в области формальной логики, заключается в том, что Тулмин признает недоказательную и структурно незавершенную природу повседневных аргументов. Согласно “принципу экономии усилий” (Grice, 1975), говорящий предоставляет только необходимое для удовлетворения своей аудитории количество аргументов. Иными словами, мы часто опускаем отдельные элементы аргумента, если не боимся, что слушатели с нами не согласятся. Более того, избыточная аргументация часто выглядит подозрительно. Таким образом, по Тулмину, нельзя отметить аргумент за незаконченность, так как, возможно, говорящий или пишущий просто решил оставить свое обоснование имплицитным. Модель аргументации Тулмина предусматривает взаимосвязь между незаконченным аргументом и его скрытой структурой. Она предполагает, что хотя многие аргументы изначально незакончены, они потенциально способны обрести полноту путем добавления отсутствующих компонентов (Henle, 1962; Walton,

1996). Таким образом, Тулмин выступает с идеей, что анализ аргумента включает в себя поиск компонентов, необходимых для его конкретизации или дальнейшей разработки.

У предложенного Тулмином подхода к обучению критическому мышлению есть два преимущества. Во-первых, общая схема обеспечивает учащихся критериями для того, чтобы определить, приводит ли неформальный аргумент к обоснованному выводу. Понятия основание и подкрепление, предложенные Тулмином, описывают элементы, поддерживающие утверждение, но не доказывающие его непреложно. Они демонстрируют, что благодаря обоснованиям, которым нет места в формальной логике, утверждение может выглядеть более убедительно. В сущности, данная модель позволяет учащимся сконцентрироваться на убеждающей, а не непреложной силе аргумента. Потому она более применима к критическому мышлению и практической аргументации, чем традиционные подходы формальной логики.

Во-вторых, базовую схему Тулмина можно использовать для ознакомления учащихся с двусторонним мышлением в неформальной аргументации. Поскольку неформальные аргументы лишь обосновывают утверждения, а не доказывают их, очень важно, чтобы они содержали ответы на вопросы и возражения, которые могут возникнуть у разумной аудитории. В модели Тулмина такие элементы, как квалификатор и опровержение, представляются необходимыми для обоснования утверждения в свете наличия противоположных точек зрения. Для создания данных элементов учащиеся должны понять, что неформальные аргументы не являются законченными без учета альтернативных мнений.

Взятые вместе, два новаторских элемента Тулмина вносят важные поправки в наше восприятие критического мышления. Во-первых, аргументы могут быть незаконченными и, в то же время, обоснованными. Это означает, что критический анализ таких аргументов предполагает не только рассмотрение того, что написано или сказано, а определение отсутствующих элементов. Во-вторых, аргументы строятся с учетом аудитории. Виды приемлемых оснований, подкреплений, квалификаторов и опровержений зависят от требований аудитории.

Роль данной модели в обучении критическому мышлению очевидна. Необходимо ознакомить учащихся со структурой аргумента и терминологией Тулмина для обсуждения аргументов, которые встречаются им в учебной программе. Используя модель

Тулмина, мы можем научить их участвовать в критическом процессе, направленном на изучение и критику отсутствующих элементов аргумента. Вместо того, чтобы отметить аргументы как незаконченные, учащиеся могут искать данные и основания, которые на самом деле лежат в основе этих нераспространенных утверждений. Можно также учить их находить квалификаторы и опровержения, которые бы придали силу аргументу – в противовес альтернативным точкам зрения. Обучая учащихся распознавать незаконченные аргументы, мы должны также научить их определять, что требуется для расширения таких аргументов, и дать им возможность привести собственные обоснования, контраргументы, квалификаторы и опровержения. Таким образом, мы предоставляем им словарь для обсуждения обоснованных аргументов и возможность научиться строить собственные аргументы.

Однако модель Тулмина сама по себе не является общей схемой обучения критическому мышлению. Она дает терминологию для описания неформальных аргументов, но не прописывает процесс или педагогический подход. Разумеется, мы можем использовать эту модель, чтобы научить учащихся распознавать отсутствующие элементы аргументов – чужих или их собственных. Однако мы также должны научить их самому процессу разработки и анализа неформальных аргументов. Учащиеся не смогут воспользоваться своим знанием структуры аргумента, если мы не обеспечим их четкой инструкцией, описывающей процесс его создания (Halpern, 1998). Целостный подход к обучению критическому мышлению должен охватывать как структуру аргумента, так и процесс аргументации.

Рекомендация №4.

Дайте учащимся возможность участвовать в процессе аргументации.

Во многом критическое мышление можно понимать как форму внутреннего критического диалога. Когда мы просим учащихся “включить” критическое мышление, мы предлагаем им задаваться вопросами и искать на них ответы, что очень напоминает беседу (Billig, 1996; Walton, 1989). Этот “диалог” может происходить вербально – в ходе споров между отдельными индивидами, или безмолвно – в процессе внутренних раздумий. И в том, и в другом случае критическое мышление подразумевает методичный процесс анализа и разработки аргументов путем поиска обоснования, критики утверждений и опровержения критических замечаний.

Для того чтобы учащиеся преуспели в критическом мышлении, учителя должны помочь им овладеть не только структурой неформальных аргументов, но и процессом аргументации.

Модель Тулмина критикуют за то, что она в недостаточной мере охватывает именно процесс внутреннего диалога, который используют для построения аргумента (Eemeren, Grootendorst & Kruiger, 1987). Надо признать, что данная модель действительно позволяет нам увидеть аргумент на разных стадиях законченности: мы видим, как говорящий добавляет к аргументу основание или подкрепление в ответ на реакцию аудитории. Однако эта модель не предоставляет словарь для описания вопросов и комментариев, которые собственно и заставляют говорящего расширить свой аргумент.

Альтернативный подход делает акцент на социальном взаимодействии, которое порождает аргумент. Как мы заметили, многие ошибки аргументации, выявленные логиками, в процессе беседы выступают как приемлемые. Лучшей реакцией на незаконченный аргумент является проверка его силы в процессе диалога. Большинство неформальных аргументов являются “условными и незаконченными, а значит открытыми для критического “вопрошания” и вместе с тем они достаточно сильные... в плане переноса приемлемости с предпосылок на вывод” (Walton, 1996, с. 5). Уолтон описывает неформальные аргументы как “предположительные”, так как они по природе своей являются условными. Предположительные аргументы часто выдвигают утверждение следующим образом: “если мы признаем предпосылку *x*, то мы можем заключить *y*”. Таким образом, предположительные аргументы являются условными и требуют оснований для признания их приемлемости. Все это находит свое отражение в модели аргументации Тулмина, однако, Уолтон добавил сюда важный диалогический компонент.

Вместо того, чтобы принимать или отвергать предположительные аргументы как необоснованные (как поступили бы логики) или просто определять их отсутствующие компоненты (как поступил бы Тулмин), мы должны их исследовать, чтобы проверить, существуют ли в принципе отсутствующие компоненты и можно ли ими воспользоваться. Исследование предположительных аргументов предпринимается, чтобы определить, стоит ли принимать их в качестве общей основы для аргументации. Аудитория примет вывод только при наличии всех предположительных аргументов.

Если же можно показать, что аргумент не выдерживает критического разбора, тогда его можно отместить.

Педагоги должны поощрять школьников к участию в беседах с незаконченными или предположительными аргументами. Пусть задаются следующими вопросами: “Готова ли я на самом деле принять эти доводы?”, “Возможно ли иначе интерпретировать представленные доказательства?” или “Кто является источником информации?” С подобных вопросов и начинается выстраивание аргументации. Учащиеся, вовлеченные в такой критический дискурс, должны затем расширить предположительные аргументы и проверить их силу. Естественно, для критического дискурса нельзя заранее написать сценарий. Каждая цепочка вопросов, связанных с предположительным аргументом, будет зависеть от конкретной темы обсуждения, фоновых знаний учащихся и ответов, возникающих в ходе диалога. Однако помощь учителя возможна. Он сам, или учащиеся под его руководством, намечают основные направления или круг задаваемых вопросов.

К счастью, исследования в области аргументации показали, что к раннему подростковому возрасту учащиеся уже овладевают множеством стратегий критического анализа (Felton & Kuhn, 2001; Resnick, Salmon, Zeitz, Wathen & Holowchak, 1993). В контексте диалога и спора младшие подростки естественным образом создают элементы аргументации, описанные Тулмином, включая утверждения, контраргументы и даже опровержения (Felton and Kuhn, 2001). То есть они знают, как вызывать, оспаривать и исследовать аргументы – по крайней мере, в благоприятном диалоговом контексте.

Данная модель аргументации несет в себе два важных результата для обучения критическому мышлению. Во-первых, учащиеся осваивают навык критического мышления путем участия в критическом обсуждении. Мы оцениваем целостность аргумента, задавая вопросы к аргументу и отвечая на них. Чтобы преуспеть в критическом мышлении, учащиеся должны научиться и тому, и другому. А значит, учителя должны давать учащимся возможность участвовать в глубокомысленных дискуссиях и спорах, анализирующих сильные и слабые стороны предположительных аргументов. Следует планировать классные дискуссии, в ходе которых учащиеся отстаивают некую позицию, подвергают сомнению аргументы и интерпретации противника или бросают вызов его предположениям. Превращение такого рода дискурса в естественную часть беседы на

уроке и есть органичный способ внедрения критического мышления во всю учебную программу.

Во-вторых, вдобавок к знаниям и навыкам, учащиеся должны обладать склонностью к участию в продуктивных спорах. Если учащимся предстоит использовать обсуждение для проверки аргументов, они должны хотеть и уметь выслушивать и учитывать альтернативные точки зрения. Это становится еще более трудной задачей, когда подобный диалог должен принять форму внутренней беседы, то есть ученик применяет критическое мышление не к чужим, а к собственным рассуждениям. Когда учащиеся познают критическое мышление в контексте спора, учителя могут научить их воздерживаться от высказывания своего мнения до тех пор, пока целостность аргумента не будет исследована в достаточной мере. После этого учащиеся должны как можно более непредвзято проанализировать все “за” и “против” и только тогда сделать некий вывод.

Рекомендация №5. Просите учащихся продумывать свои аргументы.

Исследования показали, что в благоприятном диалоговом контексте учащиеся сообщают, куда более продвинутое аргументы, чем при работе в одиночку (Felton, 2004; Pontecorvo & Girardet, 1993; Resnick, et al., 1993). Поэтому, практика критического диалога является естественной отправной точкой для обучения структуре процесса аргументации. Однако для совершенствования навыков аргументации одной практики мало. К сожалению, вне контекста диалога, служащего весьма ощутимой поддержкой, подростки анализируют и разрабатывают аргументы весьма бессистемно и непоследовательно. По крайней мере, на протяжении непродолжительного периода времени учащиеся, набираясь опыта в выстраивании аргументации по какой-то конкретной теме, могут – в рамках этой темы – демонстрировать признаки улучшения своей способности аргументировать, но это еще не навык, так как он не переносится на новые темы (Felton, 2004).

Как и в случае с другими формами мышления высшего уровня, критическому мышлению надо обучать так, чтобы этот перенос обязательно происходил, иначе критическое мышление останется привязанным к контексту (Halpern, 1998). Для того, чтобы поддержать широкие, переносимые в другие контексты достижения в области аргументации, учителям необходимо сосредоточить внимание учащихся на структуре выдвигаемых аргументов, чтобы за конкретным вопросом или темой они увидели структуру разработанного ими аргумента (Halpern, 1998). Такое сочетание диалога с рефлексией ведет к достижениям, которые можно перенести на новые темы (Felton, 2004) и даже в новые контексты, включая описательные и убеждающие тексты (Felton & Herko, 2004; Yeh, 1998). По терминологии Выготского (1978) процесс размышления помогает учащимся перейти с уровня “действия с чьей-то помощью” в критическом диалоге к “независимой деятельности” в критическом мышлении. Размышляя над собственными диалогами, учащиеся постепенно понимают, что отсутствие элементов аргумента ведет к уязвимости утверждения перед критикой, и видят, как можно использовать сам процесс аргументации для оттачивания аргументов и доведения их до нужной кондиции. Такое сочетание непосредственного диалогового опыта и критического размышления подготавливает почву для переноса навыков в новые контексты.

Таким образом, при работе с классом учителям следует отводить время не только на дебаты и критический дискурс, но и на размышления. Обретя некоторый практический опыт, учащиеся должны получить время и место, чтобы подумать, из чего состоит хороший аргумент. Учитель, к примеру, может перейти от критического обсуждения на уровне всего класса к разбору в парах или предложить ученикам внести запись в личный дневник. В ходе этой деятельности учащиеся могут обратиться к списку терминов Тулмина – они дадут канву для оценивания состоявшегося спора. Или учитель может организовать так называемую беседу “в аквариуме”, когда небольшая группа учащихся дискутирует, а их одноклассники садятся вокруг, наблюдают и слушают. После таких дебатов учащиеся из внешнего круга могут провести “распаковку” спора, сосредотачиваясь на элементах выдвинутых в центральной группе аргументов. Преподаватель письменной речи может попросить учащихся отредактировать свои собственные сочинения или сочинения одноклассников, концентрируясь в основном на наличии и убедительности элементов аргументации. Цель каждого из данных заданий – предоставить учащимся возможность поразмышлять над значимыми аргументами, которые только что выдвинули они сами или их одноклассники. Такое сочетание аргументации и размышлений открывает путь к усвоению навыков критического мышления и развивает склонность к такому мышлению.

Таким образом, при работе с классом учителям следует отводить время не только на дебаты и критический дискурс, но и на размышления. Обретя некоторый практический опыт, учащиеся должны получить время и место, чтобы подумать, из чего состоит хороший аргумент. Учитель, к примеру, может перейти от критического обсуждения на уровне всего класса к разбору в парах или предложить ученикам внести запись в личный дневник. В ходе этой деятельности учащиеся могут обратиться к списку терминов Тулмина – они дадут канву для оценивания состоявшегося спора. Или учитель может организовать так называемую беседу “в аквариуме”, когда небольшая группа учащихся дискутирует, а их одноклассники садятся вокруг, наблюдают и слушают. После таких дебатов учащиеся из внешнего круга могут провести “распаковку” спора, сосредотачиваясь на элементах выдвинутых в центральной группе аргументов. Преподаватель письменной речи может попросить учащихся отредактировать свои собственные сочинения или сочинения одноклассников, концентрируясь в основном на наличии и убедительности элементов аргументации. Цель каждого из данных заданий – предоставить учащимся возможность поразмышлять над значимыми аргументами, которые только что выдвинули они сами или их одноклассники. Такое сочетание аргументации и размышлений открывает путь к усвоению навыков критического мышления и развивает склонность к такому мышлению.

Навстречу всеобъемлющей модели обучения критическому мышлению

Чтобы научиться мыслить критически, учащиеся должны уметь вести критические обсуждения с помощью аргументов, которые им встречаются в окружающем мире. И наша учительская задача состоит в первую очередь в том, чтобы помочь учащимся увидеть, что возможности для ведения критического дискурса неограничены. Мы должны побуждать их к тому, чтобы они анализировали и ставили под сомнение тексты учебников, слова учителей, действия одноклассников и свои собственные мысли и поступки. Так мы поможем учащимся постигнуть цель критического мышления, которая состоит в том, чтобы изучить основы, на которых зиждутся знания, информация и мнения. Однако критическое рассуждение требует еще и механизма для оценки аргументов. Модель Тулмина предлагает полезную схему действий, с помощью которой учащиеся проверяют способность аргумента обосновать (а не доказать) ту или иную точку зрения.

После того, как учащиеся разработают механизм анализа аргументов, они должны в течение целого года набираться опыта в разборе и разработке утверждений. Аргументация должна стать естественной частью классного дискурса в рамках любого учебного предмета, иначе ей не стать естественной частью мышления учащихся. Именно поэтому критическому мышлению нельзя научить за один урок или за один цикл занятий. Оно развивается со временем, посредством практики и размышления. Небольшая серия уроков, который знакомит учащихся со структурой аргумента, представляет собой отличную отправную точку на пути к эффективному обучению, но она не может заменить реальный опыт аргументации и критических рассуждений на уроках по разным предметам. Для того, чтобы критическое мышление пустило корни, ему необходимо стать сутью самого обучения. Каждый тезис на занятиях по литературе, каждое решение на занятиях по истории, каждый вывод на занятиях по естественным наукам является возможностью вступить в спор и исследовать принципы эффективной аргументации. Постигнув принципы аргументации, учащиеся смогут оттачивать свое мастерство каждый раз, когда мы будем просить их прочитать, написать или обсудить свои мысли в классе. В этом случае критическое мышление будет уже не довеском к учебной программе, а тем самым инструментом, с помощью которого учащиеся строят новое знание.

Литература

- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Felton, M. (2004). The development of discourse strategy in adolescent argumentation. *Cognitive Development, 19*(1), 39–58.
- Felton, M., & Herko, S. (2004). From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 47*, 672–683.
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skills. *Discourse Processes, 29*(2&3), 135–153.
- Fulkerson, R. (1996). *Teaching the argument in writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, Volume 3: Speech acts* (pp. 41–58). New York: Academic Press.
- Halpern, D.F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist, 53*, 449–455.
- Henle, M. (1962). On the relation between logic and thinking. *Psychological Review, 69*, 366–378.
- Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction, 11*, 365–395.
- Resnick, L.B., Salmon, M., Zeitz, C.M., Wathen, S.H., & Holowchak, M. (1993). Reasoning in conversation. *Cognition and Instruction, 11*, 347–364.
- Stein, N.L., & Miller, C.A. (1991). I win—you lose: The development of argumentative thinking. In J.F. Voss, D.N. Perkins, & J.W. Segal (Eds.) *Informal reasoning and education* (pp. 265–290). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F.H., Grootendorst, R., & Kruiger, T. (1987). *Handbook of argumentation theory: A critical survey of classical backgrounds and modern studies*. Providence, RE: Foris.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walton, D.N. (1989). Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation, 3*, 169–184.
- Walton, D.N. (1996). *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yeh, S. (1998). Empowering education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle school students. *Research in the Teaching of English, 33*(1), 49–83.

Марк К. Фелтон преподает в Педагогическом колледже университета Сан-Хосе, г. Сан-Хосе, Калифорния, США. Эл. адрес mfelton2@yahoo.com

Развитие креативности на уроках математики: препятствующие и способствующие факторы

Согласно данным Третьего международного исследования в области обучения математике и естественным наукам (TIMSS), успехи сингапурских учащихся в математике выше, чем у школьников сорока других стран. Курс обучения математике в сингапурских школах вполне может считаться традиционным. Большое внимание уделяется содержанию, которое в то же время четко структурировано. Для развития аналитических способностей учеников им обычно предлагается множество сложных задач со многими действиями. Школьников учат классифицировать задания по типам и выполнять их заранее оговоренными способами. Эти аспекты изучения математики, заключающиеся в проработке основных понятий, развитии определенных навыков и умений решать задачи, – ключ к успеху сингапурских учебных программ. Данные TIMSS по достижениям в математике, опубликованные в 1996 и 1997 годах, ставят успехи сингапурских школьников в возрасте, соответственно, 13 и 9 лет на первое место в мире. Успеху способствовал тот факт, что задания TIMSS в основном совпадали с теми, которые используются на уроках в Сингапуре.

Что касается методов преподавания математики в здешних школах, то общепринятой практикой здесь является фронтальная работа с классом, использование учебников и регулярные тестирования (Chang, Kaur, Koay, & Lee, 2001). Ученики решают много практических задач, в основном таких, которые требуют одного способа решения и имеют один верный ответ. Это делается, чтобы закрепить знание математических понятий или отработать способ решения, который продемонстрировал учитель. Учителей математики все больше тревожит, что методы преподавания, которые базируются на стандартных задачах из учебников и решении заданий путем натаскивания, способствуют развитию

исключительно операционального знания. При подобных методах, ориентированных только на результат, остается только мечтать о том, чтобы ученики смогли глубоко осмысливать математические концепции, научились критически и творчески размышлять при решении задач, самостоятельно прокладывать тропу собственного обучения и считать его результаты собственным достоянием. Сторонники курса обучения, при котором основное внимание уделяется процессу, а не результату, сейчас отстаивают свое право на развитие в детях креативности на уроках математики. В дополнение к задачам учебника они предлагают использовать больше практических и исследовательских заданий – таких, которые не имеют однозначного ответа или побуждают учеников к новым исследованиям. Ученики получают много преимуществ, работая с подобными “открытыми” задачами, требующими от них принятия собственных решений и планирования стратегий одновременно с применением математических знаний. В этой статье я опишу опыт трех учителей начальных классов, которые отважились решать со своими учениками “открытые” задачи, и на основе этих примеров попробую сформулировать факторы, которые помогают или препятствуют развитию у детей творческого начала.

Креативность и “открытые” задачи

Что означает креативность на уроках математики? Ответ на этот вопрос будет зависеть от взглядов на саму природу математики. Для многих людей понятие “творчество” обычно не ассоциируется с традиционными представлениями о школьной математике, которая подается как статичная структурированная система фактов, процедур и понятий. Такое видение школьной математики привело к тому, что на уроках ученики только и делают, что кропотливо, следуя раз и навсегда установленным прави-

лам, осваивают некий набор методов. Однако, все большую популярность приобретает совсем иное видение, согласно которому математика – это увлекательная и динамичная наука (de Lange, 1993), уделяющая большое внимание активным генеративным процессам, происходящим в головах учеников.

Чтобы придерживаться столь новаторского взгляда на математическое образование, нельзя опираться на стандартные задачи из математических учебников, которые обычно используют учителя. Ученики должны сталкиваться с разнообразными проблемными задачами, размышлять о них, обосновывать и обсуждать их решения, предлагать свои идеи и находить связи как с другими аспектами математики, так и с реальной жизнью. Предлагается использовать краткие “открытые” задачи (Foong, 2002), которые учителя могут создавать сами на основе задач из учебника. Такие задания выводят учеников на мышление более высокого уровня, развивают их творческие способности. Возьмем, например, стандартную “закрытую” задачу из учебника:

В 3 вазы нужно разложить 12 апельсинов. Каждая ваза должна содержать одинаковое количество апельсинов. Сколько апельсинов будет в каждой вазе?

Опустим один элемент задачи и переделаем ее в “открытое” задание с более высокими когнитивными требованиями:

Нужно разложить в вазы 12 апельсинов. Каждая ваза должна содержать одинаковое количество апельсинов. Покажите, как можно разложить апельсины по вазам.

Когнитивные требования “открытой” задачи подразумевают, что:

- Ученики сами решают, каких именно данных им не хватает, а именно, сколько всего имеется ваз.
- Ученики используют свои знания математики: умножение, общие множители, деление, дроби.
- Чтобы решить задачу, ученики должны показать свое восприятие чисел и умение создавать равные группы.
- Ученики должны использовать стратегию последовательного пересчета.
- Ученики находят разные формы для презентации своих ответов.
- Ученики проявляют свои творческие способности, решая задачу различными способами.

Отличительной чертой таких “открытых” задач является то, что у них есть несколько возможных ответов и они могут быть

решены несколькими способами. Вопросы должны давать ученикам возможность принимать собственные решения и использовать природное математическое мышление. Существует три категории “открытых” задач, которые учителя могут составлять, используя учебники:

- Задачи с недостающими данными или скрытыми условиями.
- Задачи, которые объясняют понятие, способ решения или ошибку.
- Задачи, которые ставят проблему.

В задачи данной статьи не входит обсуждение способов построения подобных заданий (см. Foong, 2004). Многие учителя, посещавшие мой семинар по работе с “открытыми” задачами, уже попытались применить их на практике со своими учениками. Сначала многие из них сомневались в целесообразности использования подобных заданий, так как никогда прежде они не требовали от учеников обосновывать и объяснять свои решения. Они также не привыкли предоставлять школьникам возможность и время для групповых обсуждений разных способов решения. Обычно ученикам предлагалось решить задачу, имеющую один ответ, и учили решать ее только одним способом – в основном в ходе индивидуальной работы. Предложив в своих классах “открытые” задачи, многие учителя удивились количеству и разнообразию полученных ответов. Конечно, некоторые жаловались, что отдельные ученики не принимают участие в решении задач и не умеют обосновывать свои решения и общаться с одноклассниками. В следующем разделе мы обсудим факторы, которые помогают или мешают развитию мышления и креативности при решении “открытых” задач на уроке.

Факторы работы с классом, препятствующие и способствующие развитию мышления и креативности

Исследование показало: использование задач высокой сложности – еще не гарантия того, что ученики станут мыслить на более высоком уровне. То же самое можно сказать по поводу “открытых” задач, которые направлены на развитие критического и креативного мышления. Равное внимание следует уделять как самой работе над математическими задачами, так и процессам, происходящим в классе во время этой работы (Henningesen и Stein, 1997). Нужно создавать условия, одинаково отвечающие академическим требованиям и оптимальному управлению работой класса. Эти же авторы обнаружили, что при

работе с задачами высокого уровня сложности ученики в большей степени подвергаются влиянию различных факторов, снижающих интенсивность их работы. Сложные задания, такие как, например, “открытые” задачи, создают для детей неоднозначную ситуацию и требуют от них личного риска, чего не происходит при решении стандартных заданий. Поэтому очень важным этапом при работе с “открытыми” задачами высокого уровня сложности является сам момент **постановки вопроса**, когда учитель формулирует его таким образом, чтобы подтолкнуть учеников к использованию нескольких способов решения и к их грамотному обоснованию. Во время **решения задачи**, для активизации деятельности учеников, учитель должен всемерно поощрять их стремление к победе, а ученики, в свою очередь, должны проявлять упорство в борьбе за эту победу. На основе анализа успехов и неудач, которые случаются при развитии математического мышления высокого уровня и умения аргументировать, были выделены следующие неблагоприятные факторы:

- Ученики, которые в неоднозначных ситуациях чувствуют тревогу, требуют от учителя подробнейшего пошагового разъяснения – что и как им делать.
- Учителя склонны брать на себя сложные этапы решения задачи, вызывающие замешательство учеников.
- И учителя, и ученики склонны делать упор не на смысл и понимание задачи, а на четкость работы и скорость, поэтому они иногда пропускают наиболее сложную часть задания, чтобы получить быстрый результат.
- Недостаточная связь между поставленными задачами и знаниями, которые ученики накопили ранее, а также их интересами, мотивацией и возможностями приводит к бессистемной работе.
- Иногда ученикам дается слишком мало времени, чтобы справиться с важными математическими идеями, заложенными в задаче.
- Если от детей не ждут аргументированных доказательств решения, если учитель легко принимает нечеткие или неправильные объяснения или же сами дети считают, что такая работа не будет “засчитана”, это приводит к тому, что они не считают себя лично ответственными за свое обучение.

Ниже приведены факторы, способствующие успешной работе класса с задачами высокого порядка (Henningsen и Stein, 1997):

- Учителя и более способные ученики поддерживают класс всякий раз, когда работа заходит в тупик, причем помощь оказывается без снижения когнитивных требований задачи.
- Учителя и отдельные ученики демонстрируют, что значит работать на высоком уровне.
- Учителя подталкивают учеников к тому, чтобы те осмысливали и обосновывали свое решение и таким образом демонстрировали свое понимание математики, лежащей в основе задачи.
- Учителя поощряют самомониторинг учеников в ходе решения задачи, что дает детям ощущение компетентности и контроля и мотивирует их к продолжению активной учебной деятельности.
- На весь процесс решения отводится достаточно времени.

Задача про белого медведя

Далее представлены результаты решения задачи про белого медведя, полученные в трех разных классах начальной школы.

Задача про белого медведя

Белый медведь весит 500 кг. Сколько детей из нашего класса вместе весят столько же, сколько белый медведь?

Эта “открытая” задача направлена на пробуждение в учениках когнитивных процессов высокого уровня и математического творчества, что является важной целью математического образования. В подобных заданиях от учеников требуется решение реальной проблемы, у которой нет заранее известного ответа и в которой известно не все условия. Такие задачи требуют от учеников соучастия, так как они сами строят предположения относительно недостающих условий задачи. Поскольку вес детей в условии не задан, ученики должны подумать и прикинуть, сколько весит средний ребенок их возраста. В задании нет никакого ключевого слова, которое указало бы ученикам, какое математическое действие необходимо для решения задачи (в отличие от стандартных заданий). Вопрос о белом медведе – это просто интересная ситуация, которая порождает любопытство у любознательных от природы учеников. С точки зрения учебного плана, задача рассчитана на получение следующих результатов, отражающих мышление высокого порядка:

- Ученики определяют недостающую информацию, которая необходима для решения задачи.

- Ученики строят собственные предположения относительно недостающих условий: вес ребенка.
- Ученики используют необходимые знания и оценивают средний вес ребенка относительно самих себя.
- Ученики проявляют чувство чисел и измерений.
- Ученики предоставляют обоснования своего решения.
- Ученики проявляют творческие способности в использовании возможных стратегий и поиске решений.

Три учителя из разных школ предложили эту задачу своим четвероклассникам. В каждом классе было 39-40 детей. Во всех трех классах ученики работали в небольших группах. Результаты эксперимента качественно различались, в зависимости от того, на что ориентировались учителя при постановке задачи. Мы сравнили особенности постановки задачи тремя учителями, работу учеников и результаты, чтобы выделить факторы, способствующие и сдерживающие развитие высокоуровневого мышления и креативности в работе учеников.

Три примера

Данные по этому исследованию брались из отчетов, написанных самими учителями. Это было частью проекта, в котором принимали участие учителя, посещавшие мои семинары. В их отчетах должно было быть отражено следующее: как они ставили задачу и контролировали процесс ее решения и как наблюдали за поведением учеников и познавательными процессами, в которых были задействованы дети. Кроме того, учителя опрашивали отдельных школьников об их отношении к таким заданиям и об их участии в работе группы. Они также должны были проанализировать и оценить работу учеников и поразмышлять о результатах урока.

Пример первый: успех

В первом случае учительница использовала интересное введение к уроку, чтобы заинтересовать учеников и пробудить их любознательность. Она задала определенную тональность для всего урока: «Мы математики-исследователи». Она сказала, что истинные исследователи должны решать задачи и находить для этого самые разнообразные подходы, а также уметь объяснить, сравнить и обосновать свои решения. Прежде чем ознакомить детей с условиями задачи, учительница показала им изображения различных животных и обсудила с классом их повадки и размеры. Она

одновременно учила детей работать сообща и обеспечивала необходимую поддержку, если у них возникали неодолимые сложности в работе над задачей. Поначалу многие ученики не поняли вопрос и очень огорчились. Учительница успокоила их, дав некоторые объяснения, но не раскрывая при этом слишком много информации и не снижая когнитивного уровня задачи. Она спросила, что именно им не понятно. Она также поинтересовалась, что им нужно узнать, чтобы решить задачу. Когда первое замешательство было преодолено, ученики стали более активными, задача – более понятной, и отношение учеников к работе явно изменилось. Пока ученики работали в группах, учительница подбадривала их и просила учитывать любые идеи товарищей по группе, не взвешивая, не оценивая и, тем более, не отмечая их сразу. Тех, кто предлагали решение, просили подробно объяснить ход своих мыслей и проверить решение, прежде чем двигаться дальше. В конце групповой работы учительница выбрала несколько решений из разных групп и ознакомила класс с их результатами, позволив другим группам высказывать свои комментарии.

Решения учеников

Так как в задаче спрашивалось «сколько детей из *нашего* класса», большинство детей восприняли ситуацию как личную и использовали свой собственный вес или вес своих друзей. Они сознавали, что у каждого из их одноклассников свой вес, и поэтому не могли выйти на уровень обобщений. Несмотря на это, группы в совокупности предложили восемь возможных решений. Некоторые группы оценили вес самого маленького и самого большого ребенка и составили пропорцию. Для получения итогового ответа они использовали четыре математических действия. Другие ученики сначала складывали числа в уме, чтобы получить в сумме 500 кг. Некоторые оценили вес «костлявого» ученика в 25 кг, а «толстого» – в 50 кг, затем перемножили и получили 20 худых или 10 толстых учеников в одном медведе. Эти действия продемонстрировали, что у детей есть чувство количества при работе со сравнимыми величинами. Также была сделана попытка определить средний вес для группы, но это оказалось невозможным, так как один ученик был сильно больше остальных. Результаты работы одной из групп оказались низкими из-за того, что они вовсе не задействовали стратегическое мышление. Эти ученики сначала сложили вес всех крупных детей, а затем попытались добавить вес остальных, чтобы в сумме получить 500.

Возможные решения задачи, предложенные классом первого учителя

Указания: прежде чем начать обсуждение, подумайте несколько минут молча. Потом слушайте друг друга и старайтесь понять обоснования, которые дают товарищи. Пожалуйста, объясните свою работу, используя картинки.

Этап 1: сосчитать худых учеников и оценить их вес. Вес составляет 25 кг (1 девочка = 25 кг). Сложить до получения в сумме 500 кг.

Этап 2: умножить количество людей на вес (20 человек).

Ответ: $20 \times 25 = 500$ (сумма веса 20 девочек)

Этап 1: Кристал весит 21 кг, а Дельфина весит 35 кг. Округлим каждое из этих чисел: 21 кг до 20 кг, а 35 кг до 40 кг.

Этап 2: 5 (40 кг) девочек = 200 кг. $500 \text{ кг} - 200 \text{ кг} = 300 \text{ кг}$.

Этап 3: Сколько девочек с весом 20 кг нужно, чтобы в сумме получилось 300 кг? $300 \div 20 = 15$. 15 (20 кг) девочек = 300 кг.

Этап 4: Проверка: $15 \times 20 = 300$ $200 \div 5 = 40$. $300 \text{ кг} + 200 \text{ кг}$.

20 учеников нашего класса весят вместе столько же, сколько белый медведь.

Они произвели множество дополнительных подсчетов, устали и к окончательному решению так и не пришли. Выше приводятся два успешных решения задачи.

Размышления учителя:

Лично мне кажется, что задания такого рода очень вдохновляют учеников, так как дети оперируют массами реальных объектов. Это побуждает их выходить за рамки учебника и работать творчески. Откровенно говоря, я была удивлена тем, насколько активно дети стали искать решения, когда узнали, что у исследовательского задания этих решений несколько. Как только я об этом упомянула, дети сразу начали соревноваться, чтобы дать лучший ответ. Во время презентаций ответов они увидели несколько возможных решений, предложенных другими одноклассниками. Кроме того, сама презентация совершенствовала их умение излагать свои мысли. В целом урок был плодотворным и значимым, так как он на самом деле побудил учеников к творчеству. Дети способны мыслить незашиоренно и давать логичные объяснения.

Пример второй: избыток наводящей информации

Вторая учительница тоже начала с вступления и обсудила с учениками суть “открытых” заданий, а ученики, в свою очередь, должны были высказать свое к ним отношение. Однако когда дело дошло до задачи про

белого медведя, учительница сразу задала наводящий вопрос: “Какая информация вам необходима для решения этой задачи?” При этом она не дала ученикам возможности проанализировать ситуацию и самим задаться этим вопросом. Таким образом, она “закрыла” задачу и, следовательно, ограничила детям возможность мыслить на более высоком уровне, т.е. самим определять, какой информации им недостает, строить предположения и оценивать собственные знания. В сущности, она лишила задачу ее основного смысла. Однако учительница была уверена, что, задавая наводящие вопросы, она помогает ученикам мыслить последовательно и быть систематичными в своем подходе. Она вела их к тому, чтобы они нашли средний вес, используя вес членов групп. Далее она предложила им сделать соответствующую оценку своего собственного веса. В результате большинство решений были получены по заданной учителем модели. Ниже приведен типичный ответ учеников этого класса.

Возможное решение, предложенное классом второго учителя

Ключи к решению:

1. Сколько весит Барни?
2. Что такое равновесие?
3. Каков средний вес ученика четвертого класса?

Как мы выведем ответ:

1. Вес ученика четвертого класса.
В моей группе 4 человека. Общий вес составляет $40 + 40 + 20 + 60 = 160$ кг.
В среднем вес составляет 40 кг.
2. $500 \text{ кг} \div 40 \text{ кг} = 12$. Вес 12-и учеников равен весу белого медведя.

В основном, деятельность учеников свелась к операциональному мышлению, за исключением оценки веса учеников. Что касается наблюдений учителя за работой класса, она искренне считает, что наводящие вопросы помогли детям двигаться в правильном направлении и делать правильные предположения относительно средней массы ребенка. Очень немногим ученикам потребовались дополнительные разъяснения. По наблюдениям учителя, в дальнейшей работе эти ученики следовали за более сильными. Сильные же ученики заинтересовались заданием и продолжали поиск возможных ответов. Несколько детей “застрали” на том, что не смогли согласиться с предположениями друг друга.

Время было потрачено на споры о среднем весе одноклассников. Проблему, в конце концов решили голосованием, кроме того, ученики советовались с учителем, прежде чем дать окончательный ответ. Детям понравилось, что в зависимости от предположений и хода рассуждений все ответы оказались разными.

Мнение учителя:

Было приятно видеть, что ученикам интересно и они активно участвуют в работе. Это эффективный способ привлечь детей к самостоятельной работе с соблюдением надлежащего порядка действий. Несмотря на то, что в группах были ученики разного уровня, большинству задача оказалась понятна. Наводящие вопросы указывали правильное направление работы, так что у детей не было проблем с поиском ключей к разгадке и построением верных предположений. В целом, большинство из них дали правильные ответы с некоторыми вариациями. Задание побудило учеников к поиску решений и вовлекло их в содержательное обсуждение. Им было действительно интересно узнать, сколько весит средний четвероклассник. А мне было приятно наблюдать, как дети учатся и, вместе с тем, получают удовольствие.

Пример третий: неудача

Третья учительница, скорее всего, полностью не поняла сути “открытых” заданий и когнитивных требований конкретной задачи. Она не имела представления об идее, лежащей в основе задания. Ознакомив детей с условиями задачи она сделала большую ошибку, раздав классу листы с данными о весе и росте всех учеников, которые она взяла в медицинском кабинете школы. Она изначально задала неправильное направление работы, попросив учеников использовать эти данные и получить ответ, применив наибольшее количество различных способов путем “сложения веса различных учеников до тех пор, пока в сумме не получится вес белого медведя”. Она отметила, что в трех группах ученики не сразу поняли, что нужно делать, и в течение какого-то времени не могли приступить к работе. Она столкнулась с проблемами координации групповой деятельности, так как некоторые дети не смогли сотрудничать с другими членами группы. Одни доминировали над другими, более слабыми членами группы. Другие же, послабее, работая самостоятельно, вообще не смогли добиться никакого результата.

В отчете преподавателя не описано никаких шагов, которые она предпринимала, чтобы помочь ученикам понять истинные требования задачи.

Работа учеников

Интерес класса к задаче угас с самого начала, поскольку учительница дала ей неправильное толкование и направила учеников не в том направлении. Имея на руках список с именами и весом своих одноклассников, дети занимались примитивной подгонкой ответа, выбирая из списка имена учеников, вес которых в сумме составлял 500 кг. В результате большинство решений представляли собой списки имен и веса. Различными решениями считались разные комбинации веса одноклассников, но результат был, в основном, неудачным. Процесс решения свелся к скучному сложению двузначных чисел для получения в сумме 500 кг. Многие вычисления учеников были бессистемными, и от них пришлось отказаться в ходе решения задачи. Типичный пример работы учеников, уровень которой можно определить как низкий, приводится ниже.

Третья учительница не написала свое мнение об этом опыте, но когда она передавала мне отчет об уроке, она устно выразила сомнение в том, что все было сделано правильно. Она, похоже, толком не поняла, какой уровень математического мышления требуется для выполнения задания и какие когнитивные требования предъявляются к ученикам. Ученики не продемонстрировали высокого уровня мышления, так как

Способы решения в классе третьего учителя

Способ 1	Способ 2	Способ 3
Уи Тень – 27	Аманда Чиа – 42	Джонатан Чуа – 45
Элайн – 36	Аманда Тан – 44	Юк Йин – 47
Эрика – 26	Юнис – 39	Йон Шень – 48
Джоуи – 28	Изабель – 38	Доминик – 57
Ю Мэй – 25	Шу Уэн – 43	Лиань Сиа – 58
Уи Чин – 28	Эйлин – 38	Джонатан Тан – 54
Жи Ай – 28	Элайн – 35	Габриэль – 48
Альфонсус – 28	Бенджамин – 43	Йонг Чин – 47
Бэн – 32	Джонатан Чуа – 45	Аманда Чиа – 42
Уи Дзен – 29	Кок Киань – 38	Жиай – 28
Джакоб – 21	Йон Шень – 48	Эрика – 26
Джером – 31	Юк Йин – 47	
Кен – 29		
Ленс – 32		
Эдриан – 28		
Джорил – 34		
Юнис – 39		
17 человек	12 человек	11 человек

учительница принимала все их бессистемные попытки. Во втором примере урок был отчасти успешным, так как ученики работали системно, но учительница слишком подробно направляла их работу, так что у детей не было возможности для творчества. Однако сама учительница считает, что было важно направлять учеников и работать по плану, особенно в случае, когда в классе много детей с разными способностями. Анализируя этот урок на более глубоком уровне, приходится констатировать, что она ограничила задание, предоставив детям ключи к решению, и это свело всю работу к стандартным методам нахождения ответа. Первая учительница провела урок успешно, она правильно поставила задачу и оказывала помощь, которая поддерживала высокий уровень активности учеников. Она не уступила, не бросилась расставлять “когнитивные подпорки”, когда среди учеников в начале урока возникло замешательство.

Заключение

Итак, исследование подтвердило, что, давая классу задания высокого уровня сложности, вы не вправе автоматически рассчитывать на более глубокое осмысление и разносторонние обоснования. Очень важным в работе с “открытыми” задачами высокого уровня сложности является этап постановки вопроса. Учитель должен объявить условия задачи таким образом, чтобы настроить учеников на поиск нескольких способов решения и обоснования. Именно так начал урок первый учитель, и в результате урок прошел удачно. Во втором и третьем примерах уровень работы учеников значительно снизился. В данном исследовании выбранная задача вполне соответствовала базе математических знаний школьников, хотя они впервые столкнулись с подобными “открытыми” вопросами. Время, отведенное на решение, на результаты работы не влияло, так как задание не требовало длительных размышлений. Все учителя дали классам достаточно времени, чтобы полностью решить задачу.

Эти три эпизода показали, какую роль может сыграть учитель на этапе постановки вопроса, что особенно важно при работе с “открытыми” задачами, решение которых требует от учеников математического и креативного мышления высокого уровня. Учителя должны больше ориентироваться на подход, при котором основное значение имеет процесс решения задачи, а получение

правильного ответа не является главным критерием. Учителя же часто считают, что если они предлагают определенный порядок действий, которому должны следовать ученики, то ученикам проще найти решение. Однако такой способ может не сработать в случае с “открытой” задачей, у которой часто нет точного ответа или определенного способа решения. Если учителя все-таки пытаются навязать такой ход работы на уроках, где главным должен быть не результат, а процесс, они снижают уровень задания и приближают его к заданию обычного типа, требующему стандартных способов решения. При решении “открытых” задач учителя должны понимать заложенные в них математические идеи и связи, на которые можно опираться с целью создания в классе истинно творческой обстановки, позволяющей ученикам рисковать и задавать уместные вопросы. Итак, чтобы не сдерживать креативного начала в математическом мышлении детей, учителя должны с самого начала последовательно поддерживать их творческую активность, не снижая высоких требований задачи. Они не должны уступать, когда видят в классе замешательство, и не должны подсказывать ученикам способ получения ответа. Задача учителя – подтолкнуть учеников к осмыслению и обоснованию своего решения, чтобы они могли проявить концептуальное понимание и математическое мышление высокого порядка.

Литература

- Chang, S.C., Kaur, B., Koay, P.L., & Lee, N.H. (2001). An exploratory analysis of current pedagogical practices in primary mathematics classroom. *The NIE Researcher*, 1(2), 7–8.
- de Lange, J. (1993). Innovation in mathematics education using applications: Progress and problems. In J. de Lange, I. Huntley, C. Keitel, & M. Niss (Eds.), *Innovation in math education by modeling and applications* (pp. 3–18). Chichester, UK: Ellis Horwood.
- Foong, P.Y. (2002). Roles of problems to enhance pedagogical practices in the Singapore classrooms. *The Mathematics Educator*, 6(2), 15–31.
- Foong, P.Y. (2004). Opening textbook sums for mathematical creativity. *Maths Buzz*, 6(1), 2–5.
- Henningsen, M., & Stein, M.K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 534–549.

Фоонг Пуй Йи преподает в Национальном педагогическом институте в Сингапуре.
Эл. адрес pyfoong@nie.edu.sg

Электронный портфолио в работе со студентами педагогического университета

В настоящее время в практику работы всех образовательных учреждений активно внедряются информационные и коммуникационные технологии. В этой связи претерпевают изменения уже сложившиеся формы и методы работы, появляются новые. К сожалению, так уж сложилось, что сами по себе информационные технологии воспринимаются лишь как новый технологический уровень представления информации. Однако, наибольший эффект их использование дает тогда, когда они становятся средствами реализации технологии педагогической, когда происходит взаимодействие и взаимодополнение педагогических и информационных технологий, интеграция их возможностей. В рамках этой статьи мы попытаемся поделиться опытом такой интеграции. Мы работали со студентами Российского государственного педагогического университета им. Герцена на основе стратегии “портфолио”, представляющей особый интерес для высшей школы.

В педагогической литературе можно найти разные определения портфолио: “Портфолио – это набор работ учащихся, который связывает отдельные аспекты их деятельности в более полную картину”, “Портфолио – нечто большее, чем просто папка работ учащихся; это спланированная заранее индивидуальная подборка достижений учащихся” [Студент в поле информации и коммуникации, 2000, с. 61].

Особенности электронного портфолио

Под влиянием широкого внедрения информационных технологий эта подборка может претерпеть изменения, и хранение собираемых в портфолио материалов будет осуществляться не в “бумажном”, а в электронном виде, т.е. материалы собираются на компьютере и группируются по электронным папкам или хранятся на компакт-дисках.

Использование электронного портфолио для подготовки учителя в настоящее время

очень актуально в связи с жизненной необходимостью использования информационных и коммуникационных технологий в профессиональной педагогической деятельности.

В чем преимущества электронного портфолио? Он:

- является более мобильным и гибким (в случае электронного оформления легче вносить изменения в структуру и содержание материалов);
- предоставляет широкие возможности для художественного оформления портфолио (для этой цели можно использовать графические пакеты, возможности программ Microsoft Office);
- дает многочисленные возможности для выбора средств работы с текстом и цифрами (это могут быть текстовые документы, электронные таблицы и диаграммы и др.);
- может быть мультимедийным, т.е. в состав электронного портфолио входят анимация, аудио- и видеоклипы, как найденные в сети Интернет, так и созданные студентами самостоятельно.

Более того,

- электронные портфолио отдельных студентов могут быть легко объединены в группы, студенты могут обмениваться созданными портфолио или отдельными входящими в них материалами;
- в составе электронного портфолио могут быть представлены материалы из Интернета, представляющие альтернативные точки зрения;
- сам электронный портфолио может быть размещен в Интернете и стать средством сетевого взаимодействия студентов из разных педагогических вузов, когда студенты, обучающиеся в разных городах и даже странах, создают общий портфолио.

Таким образом, использование электронного портфолио позволяет разнообразить деятельность студентов в процессе обучения, сделать обучение более личностно-ориентированным и индивидуализированным, обеспечить содержательное телекоммуникационное взаимодействие студентов из разных учебных заведений и даже стран.

Функции электронного портфолио

Портфолио выполняет три основные функции:

- накопительную (сбор работ студентов);
- модельную (является средством формирования индивидуального образовательного маршрута, так как позволяет каждому студенту выработать собственную стратегию обучения, выбрать необходимые материалы и интересные для себя виды работ);
- рефлексивно-креативную (позволяет осознать, увидеть и спроектировать стратегии и приемы использования информационных и коммуникационных технологий в собственной образовательной и будущей профессиональной деятельности).

Типы электронного портфолио

Типы электронного портфолио могут определяться по следующим основаниям: цель, содержание и отношение к сети.

Итоговая характеристика портфолио может быть, например, такая – портфолио-собственность, проблемно-ориентированный, локальный.

Алгоритм запуска электронного портфолио

1. Мотивация обучающихся. Каждому студенту должно быть понятно, зачем нужно создавать портфолио: возможно он сможет получить за него дополнительные баллы или зачет по той или иной теме или по всей дисциплине. Портфолио может стать важным этапом подготовки к экзамену и одним из компонентов, определяющим общую оценку на экзамене. Возможно (и это особенно важно), портфолио станет одним из интересных средств и результатов всего курса профессиональной подготовки.
2. Определение типа портфолио. Он может быть задан преподавателем или выбран самим студентом. Выбор делает работу с портфолио более целенаправленной. В особых случаях и для особых целей допустим портфолио смешанного типа.
3. Определение сроков сдачи (к определенному сроку, к концу семестра) и места работы над портфолио (на занятиях; самостоятельно – в библиотеке, лаборатории, дома).
4. Определение общего количества разделов. Обычно оптимальным считается 7, из них часть – обязательные, а часть – по выбору студента.
5. Разработка критериев оценивания – совместно со студентами. Определенные критерии могут быть обязательными и не подлежащими обсуждению, например,

Электронный портфолио			
по цели			
портфолио - собственность	портфолио - отчет		портфолио - проект
создается для себя	создается для преподавателя		создается для организации деятельности
по содержанию			
портфолио - достижений	рефлексивный портфолио	проблемно-ориентированный портфолио	тематический портфолио
включает работы студентов по конкретному блоку материала	включает материалы по оценке/ самооценке достижения целей	включает все материалы, отражающие цели, процесс, результат и дальнейшие перспективы решения какой-либо конкретной проблемы	включает материалы, отражающие работу студента в рамках той или иной темы или модуля
по отношению к сети			
индивидуальный	локальный		глобальный
размещенный на персональном компьютере	доступный в локальной сети компьютеров		размещенный в Интернете

наличие всех обязательных рубрик, аккуратность выполнения работы, соответствие требованиям. Другие критерии – тоньше, и о их надо обязательно договариваться всем вместе.

6. Целесообразно до начала работы над портфолио обсудить со студентами, и методы, которые будут использованы для оценивания портфолио.

Структура электронного портфолио

Крупные блоки материалов называются *разделами*, внутри которых выделяют *рубрики*. Количество разделов и рубрик (а также их тематика) определяется индивидуально.

Содержание электронного портфолио

Каково содержательное наполнение портфолио?

В портфолио могут входить:

- результаты проверочных и контрольных работ, тестов;
- результаты групповой работы, в том числе черновики и схемы; алгоритмы решения учебных задач;
- проекты;
- письменные творческие работы, в том числе, черновики;
- аудио- и видеоматериалы; фотографии;
- графические организаторы: схемы, таблицы, графики, диаграммы, гистограммы;
- анкеты и результаты их обработки; отчеты об интервью; вопросы, с ними связанные;
- домашние работы;
- листы, дневники наблюдений; размышления о процессе обучения; самооценка;
- письма преподавателю (члену своей семьи, товарищу по группе), связанные с процессом работы над портфолио; постановка и обоснование целей будущего учения/исследования;
- конспекты докладов, выступлений, ответов по теме портфолио;
- описание лабораторных работ и экспериментов;
- образцы изобразительного творчества;
- грамоты, сертификаты, справки и другие знаки определенных достижений автора портфолио.

Общепринятой и чаще всего используемой является структура, включающая следующие разделы: автопортрет; информационные ресурсы; рабочие материалы; мои достижения.

В разделе “Автопортрет” автор портфолио имеет возможность представить себя любым доступным для этого способом – создать эссе, синквейн, фотовыставку; в электронном портфолио сюда добавляется самопрезентация (в программе Power Point), персональная web-страница, электронное резюме.

“Информационные ресурсы” представляют собой раздел, содержащий любую информацию, которую студент собирает (а не создает сам) в соответствии с темой портфолио: словарные и энциклопедические статьи, материалы периодических изданий, информационные материалы, полученные от преподавателя, любой иллюстративный материал. В случае электронного портфолио важный компонент этого раздела составляют материалы, найденные студентами в Интернете, электронных энциклопедиях и учебных пособиях, в том числе, аудио и видео материалы.

В разделе “Рабочие материалы” содержится информация, которую автор портфолио использовал в процессе подготовки и выполнения тех или иных заданий: графические материалы (таблицы, графики, схемы и т.п.), тексты сообщений и докладов; различные творческие работы; выполненные контрольные и самостоятельные работы; материалы по проектной деятельности учащегося и т.д.

Раздел “Мои достижения” является заключительным и содержит работы, которые, по мнению автора портфолио, демонстрируют его успехи в учебе. Это могут быть удачно выполненные контрольные, отзывы преподавателей и однокурсников, рисунки, сертификаты и т.д. Обязательным требованием является наличие рефлексивного комментария к каждому материалу этого раздела, в котором студент поясняет, почему он считает данную работу своим достижением.

Дисциплины, по которым может создаваться электронный портфолио

Это могут быть различные дисциплины – психолого-педагогического, социально-гуманитарного и естественнонаучного направления. На кафедре электронно-коммуникативных средств обучения РГПУ им. А. И. Герцена электронный портфолио создается студентами и магистрантами при изучении дисциплин “Информатика”, “Технические и аудиовизуальные средства обучения”, “Современные технологии в науке и образовании”.

При создании электронного портфолио по дисциплине “Информатика” основное его содержание представляют работы, выполненные самими студентами – как практические, так и творческие.

При изучении дисциплины “Технические и аудиовизуальные средства обучения” студенты готовят материалы для использования в процессе обучения различным учебным дисциплинам: опорные конспекты, презентации учебного назначения, материалы для дистанционной поддержки обучения, разнообразные тесты и системы рейтинговой оценки знаний. Наполнение электронного портфолио происходит в процессе выполнения учебного проекта, связанного с разработкой дидактических и методических материалов для обучения. В разделах портфолио могут быть следующие рубрики:

- В разделе “Автопортрет”: Я и компьютер (опыт общения с компьютером как средством обучения); Мои ожидания от изучения дисциплины “Технические и индивидуальные средства обучения”
- В разделе “Информационные ресурсы”: Интернет – копилка учебных материалов; Что бы это значило? (понятийно-терминологический словарь); Законы, принципы, правила (теоретические основы рассматриваемого материала).
- В разделе “Рабочие материалы”: Мои разработки; Интересные разработки коллег по группе.
- В разделе “Мои достижения”: Мои открытия (информация, которая удивила, закономерности, которые установил самостоятельно); Мои

самые удачные разработки; Стимулы успеха (что в ходе работы помогало достижению целей).

Электронный портфолио по дисциплине “Современные технологии в науке и образовании” создается магистрантами. Основная идея создания портфолио – создание и сбор материалов, с которыми можно выходить на студенческие научные конференции, публиковаться в сборниках научных и научно-методических работ, использовать при написании диссертаций. В составе портфолио могут быть следующие рубрики:

- В разделе “Автопортрет”: Зачем я стал(а) магистрантом; ЗХУ по дисциплине.
- В разделе “Информационные ресурсы”: Нормативные документы; Материалы из Интернета; Материалы по дистанционному обучению.
- В разделе “Рабочие материалы”: Мои разработки; Интересные разработки коллег.
- В разделе “Мои достижения”: Мои открытия (информация, которая удивила, закономерности, которые установил самостоятельно); Материалы для выступлений и статей: Стимулы успеха (что в ходе работы помогало достижению целей).

Критерии оценки электронного портфолио

Для оценки портфолио мы создали таблицу с перечнем критериев и удельным весом каждого критерия в общей оценке. Перечень критериев может быть различным, но некоторые являются обязательными.

Критерии	Макс. баллы за критерий	Набранные баллы	Комментарии
Наличие обязательных рубрик	2		
Включение дополнительных индивидуальных рубрик	5		
Использование исследовательских методов в процессе создания электронного портфолио	10		
Самостоятельность при создании портфолио	10		
Оформление материалов	8		
Полезность портфолио для самого студента, наличие выводов	10		
Наличие отзывов товарищей по группе	5		
Наличие материалов с рефлексией	10		
Представление портфолио	10		
ИТОГО	70		

В процессе работы с электронным портфолио проводилось анонимное анкетирование 90 студентов и магистрантов с целью выявить отношение обучающихся к данной стратегии. Были получены следующие результаты:

- более 90% опрошенных считают портфолио полезным;
- 80% высоко оценили возможность использования информации из Интернета, так как это позволяет найти альтернативные точки зрения и всесторонне изучить проблему;
- 75% студентов выделили творческий характер электронного портфолио, возможность проявить себя, а также сравнить свои результаты с результатами работы однокурсников;
- 60% студентов особо отметили взаимодействие с другими студентами, обмен результатами работы, так как при этом обязательно происходит взаимное обогащение. В устной беседе студенты говорили о том, что при работе с портфолио они “не варятся в собственном соку”, а постоянно контактируют с другими студентами, и это позволяет не стоять на месте, а двигаться вперед;
- показательно также то, что 50% обучающихся считают положительным фактором самостоятельность работы с портфолио; столько же посчитали

важным возможность использовать портфолио в дальнейшем обучении и работе, при подготовке курсовых и дипломных проектов, проведении уроков на педагогической практике, подготовке докладов и выступлений на студенческих конференциях.

В заключении можно констатировать, что в целом студенты и магистранты положительно относятся к практике использования в обучении электронного портфолио, считают его ценным подспорьем для своего личного и профессионального роста.

Литература

- Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб: Питер, 2000.
Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Альянс Дельта, 2003.
Остренко М. Технология “Учебный портфель” в образовательном процессе.
<http://lib.1september.ru/2003/16/1.htm>
Студент в поле информации и коммуникации. – СПб: PETROC, 2000.

*Маргарита Б. Лебедева, к.п.н., доцент
кафедры ИКТ РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия.
Эл. адрес: margospb@yandex.ru*

*Ольга Н. Шилова, д.п.н., профессор ка-
федры ИКТ РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия.
Эл. адрес: olga-shilova@yandex.ru*

**Журнал
о чтении, письме и критическом мышлении**

ПЕРЕМЕНА

(англоязычная версия – Thinking Classroom)
теперь доступен в России и странах СНГ.

Думающие учителя и преподаватели!
Критически мыслящие студенты!
Подпишитесь на журнал на сайте

www.rwct.net

или
в каталоге Роспечати
(подписной индекс)

Влияние коллективного обучения на преподавание поэзии

Национальный экзаменационный совет Кении (KNEC; 2000a) отметил, что литература является важной составной частью среднего школьного образования. Она считается полезной для усвоения учащимися словаря, навыков понимания и формирования способностей строить предложения. Иными словами, изучение литературы на английском языке в современной школе с системой 8-4-4 (восемь лет начальной, 4 года средней и 4 года старшей школы) должно обеспечить развитие интеллектуальных, эмоциональных и языковых способностей детей. Предполагается также, что литература помогает учащемуся сформировать соответствующий образ своего “я” и сообщества, к которому он или она принадлежит. Поэтому поэзия как жанр литературы подлежит изучению и усвоению в сегодняшней средней школе Кении.

Поэзия в литературе – понятие собирательное, жанровое, в то время как отдельное стихотворение – есть форма индивидуального выражения мыслей и чувств. Стихотворение может быть прочитано, произнесено вслух или пропето. В Африке поэзия существовала с незапамятных времен, и поэты выполняли разные роли: наставников, летописцев, журналистов и шутов (Alembi, 2000). В документах Министерства образования (МОЕ; 1992) отмечается, что поэзия может оказаться не менее интересной и увлекательной, чем другие жанры литературы, она может ставить достойные интеллектуальные задачи перед учащимися. Поэзия способна развивать у учащихся критическое мироощущение и оценку происходящего.

Тем не менее, в последнее время учащиеся школ и студенты колледжей называют поэзию самым непопулярным жанром литературы (Auta, 2001; Kabaji, 2001). Отмечается (Amateshe, 1992), что студенты кенийских университетов склонны относиться к поэзии как к упражнению по декламации.

Возможно, именно поэтому в отчете факультета образования Университета Мои (1990) говорится, что поэзия на университетском уровне превратилась в кошмар как для преподавателей, так и для студентов. Два года спустя в отчете Министерства образования (1992) констатировалось, что преподавание поэзии связано с большими трудностями, причем не только для преподавателей: ученики тоже считают стихи трудным и недоступным материалом. Другие участники обсуждения этой проблемы (Kanyike, 2000, Auta, 2001) утверждают, что во многих кенийских школах с поэзией обходятся не самым лучшим образом, изучается она поверхностно и ее методология практически не рассматривается. И это общеизвестно. Кроме того, поэзию считают упражнением для развития памяти, и студентов заставляют обращаться к ней только на короткое время ради проверки знаний. Таким образом, из серьезного учебного материала поэзия превращается в неизбежную скучную обузу. Возможно, из-за этого некоторые студенты считают поэзию трудной, отвлекенной, нудной и малопонятной (Kanyike, 2000).

Однако, в программе обучения английскому языку поэзия должна занимать важнейшее место, поскольку она предоставляет учащимся материал для интеллектуального, эмоционального, социального и языкового развития. Увы, то, как учащиеся обращаются с поэтическим материалом на экзаменах, способно внушить ужас (KNEC, 1998, 2000b). Одна из возможных причин столь неудачного общения школьников с поэзией – порочные методы обучения, которыми пользуются большинство учителей поэзии (лекции, обсуждение под руководством учителя и чтение наизусть – опять же по предложенной учителем модели). Использование иных приемов, например работы в группе, приводит к существенному улучшению учебного

процесса, поскольку работа в малых группах дает учащимся возможность освоить и понять предлагаемый материал (Jacobs, 1997). Сотрудничество при изучении материала вовлекает учащихся в активный обмен мыслями, что не только повышает интерес к изучению поэзии, но и способствует развитию критического мышления (Gokhale, 1995; Johnson & Johnson, 1998; Johnson, Johnson, & Stanne, 2000).

Старые и привычные подходы к обучению неоднократно подвергались серьезной критике за то, что всю активную работу выполняет преподаватель, и это способствует развитию у них пассивного восприятия (Капуике, 2000; Мбоуа, 2000). С другой стороны, хотя английские интеграционные учебники предполагают групповую работу учащихся с чтением, драматизацией, обсуждением и анализом стихотворений (Kenya Institute of Education, 1999), они не дают прямых указаний относительно того, как именно структурировать групповую работу, чтобы добиться лучшего изучения материала. Из-за этого потенциал групповой работы часто не раскрывается полностью, учащиеся не понимают своих задач или не оказывают помощи друг другу (Jacobs, 1997).

Тем не менее, коллективное обучение может стать для наших учителей отправной точкой, ибо оно дает замечательные возможности для развития столь необходимых в современном мире навыков взаимодействия в группах (Chemwei, 2003; Kipruto, 1997). Этот подход стал общепринятым для большинства школ развитых стран (Johnson & Johnson, 1998; Panitz, 2000), так как благодаря ему школьники вступают в истинно партнерские отношения друг с другом и с учителем при изучении материала учебного курса. Кроме того, исследования многократно продемонстрировали, что коллективное обучение способно дать учащимся больше возможностей анализировать, синтезировать и оценивать мысли сообщества (Abu & Flowers, 1997; Gokhale, 1995; Johnson et al., 2000; Slavin, 1995). Что до других частей света, в них тоже существуют эмпирические данные (например, Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1998; Kagan, 1993), подтверждающие эффективность коллективного обучения при изучении различных предметов, но возможность широкого применения данных методов и их полезность при обучении и изучении поэзии в Кении до сих пор не исследовалась. Отсутствие исследований, подтверждающих эффективность коллективного обучения в преподавании поэзии, мешает учителям и

работникам системы образования осознать значение подобных методов обучения. Таким образом, настоящее исследование было призвано восполнить этот пробел и попытаться определить влияние коллективного обучения на успехи учащихся в отобранных для данного эксперимента средних школах, а также узнать их мнение об изучении поэзии.

Цель исследования

Цель данного исследования – определить влияние коллективного обучения на успехи учащихся в изучении литературы, а также усвоении поэзии в средних школах округа Баринго. Чтобы достигнуть вышеупомянутой цели, исследователи поставили перед собой следующие задачи:

1. Определить влияние коллективного обучения на академические успехи учащихся и усвоение поэзии из школьного курса литературы.
2. Выяснить взгляды учащихся на их опыт изучения поэзии в рамках школьного курса литературы.

Структура исследования

При проведении исследования была принята структура, предусматривавшая квазиэкспериментальный подход, неравноценность групп, наличие контрольных групп, тестирование для установления знаний испытуемых до и сразу после эксперимента, а также отсроченный тест на качество усвоения материала. Квазиэкспериментальные процедуры предполагали контроль за всеми факторами, способными повлиять на достоверность результатов, за исключением тех, которые связаны с (а) тестированием и методами обучения; (б) отбором испытуемых и их взрослением в ходе эксперимента; (в) возможной отрицательной реакцией и ухудшением знаний. Тем не менее, чтобы исключить любые погрешности, контрольные и экспериментальные группы распределялись по школам случайным образом. Кроме того, экспериментаторы стремились во всех случаях обеспечить максимально сходные условия проведения исследований.

К эксперименту привлекали квалифицированных преподавателей (имевших, по меньшей мере, двухлетний опыт преподавания поэзии и специальную подготовку), так что испытуемые должны были в наименьшей степени осознавать, что над ними проводят эксперимент (Koul, 1993). Кроме того, проведение теста на усвоение материала через три недели после завершения эксперимента снимало

эффект новизны и позволяло оценить степень долгосрочного усвоения материала.

В исследовании принимали участие 6 групп: 3 контрольных, не подвергавшиеся воздействию экспериментальных методик, и 3 экспериментальные группы, где эти методики применялись. Поскольку обеспечить случайный подбор групп (и экспериментальных, и контрольных) было невозможно, проводился анализ подготовленности учащихся до эксперимента (его данные приведены ниже), чтобы определить исходные различия между учащимися.

Испытуемые

В исследовании участвовали 198 испытуемых из 33 средних школ, куда можно было без труда добраться с шоссе Накуру-Кабарнет и Кабарнет-Кабартонджо. Среди школ были смешанные, где вместе учились мальчики и девочки, а также школы для мальчиков и школы для девочек. В каждой отбирались 2 полных класса, которые случайным образом назначались экспериментальной или контрольной группой. В экспериментальные группы входило 40 учащихся из школ с совместным обучением, 25 – из школ только для девочек и 22 – из школ только для мальчиков; в контрольные группы входило 40 учащихся из школ совместного обучения, 44 – из школ для девочек и 25 – из школ для мальчиков.

Использовавшиеся материалы

Использовались два подхода к обучению: коллективное обучение (экспериментальный подход) и традиционная методика (контрольная). Коллективным обучением считается такой метод преподавания, при котором учащиеся объединяются в малые группы для достижения общей академической цели. Испытуемым, находившимся в экспериментальных условиях, дали ориентировочные объяснения о том, как изучать поэзию, работая сообща. Затем их распределили по группам из пяти человек, в которых они и оставались до конца исследования. Всем учащимся были выданы пособия, подробно описывавшие последовательность учебных действий, – они должны были руководствоваться ими на занятиях, проводимых по методике коллективного обучения.

Каждому учащемуся назначалась определенная роль (например, руководителя группы; хронометриста, следившего за соблюдением графика работы; проверяющего, разработчика или докладчика). Кроме того, учащиеся ознакомили с основными принципами работы в группе, например: (а) участвовать в

работе должны все; (б) члены группы должны помогать друг другу понять содержание стихотворения; (в) все учащиеся сознательно обращаются за помощью к остальным членам группы и в свою очередь оказывают им помощь. При организации коллективного обучения столы и стулья расставлялись в классе так, чтобы облегчить взаимодействие групп. В конце работы над материалом учащиеся играли сценку на основе проработанного стихотворения, учитель оценивал их представление, а затем давал проверочную работу по изученному материалу. Преподаватель определял общий балл группы, и каждый член трех лучших групп получал сертификат за отличные успехи. Эти сертификаты должны были повышать мотивацию учащихся и способствовать их более активному вовлечению в учебный процесс (Giraud, 1997).

Традиционная же методика преподавания предполагала фронтальную работу учителя с классом с использованием словесных объяснений, обсуждения, демонстрации, устных и письменных (на доске) примеров. Она соответствовала привычным методам преподавания, которыми пользуются большинство учителей при работе с поэзией. Для них характерны устное общение учащихся с преподавателем как источником информации и пассивное восприятие данной информации, чтение наизусть или с листа книги отрывков из учебников, а также ответы на вопросы учителя (Chemwei, 2003).

Процедура исследования

Перед началом эксперимента проводилась предварительная оценка знаний учащихся с помощью двух средств – теста на знание поэзии (Poetry Achievement Test – PAT) и руководства по опросу учащихся (Student Interview Guide – SIG), разработанных для проверки знаний учащихся и определения их взглядов на изучение поэзии в школе.

PAT состоял из 10 структурированных разделов, основанных на стихотворении Генри Барлоу (1971) “Строим нацию”, которое изучалось в процессе эксперимента (см. рис. 1). От учащихся требовалось сказать и обосновать, кем является лирический герой, определить, к какой теме обращается поэт, обсудить представленных персонажей, определить настроение и эмоциональный тон стихотворения, обсудить действенность любых трех стилистических приемов, использованных в стихотворении, определить отношение поэта к каждому персонажу, объяснить смысл определенных строк и соотнести название с последней строкой стихотворения.

Рисунок 1 Тест на знание поэзии (РАТ)

Учащийся № _____

Класс _____ Пол _____

Указания

1. Прочтите стихотворение и постарайтесь ответить на все вопросы, приведенные после него.
2. Не спешите, но не тратьте на каждый вопрос слишком много времени.
3. Внимательно прочитайте вопрос и постарайтесь его понять, а потом отвечайте.
4. Если вы чего-то не понимаете, обратитесь за помощью к учителю.

Вопросы

1. Кто лирический герой стихотворения? Объясните свой ответ.
2. К какой теме обращается в стихотворении поэт?
3. Обсудите персонажей стихотворения в порядке их появления:
(а) водитель
(б) постоянный секретарь
4. Опишите настроение стихотворения.
5. Каков тон стихотворения?
6. Оцените действенность любых трех стилистических приемов, использованных в стихотворении.
7. Каково отношение поэта к каждому из персонажей стихотворения?
8. Обсудите смысл следующих строк стихотворения:
(а) *Вином наполнить смех пустой*
(б) *Мороженым прикрыть стандартность шуток*
(в) *Дружище, то зерно мое погубит*
9. Что означают следующие слова, использованные в стихотворении:
(а) *ланч*
(б) *меню*
(в) *запоздалый*
(г) *пышный*
10. Как соотносится заглавие стихотворения с его последней строфой?

Предварительное тестирование с помощью РАТ проводилось для установления равноценности испытуемых до начала курса изучения поэзии. Далее все учащиеся имели дело с одинаковым поэтическим материалом в течение 8 недель, причем в трех группах осуществлялась программа коллективного обучения, так как они были экспериментальными, а в трех контрольных группах использовался традиционный метод. Сразу же после окончания курса поэзии проводился тест РАТ на усвоение материала, а через 3 недели проводился тест на прочность усвоения.

Рисунок 2 Руководство по опросу учащихся (SIG)

Учащийся № _____ Школа _____

Класс _____ Дата _____

1. Мои первые ощущения от изучения поэзии на наших уроках были:
(а) воодушевление
(б) уныние
(в) веселье
(г) смешанные чувства
2. Что вы думаете о способе изучения поэзии, который используется в вашем классе?
(а) все понятно
(б) запутано и выучить трудно
(в) захотелось побольше узнать о поэзии
(г) я возненавидел этот предмет
3. У меня изучение поэзии в классе
(а) вызывало беспокойство
(б) вызывало желание поскорее прийти в класс снова
(в) интереса не вызывало
(г) другое - поясните
4. Как вы относились к изучению поэзии на занятиях?

Руководство по опросу учащихся или SIG, содержало 4 вопроса, предполагавших отчасти структурированные ответы. Оно использовалось для фиксации мнений учащихся относительно их опыта изучения поэзии на уроках (см. рис. 2). Чтобы исключить возможность предвзятого толкования со стороны исследователей, ответы учащихся расшифровывались и их копии выдавались учащимся для подтверждения. Делалось это для повышения достоверности и надежности результатов (Kiboss, 2000). Ответы учащихся кодировались и обрабатывались статистически для определения процентного соотношения разных вариантов ответов.

Результаты

Тест РАТ должен был предоставить сведения, которые позволили бы определить успехи учащихся в усвоении поэзии. Поскольку к эксперименту привлекались целые классы, и случайный подбор индивидуальных участников был невозможен, необходимо было определить равноценность знаний учащихся перед началом курса поэзии. Анализ результатов предварительного тестирования, показанных в таблице 1, свидетельствует о том, что средние значения для обеих групп (т.е. для тех групп, где использовалось

Таблица 1 Сравнение средних баллов (СБ) предварительного тестирования и стандартных отклонений (СО) после РАТ испытуемых

Экспериментальная (87)		Контрольная (111)	
СБ	СО	СБ	СО
4,08	2,24	4,42	2,27

коллективное обучение, и тех, где применялись традиционные методы) имели небольшие различия.

Однако дисперсионный анализ значения p $F(1, 197) = 1,103$, где $p > 0,05$ для РАТ констатирует отсутствие статистически значимых различий между испытуемыми на уровне 0,05. Это явное свидетельство того, что незначительными различиями можно пренебречь и считать испытуемых равноценными.

Влияние коллективного обучения на успехи учащихся в усвоении поэзии

Результаты РАТ тестирования, проведенного по завершении эксперимента, были подвергнуты однонаправленному дисперсионному анализу (Таблица 2) и дали значение p $F(1, 197) = 31,26$ при

$p > 0,05$. Это означает, что испытуемые из классов, где применялось коллективное обучение, превзошли своих сверстников из классов, занимавшихся по традиционной методике. Аналогичное наблюдение было сделано через 3 недели после завершения эксперимента, когда дисперсный анализ результатов тестирования на прочность усвоения дал значение p $F(1, 197) = 40,33$ где $p < 0,05$, что существенно при уровне 0,05. Это также ясно указывает на то, что испытуемые, занимавшиеся по программе коллективного обучения, превзошли сверстников, учившихся по традиционной методике, и продемонстрировали более прочное усвоение материала через 3 недели после окончания эксперимента.

Рассмотрение результатов дисперсного анализа тестирования по категориям школ подтверждает эти наблюдения. К примеру, результаты дисперсного анализа тестирования показывают, что средние различия между испытуемыми не имеют существенно-го статистического значения при уровне 0,05, поскольку коэффициенты F $F(1, 40) = 4,96$, $F(1, 22) = 6,55$ при $p < 0,05$, и $F(1, 25) = 8,13$ при $p < 0,05$ для школ совместного обучения, для мальчиков и для девочек соответственно,

Таблица 2 Результаты однонаправленного дисперсного тестирования средних баллов испытуемых по РАТ по завершении программы и на прочность усвоения

Источник	DF	SS	MS	F-ratio	P-value
Пост-тестирование					
Между группами	1	641,50	320,75	31,26*	0,000
В группах	197	1786,39	9,71		
На прочность усвоения					
Между группами	1	698,90	349,45	40,33*	0,00
В группах	197	1706,39	8,66		

*Статистически значимо при $p < 0,05$.

Таблица 3 Результаты дисперсного анализа средних баллов тестирования после эксперимента и на прочность усвоения: распределение по категориям школ

Источник	DF	MS	F-ratio	P-value
Пост-тестирование				
Совм. об.	($n = 40$)	1	104,65	4,96*
Мальчики	($n = 22$)	1	110,46	6,55
Девочки	($n = 25$)	1	178,48	8,13*
На прочность усвоения				
Совм. об.	($n = 40$)	1	68,22	10,14*
Мальчики	($n = 22$)	1	97,02	11,44*
Девочки	($n = 24$)	1	130,87	8,66*

*Статистически значимо при $p < 0,05$.

Таблица 4

Процентное соотношение восприятия учащимися программы изучения поэзии по категориям школ (%)

Источник	Эксперим. группа			Контрольная группа		
	Д-ки	М-ки	Вместе	Д-ки	М-ки	Вместе
Помогло понять материал	100	91	86,48	35	27,02	22,50
Оказало положительное влияние	84	82	83,78	12,50	16,20	--
Стимулировало мышление	68	63,63	70,27	17,50	16,23	12,50
Стимулировало новые идеи	80	68,18	64,86	7,50	13,50	7,50
Усилило активность	98	90	89	10,33	12,62	10
Придало уверенность	77	68,18	70,27	25	13,50	12,50
“Нудная трата времени”	0	13,63	8,10	55	72,97	45
“Отвратительно/трудно”	32	22,70	21,62	95	81,08	55

статистически существенны при уровне 0,05. Аналогичным образом дисперсный анализ результатов тестирования прочности усвоения, проведенный через 3 недели после завершения курса, поэзии дал коэффициенты $F(1, 40) = 10,14$, $F(1, 22) = 11,44$ при $p < 0,05$, и $F(1, 24) = 8,66$ при $p < 0,05$ для школ совместного обучения, школ для мальчиков и для девочек соответственно, что значительно превосходит значения p при уровне 0,05. Это неоспоримо подтверждает, что программа коллективного обучения оказалась достаточно действенной и улучшила успеваемость учащихся и прочность усвоения материала во всех категориях школ.

Влияние коллективного обучения на отношение учащихся к изучению поэзии

Все ответы испытуемых, занимавшихся по экспериментальной методике в школах разных категорий, собранные с помощью SIG тестирования, сравнивались с аналогичными ответами испытуемых из контрольных групп, где использовался традиционный метод преподавания.

Данные из Таблицы 4 раскрывают чувства учащихся, занимавшихся по методу коллективного обучения и традиционному методу:

- Учащиеся согласились, что метод, которым их обучали, способствовал пониманию материала (100% – из школ для девочек, 91% – для мальчиков, 86,48% – из совместных школ, занимавшихся по методике коллективного обучения, по сравнению с 35% – из школ для девочек, 27,02% – для мальчиков, 22,50% – из совместных школ, занимавшихся по традиционной методике).
- Опыт работы в классе оказал полезное влияние на учащихся (84% из школ для девочек, 82% – для мальчиков, 83,78% из совместных школ, занимавшихся по методике коллективного обучения, по сравнению с 12,50% из школ для девочек, 16,20% – для мальчиков, 0% – из совместных школ, занимавшихся по традиционной методике).
- По словам учащихся, опыт работы в классе стимулировал мышление (68% – из школ для девочек, 63,63% – для мальчиков, 70,27% – из совместных школ, занимавшихся по методике коллективного обучения, по сравнению с 17,50% из школ для девочек, 6,23% – для мальчиков, 12,50% – из совместных школ, занимавшихся по традиционной методике).
- Учащиеся считают, что опыт работы в классе помог им в выработке новых идей: (80% – из школ для девочек, 68,18% – для мальчиков, 64,86% – из совместных школ, занимавшихся по методике коллективного обучения, по сравнению с 7,50% из школ для девочек, 13,50% – для мальчиков, 7,50% – из совместных школ, занимавшихся по традиционной методике).
- Учащиеся уверены, что опыт работы в классе способствовал более активному участию в учебном процессе на уроках поэзии: (98% – из школ для девочек, 90% – для мальчиков, 89% – из совместных школ, занимавшихся по методике коллективного обучения, по сравнению с 10,33% – из школ для девочек, 12,62% – для мальчиков, 10% – из совместных школ, занимавшихся по традиционной методике).
- Опыт работы в классе придал школьникам уверенности в себе: (77% – из школ

для девочек, 68,18% – для мальчиков, 70,27% – из совместных школ, занимавшихся по методике коллективного обучения, по сравнению с 25% – из школ для девочек, 13,50% – для мальчиков, 12,50% – из совместных школ, занимавшихся по традиционной методике).

7. Немногие учащиеся сочли изучение поэзии скучным или бесполезной тратой времени: (0% – из школ для девочек, 13,63% – для мальчиков, 8,10% – из совместных школ, занимавшихся по методике коллективного обучения, по сравнению с 55% из школ для девочек, 72,97% – для мальчиков, 45% – из совместных школ, занимавшихся по традиционной методике).
8. У некоторых учащихся изучение поэзии портит настроение или вызвало трудности: (32% – из школ для девочек, 22,70% – для мальчиков, 21,62% – из совместных школ, занимавшихся по методике коллективного обучения, по сравнению с 95% – из школ для девочек, 81,08% – для мальчиков, 55% – из совместных школ, занимавшихся по традиционной методике).

Очевидно, что большинство испытуемых, занимавшихся в экспериментальных группах школ всех категорий, сочли, что коллективное обучение полезно для усвоения поэзии. Возможно, именно поэтому испытуемые, занимавшиеся по программе коллективного обучения, показали хорошие результаты при РАТ тестировании. Существует достаточно свидетельств того, что традиционные методы преподавания не способны создать учебную среду, способствующую пониманию и знанию поэзии. Данные нашего исследования со всей очевидностью показали, что программа коллективного обучения оказалась способной, пусть в небольших масштабах, способствовать повышению успеваемости учащихся и формированию положительного опыта изучения поэзии в школе.

Обсуждение

Многие результаты данного исследования требуют дальнейшего рассмотрения. Во-первых, значительные успехи в усвоении материала, достигнутые испытуемыми при изучении поэзии по методу коллективного обучения, свидетельствуют о действенности данного воздействия. Это также подтверждают результаты недавних исследований, обнаруживших, что учащиеся, занимающиеся по методике коллективного обучения, обычно показывают лучшие результаты, чем их со-

ученики, занимающиеся по так называемым обычным методикам (Giraud, 1997; Johnson & Johnson, 1998; Panitz, 2000; Slavin, 1995).

Кроме того, данные исследования, похоже, подтверждают мнение о том, что методика коллективного обучения обладает потенциалом активного вовлечения учащихся в учебный процесс. Это согласуется с идеями Министерства образования (1992) о том, что эффективное обучение поэзии должно быть интересным и увлекательным, и должно ставить перед обучаемыми достойные интеллектуальные задачи. И действительно, данный подход позволяет расширить предложенный Институтом образования Кении (1999) список книг за счет дополнительных разделов, предполагающих работу в малых группах при изучении поэзии.

Хотя пока нет официальных данных относительно поддержки этой методики со стороны преподавателей, реакция большинства учащихся, отвечавших на вопросы относительно методики коллективного обучения, подтверждает, что взаимопомощь придает учащимся силы. Возможно, обучение сообща и есть решение проблемы преподавания поэзии, которая в настоящее время рассматривается и школьниками, и студентами колледжей как дело неприятное из-за использования неэффективных методов обучения. Подобные методы уже давно внушают учащимся ложные представления о том, что изучение поэзии сводится к декламированию стихов наизусть, а это превращает жизнь преподавателей поэзии и их учащихся в кошмар (Amateshe, 1992; Auta, 2002; Chemwei, 2003; Faculty of Education, Moi University, 1990; Kabaji, 2001). Ситуацию эту, очевидно, можно исправить, если преподаватели литературы и составители учебных программ рассмотрят использование методик коллективного обучения, доказавших свою эффективность в других странах (Abu & Flowers, 1997; Jacobs, 1997; Johnson et al., 2000).

В действительности, использование методов коллективного обучения может способствовать пониманию и усвоению учащимися материалов из курса поэзии. Данные исследования подтверждают нашу первоначальную идею о том, что изучение поэзии может приносить пользу и быть отправной точкой для развития навыков группового взаимодействия. Они совпадают с данными других исследователей, сообщавших, что использование взаимодействия учащихся при работе в классе не только способствует академическим успехам, но и формирует критическое мышление и активизирует социальные связи

учащихся (Abu & Flowers, 1997; Gokhale, 1995; Hirst & Slavik, 2000; Jacobs, 1997; Johnson et al., 2000). Результаты исследования свидетельствуют, что использование коллективного обучения превращает изучение поэзии в серьезный предмет, который перестает быть трудным, отвлеченным, нудным и малоинтересным (Капуике, 2000).

Заключение

Наше исследование и его результаты, приведенные в данной статье, решали две задачи:

1. Определить влияние коллективного обучения на академические успехи учащихся и усвоение поэзии из школьного курса литературы.
2. Выяснить взгляды учащихся на их опыт изучения поэзии в рамках школьного курса литературы.

Полученные в результате исследования данные подтверждают, что использование коллективного обучения действительно улучшили процесс изучения поэзии в средних школах, отобранных для участия в настоящем эксперименте. Одновременно данные исследования доказывают, что коллективное обучение оказывается полезным для практики преподавания там, где возникает необходимость преодоления границ между культурами. Результаты эксперимента могут послужить основой для оценки данных будущих исследований, связанных с применением коллективного обучения в преподавании других областей литературы. Данные нашего эксперимента позволяют предложить две основных рекомендации относительно улучшения преподавания поэзии в школах. Мы надеемся, что преподаватели поэзии, заведующие кафедр словесности и литературы, специалисты, формирующие политику в области образования, серьезно отнесутся к нашим рекомендациям, поскольку они способны оказать положительное воздействие на эффективность преподавания литературы.

В первую очередь необходимо оценить ключевые достоинства предлагаемой программы, поскольку это не только поможет убедить преподавателей перейти к использованию коллективного обучения, но и улучшит практику обучения литературе, как на уровне школ, так и на других уровнях обучения. Наиболее важным достоинством данной программы, подтвержденным результатами исследований, является тот факт, что коллективное обучение как подход представляет собой действенное вмешательство в процесс

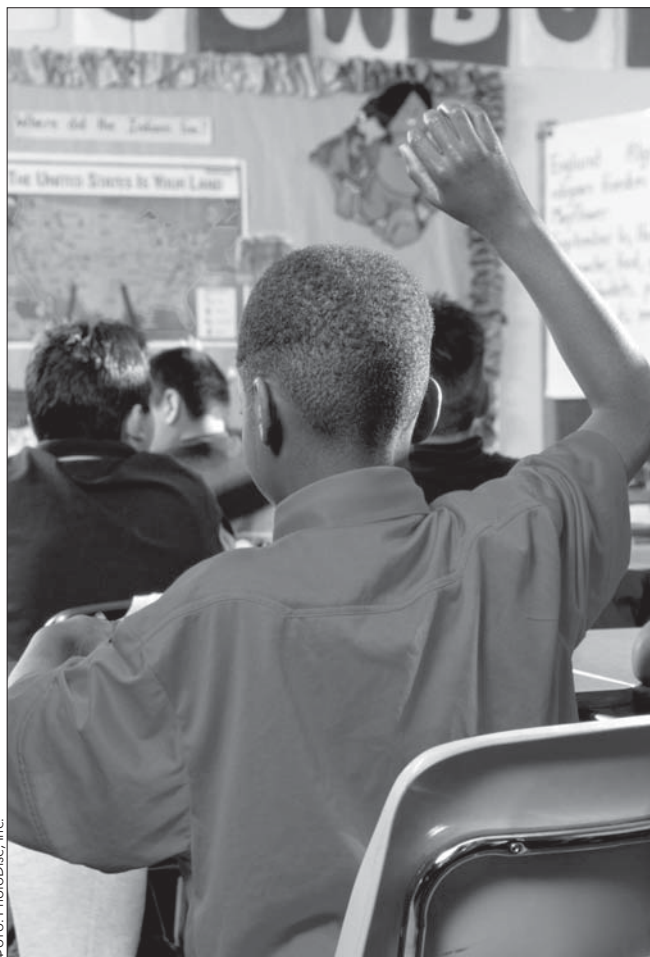


Фото: PhotoDisc, Inc.

обучения, способное улучшить успеваемость учащихся и их отношение к изучению литературы.

Во-вторых, результаты исследований указывают на необходимость поощрения развития стратегий коллективного обучения во многих областях литературы, поскольку это позволит полностью реализовать потенциальные возможности нашей программы. Рекомендуется предпринять значительные усилия для улучшения подготовки преподавателей литературы и языка и разработки школьных программ, включающих стратегии коллективного обучения. Для этого могут также потребоваться программы повышения квалификации преподавательского состава, способные обеспечить компетентное и эффективное использование методов коллективного обучения учителями-практиками.

Хотя данное исследование продемонстрировало довольно значительный потенциал улучшения преподавания поэзии в школьном курсе литературы за счет применения коллективного обучения, осталось достаточно много важных проблем, требующих внимания исследователей:

1. Исследование предоставило убедительные доказательства полезности применения коллективного обучения для эффективного преподавания поэзии. Однако для определения способов применения коллективного обучения в преподавании других областей литературы требуются дальнейшие исследования.
2. Результаты данного исследования говорят о том, что коллективное обучение обладает значительным потенциалом для улучшения преподавания поэзии. Однако для реализации этого потенциала необходимо преодолеть несколько организационных и методологических барьеров. В связи с этим необходимо провести исследования, направленные на сопоставление других подходов к обучению, например, методик индивидуального и соревновательного подходов, со стратегией коллективного обучения.

Литература

- Abu, R.B., & Flowers, J. (1997). The effects of cooperative learning methods on achievement, retention, and attitudes of home economics students in North Carolina. *Journal of Vocational and Technical Education*, 13(2), 1–8.
- Alembe, E. (2000). *Understanding poetry*. Nairobi: Acacia Stantex.
- Amateshe, A.D. (1992). *An anthology of East African poetry*. Nairobi: Longman.
- Auta, M. (2001, April 14). Towards a deconstruction in the teaching of poetry. *The Sunday Standard Newspaper*, p. 25.
- Barlow, H. (1971). Building the nation. In D. Cook & D. Rubadiri (Eds.), *Poems from East Africa* (pp. 8–11). Nairobi: East Africa Educational.
- Chemwei, B. (2003). *Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes towards the learning of poetry in selected secondary schools in Baringo District, Kenya*. Master's thesis, Egerton University, Njoro, Kenya.
- Cohen, E.G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Faculty of Education, Moi University. (1990). *Teaching practice guide*. Eldoret, Kenya: Author.
- Giraud, G. (1997). Cooperative learning and statistics instruction. *Journal of Statistics Education*, 5(3), 89–100.
- Gokhale, A.A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 1, 1045–1064.
- Hirst, L.A., & Slavik, C. (2000). Cooperative approaches to language learning. In J. Reyhner (Ed.), *Effective language education practices and native language survival* (pp. 133–142). Choc-taw, OK: University of Oklahoma.
- Jacobs, G.M. (1997). *Using cooperative learning to maximize the success of group activities in reading*. Paper presented at the Singapore

- Symposium on Reading for Success, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1998). *Cooperation and social interdependence theory*. Edina, MN: Interaction.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Kabaji, E. (2001, May 13). How teachers have killed poetry. *The Sunday Standard Newspaper*, p.15.
- Kagan, S. (1993). *The structural approach to cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity*. Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Kanyike, E. (2000). *Literature torn down to pieces*. Chogoria, Kenya: Melta.
- Kenya Institute of Education (KIE). (1999). Needs assessment survey report on secondary education curriculum (*KIE Report series No. 64*). Nairobi: Kenya Literature Bureau.
- Kenya National Examination Council (KNEC). (1998). *1995 and 1996 KCSE examination reports*. Nairobi: Author.
- Kenya National Examination Council (KNEC). (2000a). *KCSE regulations and syllabus*. Nairobi: Author.
- Kenya National Examination Council (KNEC). (2000b). *1997 and 1998 KCSE examination reports*. Nairobi: Author.
- Kiboss, J.K. (2000). Teacher/pupil perspectives on computer-augmented physics lessons on measurement in Kenyan secondary schools. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(2), 199–218.
- Kipruto, J. (1997). *The influence of academic performance, gender, and class level on cooperative attitudes of secondary school students in Baringo, Kenya*. Master's thesis, Moi University, Eldoret, Kenya.
- Koul, L. (1993). *Methodology of educational research*. New Delhi, India: Vikas.
- Mboya, T.M. (2000). *How to find meaning in poetry*. Eldoret, Kenya: Western.
- Ministry of Education (MOE). (1992). *A guide to English teaching in Kenyan secondary schools incorporating in-service notes and activities*. Nairobi: Government Printers.
- Panitz, T. (2000). Benefits of cooperative learning in relation to student motivation. *College Teaching*, 6(3), 1–9.
- Slavin, R.E. (1995). *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*. Baltimore: John Hopkins University.

Бернард Чемвей преподает в старшей школе для мальчиков Капсабет, в Ньоро, Кения.

Джозел К. Кибосс – преподаватель факультета учебных программ и обучения в Эгертонском университете, Ньоро, Кения.

Эмилия Илиева преподает на факультете литературы того же университета.

Этноцентризм и интерпретация текста

“...учитель должен научить ученика думать. Я знал одного учителя, который мог подойти к любому ученику в школе, щелкнуть его по лбу и сказать: ‘Думай!’”

(Роберт Фрост, *Воспитание поэзией*)

Работая в университетах разных стран, я убедился, что интерпретация текста, особенно в Индии, несет на себе печать колониализма – в том смысле, что при трактовке текста преобладают западные подходы, а исконно индийская система воззрений не принимается во внимание. Не поймите меня превратно: я не призываю к “индоцентризму”; на мой взгляд, в чтении вообще не должно быть никакого “центризма”. Сама мысль о том, что можно взять одну модель чтения и заменить ее другой, кажется мне абсурдной. Чтение и толкование прочитанного, равно как и обучение вообще, должны вбирать в себя теоретические и познавательные традиции и западной и индийской культуры.

Такой подход к обучению я называю синтетическим (Ghosh, в печати). Я склонен считать, что работа с текстом на занятии должна опираться на творческие находки и неожиданные решения и что “в тексте дышится свободнее, когда есть возможность подходить к его анализу с разных философских и концептуальных позиций, а не ограничиваться узкими рамками единственного подхода”. Размышление над текстом возможно тогда, когда сформирован навык чтения и когда читатель умеет “погружаться” в текст. “При работе с текстом для меня чрезвычайно важно ощущение полной раскованности, свобода от философской однобокости и рабской субординации”. “Евроцентризм” и “индоцентризм” в этом смысле одинаково пагубны, так как ограничение текстового пространства рамками одной господствующей теории исключает творческие “столкновения”, из которых и произрастает живое обсуждение в аудитории и за ее пределами.

Возвращаясь к проблемам “колониализма” в обучении, я считаю, что индийским педагогам не следует отказываться от принципов и методов современного дискурса, но их следует пересматривать, расширять и развивать. В обучении, считает Жак Деррида, недостижим “нейтралитет” – гораздо важнее “активизм” – активная причастность к происходящему (Kearns & Newton, 1980). В рамках синтетического подхода этот “активизм” требует такой перестройки всего процесса, чтобы анализ прочитанного основывался на “разности потенциалов” между противоположными точками зрения; он ставит под сомнение узаконенные существующей практикой методы интерпретации текста и предлагает работать над текстом активно – в едином “транзакционном пространстве”, не ограниченном культурными или дисциплинарными рамками. Синтетический подход ищет такие формы работы, которые бы развивали “бойцовский дух” без агрессивности. “Сражайтесь друг с другом, – пишет Ж. Деррида (Derrida, 1979, с.43), – сражайтесь радостно и задорно, не обвиняя и не осуждая друг друга, не жалея о том, чему суждено остаться в прошлом”.

В дебатах и столкновениях “транзакционного пространства” рождаются противоположные точки зрения, спорные истины и понимание того, что вывод всегда зависит от угла зрения, – а без этого не формируется творческое и критическое мышление. Педагог-новатор, считает Ролан Барт (Barthes, 1977, с.149, см. также Barthes, 1985), “должен быть готов к тому, что ему придется работать ‘подрывником’ – подрывать привычные подходы к обучению, привычные методы преподавания литературы”. В современной индийской системе обучения, как мне кажется, первой целью такого педагога должны стать методы работы с текстом: важно научиться вчитываться в текст по-новому, по-новому расставлять акценты.

Большинству кафедр английского языка в университетах Индии свойственна некоторая заформализованность обучения, отнюдь не располагающая к развитию транзакционного “активизма”. Для получения высокой оценки на экзамене не требуются ни гибкость в подходах к тексту, ни взаимопроникновение и взаимообогащение знаний из разных областей. “Подрывная” деятельность педагога-новатора противостоит организационно-методической косности, которая сводит на нет все усилия по формированию творческой атмосферы на занятиях и по укреплению сотрудничества между преподавателем и студентом.

Так, читая пьесы Сэмюэла Беккета, студент индийского университета, скорее всего, будет рассматривать их как тексты, написанные исключительно для театра абсурда, и, тем самым, ограничит свой угол зрения. Очень маловероятно, что преподаватель предложит ему хотя бы попытаться взглянуть на текст как-то иначе и что из этой попытки родится новая живая мысль. А ведь литература исподволь, “тайно” навязывает нам некие убеждения и “медленно трансформирует наши взгляды” и “задача педагога в том, чтобы сделать тайное явным” (Rajan, 1993, с. 278). Ведь пьесы Беккета – не просто памятники определенного художественного направления. В рамках синтетического подхода выявляется все “тайное” в них, и приходит критическое осмысление материала. Конечно, без знания общепринятых оценок не обойтись, однако мы должны добиваться, чтобы студенты могли формировать собственные взгляды, пусть даже не совпадающие с традиционными. Такое взаимное обогащение идей в обучении – не самоцель, но необходимое условие развития самосознания.

Итак, синтетический подход к анализу текста “разрушает” непроницаемую оболочку традиционных взглядов, в которую заключен любой текст, и помогает увидеть его по-новому, “пробиваясь”, как сказал бы Мишель Фуко, сквозь структуры институционализованного дискурса. Как активизировать мыслительную работу аудитории при работе с широко известным, каноническим текстом, таким как “В ожидании Годо” Беккета? Вообще, как показывает мой многолетний опыт, индийская аудитория при анализе текста предпочитает не оригинальничать и не сворачивать с проторенной дорожки. Студентам выдается достаточно стандартная информация об основах экзистенциализма и театра абсурда, и лишь самые смелые и дотошные педагоги-новаторы затрагивают вопросы буддистской философии постоянно-

го движения и *суньявада*. В последнем случае студентам приходится переосмысливать само понятие “ожидания” Годо, их критическая зоркость обостряется, что способствует более глубокому проникновению в текст. Опираясь на достижения индийской философии (это в первую очередь доктрина *кармы*, понятие *дхармы*, традиционные для Индии системы ценностей) и одновременно привлекая некоторые концепции европейской континентальной философии, мы можем подвести аудиторию к серьезному исследованию малоизученных измерений пьесы Беккета. Когда студенты сознательно оперируют терминами и понятиями, относящимися к разным философским направлениям, они учатся относиться к этим направлениям критически; кроме того, транзакционное пространство открывает перед ними новые возможности интерпретации текста. Итак, спросим себя: следует ли воспринимать пьесу Беккета исключительно как образец театра абсурда и трактовать идеи автора только с точки зрения западного экзистенциализма? Или, не оспаривая правомерности такого подхода, следует все же отказаться от одного-единственного прочтения, что даст нам возможность увидеть в пьесе новые теологические и экзистенциальные измерения?

Многоплановость синтетического подхода проявляется, когда понятие абсурдности существования (экзистенциальной опустошенности и бессодержательности) сопоставляется с понятиями *авидья* (невежество) и *майя* (проистекающие из невежества заблуждения), реализуемыми через состояние *тамас* (тьма, порожденная невежеством). Владимир и Эстрагон пребывают в состоянии *тамас*, которое, как определили бы Мартин Хайдеггер и Сёрен Кьеркегор, само по себе является неаутентичным состоянием существования. Перед аудиторией, таким образом, встает вопрос: возможно ли провести параллель между понятиями *авидья* и *неаутентичности*? Невежество порождается недостаточностью нашего понимания собственного “я” и отношений этого “я” с внешним миром; оно есть негативное проявление нашей конечности.

Будучи пленниками неизбежной конечности собственного бытия, мы испытываем недостаточность знаний о себе (или недостаток *джнана* – мудрости, в терминах индуистской философии). Окружающая действительность давит на нас и *представляется* нам губительной для человеческой души, это подталкивает нас к выбору неаутентичных способов существования и заставляет принимать *авидья* как “неотъемлемую данность нашего

существования”. Однако нескончаемое “ожидание” может быть истолковано и как проявление “позитивной неаутентичности” – в этом случае Годо оказывается “пришельцем” (в том смысле, какой вкладывает в это слово М. Хайдеггер).

Синтетический подход позволяет нам проводить параллели между “определяющим знанием” в индуистской философии и понятиями аутентичности и неаутентичности в современной европейской философии. Годо воспринимается как некая фигура, появление которой определяет дальнейшее развитие событий, как истинное и потому достойное ожидания “я”. Синтетический подход дает нам ключ к пониманию *дхармы* Годо и его существования (*Dasein*). Мы понимаем, что мир, живущий в ожидании Годо, как и мир, лишенный Годо, есть продукт нашего аморфного мышления и нашего несовершенного знания о собственном “я” и его отношениях с действительностью. Такой *адхармический* или неаутентичный способ существования может отчасти быть оправдан: в существовании Владимира кое-что все же вселяет надежду – в частности, он испытывает потребность “перескочить” (терминология С. Кьеркегора) на более высокий уровень аутентичности. В основе этой потребности лежит осознание могущества кармы или доктрина “действие – долг – призвание”. Вспомним слова Владимира: “Важно не что [ты делал], а как, если ты дорожишь своей шкурой” (здесь и далее фрагменты из пьесы С. Беккета приводятся в переводе А. Михайляна, опубликованном в “Библиотеке Мошкова” www.lib.ru). Следующие несколько реплик дают нам дополнительный материал для изучения уже затронутых вопросов.

Владимир – Подождем, что он нам скажет.

Эстрагон – Кто?

Владимир – Годо.

Эстрагон – Ну вот.

Владимир – Подождем, пока не определится наша судьба.

Эстрагон – С другой стороны, нужно ковать железо, пока горячо.

Владимир – Мне интересно, что он нам скажет. Это нас ни к чему не обязывает. (18, курсив Р.Г.)

Разве это не наводит нас на мысль, что предвосхищение будущего или “активное ожидание” (*Vorlaufen*) в каком-то смысле предпочтительнее “просто ожидания” (*Erwarten*)? Разве мы не замечаем, как Владимир и Эстрагон пытаются противостоять неаутентичности своего существования? Это “важно не что, а как”, этот интерес к тому, что скажет Годо, позволяют нам говорить о позитивном

характере “ожидания” – и, следовательно, существование героев нельзя считать совершенно пустым и бесцельным, как нельзя считать саму пьесу бессмысленным описанием проявлений инерции, бездействия и страха. Ожидая Годо, Владимир приходит к кармическим размышлениям (пытается действовать и думать в соответствии со своей индивидуальностью). Долгожданный момент появления Годо грезится ему как момент освобождения, как *мокша* – избавление от бессмысленных страданий, от душевной деградации, от *авидья*. При таком толковании пьесы “ожидание” воспринимается как “освобождение” (*Umkehr* или *мокша*), оно помогает разглядеть изьяны духовной жизни героев и дает им самим возможность осознать неаутентичность собственного существования. Это вселяет надежду на то, что они будут бороться за реализацию своей *дхармы* (Ghosh, 2004).

Таким образом, мой подход к обучению чтения бросает вызов “традиционному” подходу, который стремится свести интерпретацию текста к узаконенному учебником стандарту. Развенчивая давно сложившиеся и ревниво оберегаемые Западом литературные парадигмы, мы готовы принести любые академические традиции (как западные, так и восточные) на обновленный алтарь литературного исследования. Индийской системе обучения нужна интеллектуальная свобода, позволяющая неограниченное применение любых теорий и любых подходов. Если Запад стремится “колонизировать” все тексты, утверждая собственную систему взглядов как единственно верную, то Восток зачастую не может избавиться от “заглаживания противоречий”, от герменевтической идеи всеобщей гармонии. Сознвая эти тенденции, мы не можем не видеть и того, как сильно отличаются наши традиционные критерии оценки санскритской поэзии от тех оценочных критериев, которые мы применяем к поэзии английской.

Бросая вызов такой монохроматической ориентации в герменевтике и в преподавании литературы, попробуем обратиться к истокам поэтической теории Роберта Фроста и исследовать ее, опираясь на богатые традиции санскритской литературной теории – это позволит нам по-новому взглянуть на идеи и саму поэзию Фроста. Кроме того, мы убедимся, что санскритские подходы применимы не только при чтении санскритской поэзии и что в основе оценки англоязычной поэзии не обязательно должны лежать традиции англоязычной литературной критики.

Посмотрим же, как изложенное американским поэтом понимание поэзии впишется в

общую систему, сплетаясь с разными концептуальными ветвями восточной критической традиции. Возможно, именно такое концептуально-гносеологическое взаимное обогащение даст нам необходимую гибкость при работе с текстом, что в конечном итоге расширит горизонты нашего познания. И тогда чтение и преподавание английской литературы выведет нас к новому пониманию текстов, которое объединит в себе традиции и достижения Запада и Востока. Обучение в Индии, как и в любой другой стране, нуждается в создании обновленного учебного пространства, которое бы предоставило возможности для реализации единого синтетического дискурса. Для Фроста всякое поэтическое произведение есть “художественное исполнение”, в котором объединяющими элементами служат несколько образных (эстетических) узловых пунктов. Так, стихотворения “Глядя на лес снежным вечером” или “Березы” – обладают, как сказал бы сам Фрост, идейной насыщенностью, однако ни то ни другое не может быть названо “рядом ярких, но разрозненных картин” (Lewis, 1947, с. 65). Поэтические образы Фроста отмечены “эмоциональной векторностью”, каждый образ щедро изливает на читателя чувства и “идеи”. Поэтическое кредо Фроста может быть истолковано и с точки зрения теории *Раса*, разработанной для санскритской поэтики. Центральный образ стихотворения “Березы” – мальчик, катающийся на березах, – идеально вписывается в биполярную поэтическую схему Фроста, в которой представлены личное желание индивида с одной стороны и социальный мотив с другой. Фрост предоставляет поэтическому устремлению полную свободу, не забывая о том, что индивид может иметь некие обязательства перед обществом (“ответности”), ограничивающие эту свободу.

Он запечатлевает единственный миг жизни – будь то сбор яблок или нестаявший клочок старого снега – или отдельное ощущение, а затем старается постичь заключенную в нем истину. Таким образом, этот миг или ощущение оказывается фокусной точкой для нового видения и понимания всего сущего. Не значит ли это, что Фрост всегда тяготеет к значимой “форме”? Его сосредоточенность на форме подводит нас к понятию *акрити* (форма) из санскритской эстетики. Поэт воспринимает форму как гармонизирующий ментальный процесс, как некий катализатор, посредством которого “хаос” обретает смысл. Таким образом, речь идет о единстве вещества и формы, именуемой в санскритской эстетике *Ниспатти*, в котором сливаются *дравья* (поэтический материал), экспрессия, функциональность и т.д. Имен-

но форма, писал Фрост, впервые позволила человеку “измерить ветер и овладеть им” (Р. Фрост “Цель была песня”).

Однако анализируя взгляды Фроста с позиций *акрити*, мы не можем не затронуть вопрос о “правильности” такого соответствия. Человеку очень трудно, считает Фрост, поставить “переполняющую его энергию и оригинальность” под контроль своей “внутренней дорожной полиции” (Poirier & Richardson, 1995, с. 869). Педагог, применяющий синтетический подход, должен помочь студенту разглядеть в этом проявление *ауситья*. Понятие *ауситья* означает правильность на всех уровнях понимания. В свою очередь призыв Фроста “исключить все несущественное” из поэтической композиции может быть трактован как *анаучитья парихара*. Поэзия для Фроста – это не только “исполнение”, но и заключенная в этом исполнении гармония, что соответствует понятию *ауситьям расасиддхасья* (завершение эстетического опыта, к которому также относятся понятия “энергии” и “правильности”).

Понятие *ауситья* также помогает нам постичь поэзию как “меру всего, что мы можем сказать и говорим”. Р. Фрост писал: “В конечном итоге о нас судят по тому, насколько верно мы угадываем, когда следует остановиться. Люди понимают это [инстинктивно], и художник должен понимать лучше других” (Poirier & Richardson, 1995, с. 869). В санскритской эстетике существуют также понятия *каузала* (совершенство физических движений) и *саухитья* (композиция как единое целое). Но *акрити* или *руна* как форма всегда связана с пониманием того, “когда следует остановиться”. Применяя понятие *ауситья* к изучению поэтической системы Фроста, студенты обогащают собственное понимание поэзии.

Мы знаем, что искусство Фроста не сводится к компромиссу между смыслом и размером; скорее оно является идеальной структурой, выводимой из поэтического действия. Это утверждение верно почти для всех его произведений. Размер для него не является независимой характеристикой, но определяется ощущением. На занятиях мы со студентами рассматриваем следующую цепочку: интонация – ощущение – смысл – поэтическая ситуация – размер. Ритму, по словам Фроста, требуется “нечто, что бы его удерживало” (Barry, 1973, с. 20). Именно здесь особенно заметно сходство между западной и санскритской литературной теорией: согласно той и другой, нарушения размера происходят там, где “напряжение”, пользуясь терминологией Фроста, “обладает

творческой силой”. Согласно санскритской поэтике, *самгхатана* (словесный комплекс) производит вербальную музыку в гармонии с *раса* (ощущением). Это означает, что целью двойственных (основанных на диалектике внутреннего и внешнего) “ответностей” Фроста в сочетании с *самгхатаной* (снова выстраиваем цепочку: исполнение – конфликт – драма – напряжение – переживание – форма или *рупа*) не может быть ничто иное, кроме ощущения и органичной для этого ощущения формы. Поэтическая необходимость неотделима от сенсорной формы; мысли, заключенные в поэзии Фроста, объединяются и удерживаются с помощью звуков, ритма и украшений; все они вместе создают неповторимое напряжение, благодаря которому внутри нас рождается целый новый мир и возникает новый гармоничный способ существования.

В качестве иллюстрации можно привести примеры из трудов древнеиндийских поэтов Ваманы (*Кавья-аланкарасутра вритти*, 1953) и Мамматы (*Кавья пракаш*, 1950), которые не только помогут студентам лучше понять названные аспекты, но и подведут к понятию *кавьяпака*, обозначающему зрелость поэтического выражения или органичность искусства. В поэтической концепции Фроста, как и в рассуждениях Мамматы и Ваманы, речь идет о зрелости слова и содержания (*сабдапака* и *артхапака*). Таким образом, идея зрелости в искусстве и требование гармоничности эстетического целого являются общими для двух столь различных направлений литературной теории.

С точки зрения работы в трансакционном пространстве осознание “зрелости” поэзии Фроста означает, что нам придется уделить особое внимание метафоре (*рупака*), всегда занимавшей центральное место в его творчестве. Метафора Фроста – не просто сопоставление между двумя отличными друг от друга понятиями; она обладает большой творческой силой и имеет собственную “амплитуду”. В индийской традиции в качестве потенциального источника знания выделяется *упамити*, сравнение. Таким образом, мы можем провести параллель между пониманием метафоры у Фроста и тем, что Висванатха в *Сахитьядарпана* (Viswanatha, 1931) назвал бы новым “пониманием” между двумя началами *рупака* – *висайа* и *висайи* (непосредственным восприятием предмета и тем значением, которое может быть выведено из этого восприятия метафорически). Фрост назвал бы проведение такой параллели “упорядочением”, отделением значения от языка, выражающего это значение.

Можно предложить студентам вдуматься в предложенное Дандином понятие *тад-пура-практики* (когнитивно-перцептивный акт поэтического мышления, включающий установление и дальнейшее развитие соответствия между отдельными явлениями или понятиями). Метафора Фроста “живет своей собственной жизнью”, и все же она – отнюдь не пример бесцельного движения, и тем более, не прыгающий кузнечик, “который за весь день никуда бы не добрался” (Cox & Lathem, 1966, p. 77; см. также Ghosh, 2000). В этом Фрост, равно как и Ананда Вардхана (Vardhana, 1975) и Махима Бхатта (Bhatta, 1964), видит функциональную и “органическую” роль метафоры. К каким же выводам приходит студенческая аудитория в результате такого анализа? Во-первых, поэтическая концепция Фроста, утверждающая, что для понимания метафоры необходимо соответствующее поэтическое образование, основывается на понятии подобия (*упама прапанча*) и на том, что конкретизация ощущения (*раса кишипта*) требует “дисциплины и направления”. И, во-вторых, эта концепция является важнейшим организующим принципом как для Фроста, так и для древнеиндийской поэтики.

Можно привести немало других примеров, но и этих двух достаточно, чтобы стимулировать глубокий и продуктивный мыслительный процесс и подтолкнуть преподавателя к пересмотру привычных методов работы с текстом. Отказ от центризма в обучении – это не какой-то новый “закон”, но попытка выйти на неведомые грани познания, извлечь неожиданный смысл из взаимопроникновения разных культур и направлений. Важно, однако, чтобы применение индийских подходов и принципов индийской эстетики к изучению и преподаванию английской литературы не перерастало в “индоцентризм”: эта тенденция, равно как и противоположная, ведет в тупик.

Не следует думать, что создание такого трансакционного пространства означает преобладание индоцентризма и что индийский студент, преподаватель или критик обязан любой ценой освободиться от “пут колониальных методологий”. Такой подход в конечном итоге ведет к “гегемонии дегегемонизации” и противоречит сути нашей программы. Отказ от центризма в обучении касается в первую очередь видения текста и умения “менять угол зрения” (часто неожиданно для студентов). При этом могут использоваться не обязательно традиционные методы: тут, как вообще в обучении, должны соблюдаться принципы демократизма; важен и творческий подход, однако

экспериментирование не должно становиться самоцелью. Нельзя не согласиться с Г.Н. Дэви, который усматривает немало плюсов в объединении двух различных подходов (Devu, 1998). Там, где на занятиях используются оба подхода, происходит их взаимное обогащение.

Интересно, как расширяются возможности интерпретации, когда при анализе текста используются и разумно сочетаются концептуальные богатства Востока и Запада. “При таком сочетании студент, преподаватель, критик – все должны следить за тем, чтобы использование нового дискурса не становилось самоцелью и не превращалось в дымовую завесу, затуманивающую смысл текста” (Marathe, Ramanan, & Bellarmine, 1993, с. 244). При соблюдении этого условия синтетический дискурс включает в себя “традиционную” и “новаторскую” парадигмы. Студентам такой подход дает более глубокое и разностороннее понимание текста, более широкие возможности для его толкования и развитие собственных критических способностей в рамках обновленного учебного пространства.

Разумеется, нельзя допускать, чтобы студенты злоупотребляли предоставленной им в рамках этого интерактивного пространства свободой критики. Для всякого концептуального и философского взаимодействия существуют определенные границы, устанавливаемые параметрами самих взаимодействующих теорий и интерпретируемого текста. Кроме того, ценность нашего подхода заключается в том, что студентам открывается некое духовное начало, в котором сосуществуют временные, культурные и идеологические факторы – их осознание подпитывает художественную и эмоциональную восприимчивость; в сущности, мы незаметно решаем сразу несколько педагогических задач. Таковы принципы новой реализуемой нами в преподавании поэтики, основанной на критическом прочтении англоязычной литературы и на продуманном объединении различных философских концепций. Ценность культурного и философского взаимобогащения при таком подходе заключается в том, что оно ведет к освобождению от исторической и культурной ограниченности.

Хотя все приведенные выше примеры касались работы с индийскими студентами, описанный подход применим в любой учебной аудитории и в любой стране. Применение его в студенческой аудитории позволит университету стать, по определению Б. Ридингса, “изменчивой многодисциплинарной структурой, в которой вопрос о возможности и способах сочетания разных идей остается открытым” (Readings, 1996, с. 191). Глубокие

размышления о том, каким образом сочетаются противоречивые идеи, ведут к пересмотру основных категорий и тенденций, лежащих в основе той мыслительной работы, которую мы организуем на занятиях. Когда суть текста определена заранее, текст становится жертвой “институционального прагматизма”. Институционализация, считает Майкл Райан, выдвигает на первый план требования “онтологии (всеобщей целостности), телеологии (всеобщей связанности) и логоцентризма (рационализма, ясности и определенности, отрицания неоднозначности)” (Ryan, 1982, с.50). Неудивительно, что наши новаторские подходы к обучению воспринимаются как “покушение на основы”. Так, мне настойчиво предлагают отказаться от авторского курса поэтики Аристотеля и включить его в общий лекционный курс греческой поэтики и драмы. Не менее негативное отношение вызывают мои попытки выйти на обсуждение таких сложных и щекотливых вопросов, как понятие подражания в индийской поэтике, попытки вслушаться в “неведомые мелодии” *Натьясастры* Бхараты – и в том и в другом ревнители институционализма видят посягательство на всеобщую целостность и связанность.

Прав Доминик Ла Капра, утверждая, что любая нечеткость разграничения отдельных дисциплин порождает нетерпимость у тех, кто считает, что четкая профессиональная ориентация превыше всего и что весь курс обучения должен работать на формирование такой ориентации. В этом смысле позиция Ла Капры близка к синтетическому подходу: так, он ставит под сомнение “культивируемые в современных университетах основы исследования” и предлагает не доверять “господам, получившим классическое образование, для которых канонический текст – не более чем вербальная аналогия форменного галстука” (La Capra, 1998, с. 46).

Какую же программу обучения мы предлагаем своим студентам? При каком подходе из них получатся разносторонне образованные специалисты? Следует ли при подготовке интеллектуалов руководствоваться теми же принципами, что и при обучении врачей или юристов? Какие требования мы выдвигаем к педагогу-новатору? Ум, профессионализм, новаторство – достаточно ли всего этого, чтобы реализовать синтетический подход на занятиях? Вот что пишет по этому поводу М. Райан (Ryan, 1982, с. 55-56):

Практика передачи знаний по самой своей природе пристрастна, поскольку связана с выбором характера и объема этих знаний. Чаще всего этот выбор основывается на исторически детерминированных

институциональных стандартах, определяющих, что именно и кому следует изучать и знать. Предполагается, например, что литературного критика надо обучать стилистике, но не основам экономической теории. В результате условной “межпредметной сегментации” мира определяются границы тех знаний, которые подлежат передаче”.

Как и М. Райан, мы не признаём в образовании раз и навсегда предписанных стандартов. Как можно работать с текстом, если заранее известно, какие вопросы следует задать, какие исключить и к каким выводам прийти в конце? Сторонники синтетического подхода считают, что принцип “межпредметной сегментации” мира ограничивает возможности обучения. Проведение занятий по заданной схеме, равно как и заранее намеченные линии интерпретации текста – суть признаки того, что естественность и абсолютная непредвзятость вряд ли достижимы в обучении. Приемлемым компромиссом, видимо, является взаимный обмен между официальной педагогикой и новаторским синтетическим подходом, отрицающим нерушимость межпредметных границ. Если преподавание в принципе не может быть непредвзятым и “нейтралитет” в учебной аудитории недостижим, то и нам как последователям традиционных, проверенных временем методов преподавания приходится быть до известной степени предвзятыми.

Итак, для меня академическая свобода состоит в умении понять: где следует объединить “внутреннее” и “внешнее”, нарушая привычные “границы дозволенного”, и где необходимо выйти за пределы дисциплинарных знаний и создать новое учебное пространство, активизирующее работу мысли. Ничто не мешает преподавателю литературы изучать, наряду с Шекспиром, экономическую теорию, учение Дарвина или основы кибернетики. Только сознательно отказываясь от центризма в любом его проявлении и сознательно укрепляя междисциплинарные связи, мы можем реализовать свою функцию интеллектуального лидерства и при этом избежать самодовольной ограниченности, которая так часто отличает узких специалистов. Наши консервативно настроенные коллеги порой клеймят педагогов-новаторов как “внутренних врагов” системы. Однако появление синтетического подхода и других нетрадиционных подходов к обучению не случайно: в их основе лежит понимание того, что границы дисциплин меняются, порождая “гибридизацию” обучения, и что без такой “гибридизации” сегодня немислимо формирование критически мыслящей личности.

Литература

- Barry, E. (1973). *Robert Frost on writing*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Barthes, R. (1977). *Writers, intellectuals, teachers*. In S. Heath (Ed. & Trans.), *Image-music-text* (p. 192). New York: Hill & Wang.
- Barthes, R. (1985). *The grain of the voice: Interviews 1962–1980* (L. Coverdale, Trans.). New York: Hill & Wang.
- Beckett, S. (1956). *Waiting for Godot*. London: Faber & Faber.
- Bhatta, M. (1964). *Vyaktiviveka*. Varanasi, India: Chowkhama.
- Cox, H., & Latham, E.C. (1977). *Selected prose of Robert Frost*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Derrida, J. (1979). *Philosophie des etats generaux*. In *Etats generaux de la philosophie* (p. 43). Paris: Flammarion.
- Devy, G.N. (1998). *Of many heroes: An Indian essay in literary historiography*. New Delhi, India: Sangam/Prestige.
- Ghosh, R. (2000). *Elusive spark: A critical study in the poetry of Matthew Arnold and Robert Frost*. Dibrugarh, India: National Library Publications.
- Ghosh, R. (2004). Reconfiguring the waiting for Godot: Explorations within some paradigms of Hindu philosophy. *Samuel Beckett Today/ Aujour'hui*, 307–332.
- Ghosh, R. (in press). *(In)fusion approach: Theory, contestation, limits*. Lanham, MD: University Press of America.
- Kearns, J., & Newton, K. (1980). An interview with Jacques Derrida. *Literary Review*, 14, 22.
- LaCapra, D. (1998). The university in ruins? *Critical Inquiry*, 25, 32–55.
- Lewis, C.S. (1947). *The poetic image*. London: Cape.
- Mammata. (1950). *Kavyaprakasa* (6th ed.). Poona, India: Bhandarkar Oriental Research Institute.
- Marathe, S., Ramanan, M., & Bellarmine, R. (Eds.). (1993). *Provocations*. Hyderabad, India: Orient Longman & the British Council Division.
- Poirier, R., & Richardson, M. (Eds.). (1995). *Collected poems, prose, and plays*. New York: Library of America.
- Rajan, R.S. (Ed.). (1993). *The lie of the land*. Delhi, India: Oxford University Press.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, M. (1982). The pedagogical imperative: Teaching as a literary genre. *Yale French Studies*, 63, 45–58.
- Vamana. (1953). *Kavyalamkara sutra vritti* (4th ed.). Bombay: Acharya Nirnayasagara Press.
- Vardhana, A. (1975). *Dhvanyaloka*. Dharwar, India: Karnatak University.
- Viswanathakaviraja. (1931). *Sahityadarpana* (5th ed.). Bombay: Nirnayasagata Press.

Ранджан Гош преподает на факультете английского языка в государственном колледже Дарджилинг, в Западной Бенгалии, Индия. С осени 2005 года он будет приглашенным профессором во Вроцлавском университете (Польша). Гош опубликовал более 50 исследований во многих ведущих научных журналах мира (Оксфордское литературное обозрение и др.). Эл. адрес infusiontheory@rediffmail.com

Живые игры и задания – в помощь учебе

Сьюзан Катапано

Какова образовательная ценность игр и других подобных заданий в классе? Этот вопрос, наряду с собственно стоимостью игр, немало беспокоит учителей. Кроме того, они пытаются совместить такого рода учебные материалы со стандартным учебным планом. Так возможно ли – с минимальными финансовыми затратами или вообще без них – создать материал для активного, основанного на конструктивистских подходах, обучения в разных предметных областях?

Без сомнения, это возможно. В подтверждение этого мнения ниже описаны крайне дешевые или вовсе ничего не стоившие школе игры и материалы (учителя прибегали к помощи родителей и местных бизнесменов). Они крайне важны для развития социальных, познавательных, языковых и моторных навыков ребенка. Использование материалов “из жизни” подходит для обучения, начиная с подготовительной группы детского сада и до пятого класса включительно.

Хорошая игра, интересное задание – что для этого нужно?

В работе “Групповые игры на ранней стадии обучения” (Kamii and DeVries, 1996) приводятся критерии хорошей игры в группе. При этом они могут быть использованы для оценки как групповой игры, так и индивидуальной. Вот некоторые из них:

- Играя или выполняя задание, ребенок должен делать что-то для себя интересное.

- Задания не должны быть четко структурированы или иметь жесткие правила. Ребенок должен проявлять фантазию и изобретательность, выискивая наиболее эффективные игровые ходы.
- Игры и задания должны пробуждать и усиливать стремление ребенка учиться.
- Отдельные элементы игры не должны быть сложны для ребенка, другие же, посложнее, должны требовать от него усилий и стимулировать к обретению новых знаний.
- Если учитель хочет предложить детям то или иное задание, он должен предварительно проделать его сам, чтобы понять, насколько оно интересно для ребенка данной возрастной группы и чему он может в результате научиться.
- Анализ известных, хорошо продаваемых игр даст учителю много хороших идей для создания собственных игр, которые будут популярны среди него учеников.
- Наблюдение за детьми после описания игры или задания поможет учителю изменить и усовершенствовать эти формы работы в будущем.

Игры, описанные в этой статье, интересны тем, что они основаны на ситуациях и предметах, с которыми дети сталкиваются каждый день.

Лото “Наши окрестности” и игры на соответствие

Предметная область: развитие грамотности и языковых навыков

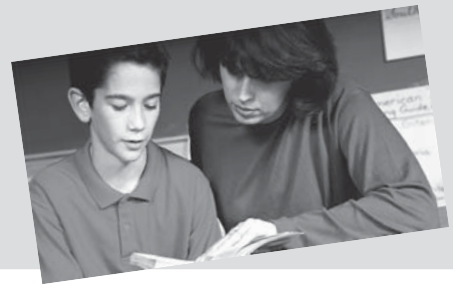
Как подготовить игру: соберите логотипы заведений (магазинов, палаток и ресторанов “фаст-фуда” и др.), находящихся по соседству и, соответственно, хорошо знакомых

детям. На их основе сделайте две игры. Сделайте игровые поля для лото, нарисовав на них логотипы заведений, и ламинируйте их. Затем сделайте маленькие квадратные карточки из картона с отдельными логотипами. Далее один из учеников или учитель вынимает карточки – по одной – из коробки или пакета и вся группа играет в лото.

Помимо этой игры детям можно предложить изготовить (нарисовать) те карточки, которые им розданы. Еще набор маленьких карточек может использоваться для игры “Найди две одинаковых”. Карточки раскладываются на ровной поверхности изображениями вниз, а дети по очереди открывают по две карточки. Если картинки разные, карточки снова переворачиваются и кладутся на место. Дети стараются запомнить их местоположение, чтобы в конце концов открыть две одинаковые.

Зачем использовать лото и игры на соответствие? Игра в лото развивает навык зрительного распознавания, дети узнают, что значит подобие и различие. Кроме этого, у них развивается навык совместных игр, где ходы совершаются по очереди. Игры на соответствие вырабатывают навыки визуального восприятия, дают четкое представление о том, что такое пара и что такое образец, развивают память и внимание к деталям.

Оценка: наблюдение за учениками во время игры в лото позволит вам узнать, какой образ окрестностей сложился у детей. Вы проверите, насколько дети соотносят звуки и буквы, которые их обозначают. Попросите детей объяснить, как они понимают значение того или иного слова, а затем обсудите, как из букв получается слово. Наблюдение за игрой на соответствие позволит



оценить память каждого ребенка и его способность находить сходства и различия.

Как еще применить эти материалы?

1. Развитие грамотности и языковых навыков: С какой буквы начинается название того или иного ресторана быстрого питания?
2. Развитие грамотности и языковых навыков: Расположите карточки в зависимости от первой буквы или первого звука названия. Сделайте листочки с буквами с одной стороны, а на обороте напишите названия предметов с карточек, которые начинаются с соответствующих букв – таким образом дети смогут проверять себя.
3. Математика и социальные навыки: Распределите между детьми некую сумму денег и дайте им меню ресторана быстрого питания. Что они могут купить на полученные деньги? Для более старших детей введите в игру налог с продаж и попросите определить, хватит ли им денег в этом случае.

а также предметы, которые есть в каждом доме, скажем, пуговицы и монетки. Поместите все эти вещи в сумку или коробку, и пусть дети вытаскивают предмет, а затем помещают его в контейнер с буквой, на которую начинается название этого предмета. (См. фото 1)

Зачем играть в буквенную сортировку? Она учит сортировать и классифицировать предметы и узнавать буквы, в том числе по их звуковым соответствиям.

Оценка: Игра используется для проверки способности узнавать буквы и соотносить буквы и звуки, используя для этих целей не бумагу с ручкой, а знакомые предметы. Попросите детей назвать предметы, которые начинаются с той или иной буквы или звука. Понаблюдайте за их умением сортировать материал.

Как еще применить эти материалы?

1. Развитие грамотности и языковых навыков: приготовьте стопку небольших ламинированных карточек со словами. Попросите детей

расположить их по контейнера в зависимости от первой буквы этих слов.

2. Развитие грамотности и языковых навыков: поместите на обратную сторону карточки изображение, которое соответствует слову, – таким образом дети смогут сортировать карточки глядя на картинки, а проверять себя, перевернув карточку.
3. Развитие грамотности и языковых навыков: Выберите пять предметов, участвующих в игре, и напишите про них рассказ.

Камий и ДеФриз (Kamii and DeVries, 1996) также ставят вопрос: могут ли дети сами оценивать свои достижения? Иными словами, дает ли игра возможность для самокорректировки? Если позволить детям самим оценить свои успехи, у них появится стимул к продолжению игры – даже если игра постепенно усложняется и перед ними встают определенные проблемы.

Возможность оценивать самих себя дает детям внутреннюю свободу

Контейнеры с буквами

Предметная область: развитие грамотности и языковых навыков

Как подготовить игру: Возьмите 26 (при работе с английским алфавитом) пластиковых контейнеров с крышками (попросите родителей принести чистые контейнеры, в которые они обычно кладут еду). На крышку и основание каждого контейнера прикрепите по одной букве – прописной и строчной. Затем раздобудьте маленькие вещицы – игрушки и коробочки, которые дают на вынос в ресторанах быстрого питания, или сувениры от вечеринок. Подойдут и пластиковые звери и насекомые,

Фото 1



и независимость, помогает развить социальные навыки – они взаимодействуют, пытаются определить, правильно ли было выполнено то или иное задание (там же). Следующие несколько игр позволяют играть всем вместе или по группам. Все игры и задания предусматривают возможность самокорректировки.

Картинки из фрагментов – паззлы

Предметная область: развитие грамотности и языковых навыков

Как подготовить игру: Разрежьте поздравительные открытки или картинки от календарей так, чтобы получился паззл. Заламинируйте получившиеся кусочки и, отдельно, поле, где обозначен контур всех кусочков, когда они уже соединены, – для образца. Таким образом дети получают возможность проверять себя по ходу составления картинки.



Фото 2

Используйте пачку недорогих открыток, чтобы получился постепенно усложняющийся набор паззлов. Пусть первый состоит всего из нескольких кусочков, а для создания каждого следующего разрежьте карточки на все большее количество фрагментов, последовательно усложняя их форму. Так дети смогут сравнить несколько паззлов разной сложности (см. фото 2).

Зачем использовать паззлы? Дети приобретают навык решения проблем, учатся классифицировать, зрительно различать предметы по форме и цвету. Если работа происходит в группе, у детей развиваются навыки общения и социального взаимодействия.

Оценка: Паззл позволяет оценить способность ребенка соединять предметы в пространстве, определять соотношение части и целого, критически мыслить и использовать навыки тонкой моторики. Обеспечьте детей наборами всех уровней сложности – чтобы вы могли всесторонне оценить их навыки. Начните с самых легких заданий – с простыми формами и четким распределением цветов, а затем предложите паззлы, где кусочки расположены не так однозначно и где без внимания к деталям уже трудно определить положение одного фрагмента относительно другого.

Как еще применить эти материалы?

1. Общественные и языковые навыки, развитие грамотности. Предложите детям собирать картинку так, будто они играют в карты. “Сдайте”

им фрагменты, как колоду карт, и пусть каждый делает ход по очереди, чтобы собралась картинка.

2. Математика, общественные, языковые навыки, развитие грамотности. Разработайте игровое поле, где обозначены формы отдельных фрагментов, и нарисуйте игровой путь. Дети, бросая кубик, по очереди движутся по дорожке. На каждой “остановке” напишите, сколько кусочков ребенок должен найти и правильно расположить, попав на это поле. Игра заканчивается, когда все фрагменты картинки оказываются на доске.

Альбомы-перевертыши

Как подготовить игру: у декораторов и дизайнеров по интерьеру есть перекидные альбомчики, куда помещены образцы тканей. Они обычно двойные – для подбора наилучших сочетаний фактуры и цвета. Из них получаются яркие, различные по структуре тканевые поверхности, на которые можно поместить сочетания первых и последних звуков и букв, которые в таком составе часто встречаются в словах (это упражнение для английской орфографии; для русского языка необходимо найти иной принцип подбора букв или звуков – прим. ред.). Для создания “альбома-перевертыша” может использоваться и бумага.

Для чего нужны альбомы-перевертыши? Дети учатся определять первые и последние звуки слова, а также разницу между буквами, дающими один и тот же звук; они сочетают звуки, чтобы получить слова.

Оценка: Попросите детей, не пользуясь бумагой и карандашом, определить, к какой группе слов относится то или иное слово (на-



пример, light, bright, right в отличие от site, kite, sprite; для русского и др. языков нужно подбирать другие задания – прим. ред.). Пусть пользуются только альбомом-перевертышем. Поинтересуйтесь, какой звук какой букве или буквам соответствует.

Как еще применить эти материалы?

1. Математика, развитие грамотности, языковые навыки: Приготовьте набор карточек со словами, каждое из которых есть в книге-перевертыше. Предложите детям вытягивать карточку, а затем искать в книге страницу с этим словом.
2. Развитие грамотности, языковые навыки: Предложите детям открыть определенную букву в левой части альбома и листать только правую часть, подыскивая возможные окончания слов, которые начинаются одинаково. Пускай составят список.

Песочные и соляные буквы

Как подготовить игру? Используйте набор букв-трафаретов для создания текстурированных букв. Поместите трафарет на карточку, обведите и, сняв трафарет, нанесите слой клея. Затем посыпьте поверхность с клеем солью или песком. Соль можно предварительно покрасить, смешав в какой-нибудь емкости с мелко растертым цветным мелом. Его цвет передастся соли. Когда буквы высохнут, дети смогут изучать их на ощупь, пальцами.

Существует и другой вариант этого задания. Подготовьте плоский лоток или картонную коробку, насыпьте туда соль или песок – слоем в 2-3 см. Далее создается набор алфавитных карточек – как с прописными, так и

со строчными буквами. Попросите детей вытянуть карточку, а затем начертить букву с этой карточки на песке или соли. (см. фото 3). (Внимание: алфавитные карточки можно делать с помощью компьютера, однако в таком случае сложно контролировать написание букв. Используйте несколько шрифтов, чтобы получить оптимальные начертания строчных и прописных букв).

Зачем использовать песок или соль при обучении написанию букв? Согласно разработкам Марии Монтессори, использование букв из соли или песка позволяет ребенку пережить многогранный опыт – он видит, слышит и даже осязает буквы. Обводя пальцем соляную поверхность, вычерчивая буквы на песке в лотке, ребенок постепенно подходит к письму, что ведет к становлению навыка письма от руки (Gettman, 1987).

Оценка: Попросите детей нарисовать какую-либо букву на песке или соли. Используйте этот метод вместо письма на бумаге – проверьте, как дети запомнили форму букв для их

дальнейшего узнавания и воспроизведения. Можно оценить и другой навык: попросите детей изобразить букву, обозначающую определенный звук. Таким образом можно узнать, в какой мере ребенок соотносит звуки и буквы. Это задание также может выявить чувственно-моторные нарушения у ребенка и способствовать их ликвидации.

Как еще применить эти материалы?

1. Математика и развитие грамотности: Используйте алфавитные карточки для игры на соответствии. Попросите детей перевернуть карточки и найти пары (соляную/песочную и карточную) букв из разных регистров (заглавную и строчную). Для более младшего возраста задание облегчается – детям нужно найти две буквы одного регистра.
2. Развитие грамотности, языковые навыки: После того как дети овладеют написанием букв, предложите им писать в лотке с солью или песком не буквы, а слова. На



Фото 3

столе поместите карточки со словами – словарными или обозначающими окружающие предметы. Пусть каждый вытянет карточку и напишет свое слово на песке или соли. Для более старшего возраста предложите карточки с картинками на верхней стороне и словами на нижней. Попросите детей вытянуть карточку и написать на соли или песке слово, соответствующее рисунку. Дети могут проверить правильность написания, перевернув карточку.

При подготовке подобных игр и заданий для школьников надо помнить, что все должны получить равную возможность активно участвовать в игре. Безусловно, умение ждать своей очереди – полезный социальный навык, но с другой стороны, игра должна быть доступна всем для равного и непрерывного участия. Причем это участие должно быть заранее рассчитано с позиций ребенка. Если у кого-то закончились ходы, ему не следует позволять играть дальше, ни у кого не должно быть преимуществ. Особенная вовлеченность в игру достигается, если дети участвовали в разработке ее правил. Кстати, по мнению детей, правила игры могут меняться, если все участники на это согласны (Kamii & DeVries, 1996). Игры на доске – полезный инструмент для проверки любых идей и концепций, а также способ обеспечить участие в игре всех до одного.

Игры на доске

Как подготовить игру? На картоне или другой бумаге разных размеров, цветов и типов нарисуйте дорожку, которую должны пройти фишки игроков. Приготовьте стопку кар-

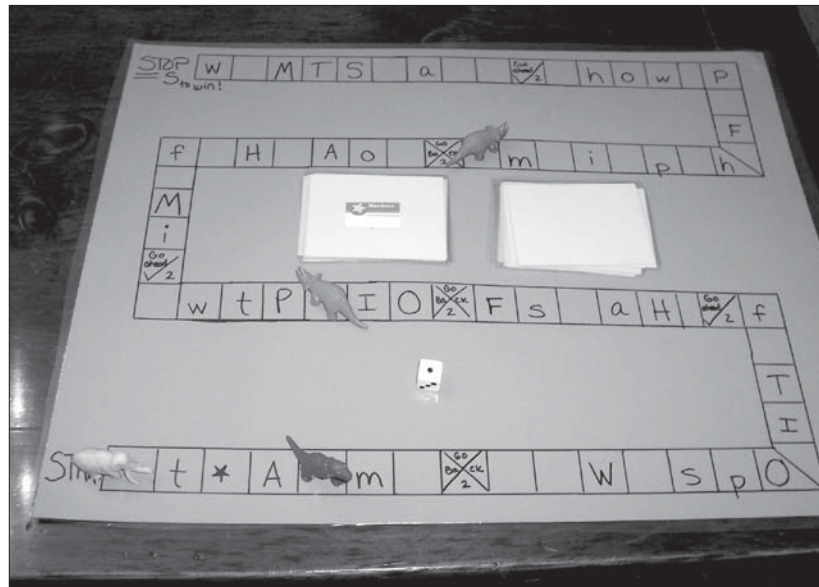


Фото 4

точек (или используйте карточки из предыдущих игр) – они подскажут детям, что именно они должны искать или делать. Пометки на дорожке подскажут, куда передвигать их фишки. Для движения можно пользоваться кубиками или тянуть карточки. (см. фото 4)

Зачем играть в игры на доске? Дети практикуются в счете, в подборе соответствующих предметов, в узнавании букв. Также они развивают коммуникативные навыки, обсуждая стратегию игры и свой опыт, с ней связанный (играя на доске, дети демонстрируют те навыки, которые учитель пытается в них развить).

Оценка: Подготовьте разнообразные игры на доске, чтобы, играя, дети задействовали навыки и знания, которые обозначены в учебном плане для этой возрастной группы. Карточки, которые предстоит вытягивать детям, могут содержать факты и иные знания, могут требовать проявления определенных навыков. Наблюдайте, как дети бросают кубик, отвечают на вопросы карточек

(оценка чтения и воспроизведения), двигаются по игровому полю (оценка навыков счета).

Как еще применить эти материалы?

1. Математика, языковые и социальные навыки: Привлеките детей к разработке правил игры.
2. Математика, языковые и социальные навыки: Предложите детям придумать собственную игру, в которую они могли бы играть друг с другом или с родителями. Это может перерасти в проект с культурной тематикой – игровым вечером, на котором дети продемонстрируют игры родителям.

Возьмите на заметку!

В моем университете студенты педагогического отделения в качестве подготовки к школьной практике должны придумать и приготовить игры и задания для учебных центров. При этом каждый игровой набор изготавливается в двух экземплярах. Наличие двух одинаковых игр позволяет избежать ссор среди



детей из-за того, что игра кому-то не досталась или что кому-то приходится ждать, когда освободится более популярная игра. Кроме того, для каждой игры готовится по два набора фишек и других игровых элементов, поскольку мелкие предметы могут потеряться, а в этом случае игра придет в негодность и будет бесполезна.

Кроме этого, будущие учителя разрабатывают по несколько версий одной и той же игры, чтобы можно было использовать один и тот же набор элементов для разных целей. У одной, ныне бывшей студентки, сохранилась коробка со всевозможными кубиками, фишками, карточками, и дети в подготовительной группе детского сада, которую она ведет, играют в них до сих пор. Фигурки, фишки и карточки, хранящиеся в этой коробке, подходят сразу для нескольких игр. Дети могут сменить кубики или фишки на другой игровой набор и играть хоть целый день. Кроме того, у нее есть наборы фишек из игрушечных магазинов и ресторанов быстрого питания, так что у ее учеников есть огромный выбор – чем и во что играть. Готовя игру, помните:

1. Каждой игре делайте по две, а игровых фигурок – по несколько наборов.
2. Собирайте игровой материал и делайте несколько игр одновременно. Храните материалы в пластиковой коробке – так они будут в порядке и легко доступны.
3. Удостоверьтесь, что клей и другие материалы не представляют опасности для детей. Белый школьный клей и маркеры на водной основе заведомо безопасны в использовании.

4. Оберните игровые элементы прозрачной пищевой пленкой или заламинируйте холодным или горячим ламинатом.

5. Если вы видите, что имеется доступный материал, который может послужить для игры, берите не раздумывая. Найдите место, где будут храниться эти материалы. Регулярно мастерите игры, стараясь найти применение всему, что собрано.

6. В начале учебного года разошлите по домам список предметов, которые родители могли бы пожертвовать для подготовки игр и заданий. Вот некоторые возможные пункты такого списка: лотки из пенопласта, губки, пластиковые контейнеры, печатная продукция, ненужные куски металла или пластика, цветная бумага, конверты, картон, штемпели с датой, кассеты, карты.

7. Предложите учителям поделиться с коллегами идеями для игр. В рамках курса повышения квалификации можно провести один – заведомо плодотворный – день, вместе изготавливая игры и придумывая полезные для всех задания.

8. Придумайте систему: как создавать, хранить и использовать игры. Научите детей правильно и аккуратно играть. Определите, как лучше всего применять и распределять материалы.

Если для игр и заданий используются выброшенные или бывшие в употреблении предметы, убедитесь в их чистоте. Дополнительно промойте емкости, где раньше хранились химикаты. Проверьте, чтобы у предметов не было острых

углов или частей, которые могут отломиться, чтобы все предметы, предназначенные для маленьких детей, были достаточно велики – во избежание проглатывания, и чтобы они не содержали ядовитых веществ (Redleaf & Robertson, 1999).

Некоторые завершающие размышления

Определите, как следует играть в игру или выполнять задание: индивидуально или в группе. Чаще всего – и так, и так. На изготовление игры тратится немало времени и сил, поэтому стоит изобрести как можно больше способов ее использования. Тенденция к супериндивидуализированному образованию вызывает ныне немалую тревогу (Kamii & DeVries, 1996), и на повестке дня стоит вопрос, можно ли вообще развить социальные навыки у ребенка, если он вовсе не общается со сверстниками. Но, тем не менее, игры и задания следует продумывать для использования в обеих ситуациях.

В современной школе ребенок большую часть времени работает индивидуально. Такова реальность, основанная либо на философии конкретного учителя, либо на его излишней сосредоточенности на стандартах и тестах, либо на его представлении о том, как лучше поддерживать порядок в классе. Но детям требуется общение в малых группах, работа и игры сообща. Чаще всего такие занятия оставляются для дождливых дней, когда нельзя выйти во двор погулять, или для конца учебного дня в пятницу, когда в школе остается совсем немного детей. На неделе же такие занятия не проводятся. Пиаже всячески под-



черкивал важность общения между детьми для их гармоничного развития и утверждал, что без регулярного социального контакта у детей будут не только трудности со становлением логического мышления, но и с определением своих общественных и нравственных ценностей (Kamii & DeVries, 1996).

Чтобы удовлетворить потребности каждого ученика, учитель должен использовать живые игры и задания – как часть учебного плана и отдельного урока, как элемент ежедневной учебной деятельности. Реальные интерактивные материалы способствуют обучению и овладению

навыками и знаниями в различных предметных областях. Учитель должен быть уверен в образовательной ценности игры или задания, чтобы сознательно использовать эти материалы на уроке. Также он должен уметь объяснить образовательную цель и пользу от игр родителям и начальству.

Игры и игровые задания способствуют развитию языковых навыков, поскольку у детей появляется возможность обсуждать игру и взаимодействовать, используя коммуникативные навыки, на всем ее протяжении. Работая с компонентами игры или элементами

задания, ребенок эффективно овладевает навыками письма. Подсчет, подбор и ранжирование элементов по какому-либо признаку способствует изучению математики. Установление очередности ходов и обсуждение правил игр дает возможность развить социальные навыки. Безусловно, дети будут с готовностью играть в большинство игр, которые вы им предложите, однако необходимо снова и снова проверять, насколько эти игры и задания важны и содержательны. Как пишет Лилиан Кац (Lillian Katz, 1997), “Если ребенок может что-то делать, это еще не значит, что ему это делать стоит”.

Как достать материалы

В университете Миссури-Сент-Луис существует Ресурсный центр для учителей, который связан с городским Центром утилизации отходов. Благодаря взаимодействию с местным бизнесом, на полках нашего Ресурсного центра появляются предметы, которые обычно идут на выброс: рулоны бумажной ленты, пластмассовые компостеры, ткань, бумага, куски пластика. Сокровища, которые можно раздобыть в Центре, стимулируют фантазию будущих и практикующих учителей, и дают им достаточное количество материалов для создания живых игр и игровых заданий. И если предложить детям включиться в свободную, неформализованную игру, впереди замаячит возможность проекта, способного объединить любые сферы применения игр во всех предметных областях.

Конечно, мест со столь широким выбором материалов, как наш Ресурсный центр, не так уж много, однако существует немало других способов приготовить игру из недорогого или вовсе бесплатного материала. Игры, описанные в статье, созданы из материалов, которые может подобрать сам учитель или учитель совместно с родителями. Если вовремя бросить клич, можно получить огромное количество полезных предметов, которые иначе просто окажутся на свалке.

Литература

- Gettman, D. (1987). *Basic Montessori: Activities for under fives*. New York: St. Martin's.
- Kamii, C., & DeVries, R. (1996). *Group games in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Katz, L. (1997, April). *Project work in the early childhood classroom*. Paper presented to a community meeting at Southern Illinois University, Edwardsville, IL.
- Redleaf, R., & Robertson, A. (1999). *Learn and play the recycle way*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Сьюзан Катапано читает курсы по развитию детей младшего возраста в университете Миссури-Сент-Луис, г. Сент-Луис, штат Миссури, США. Эл. адрес catapano@umsl.edu

Стратегические решения



Как избежать снижения интереса к учебе после начальной школы

Уильям Дж. Брозо

Тридцать лет назад, когда я впервые начал заниматься обучением чтению, все только и говорили о так называемом падении интереса к учебе после начальной школы. Тогда считалось, что, переходя после начальных классов от знакомых повествовательных текстов ко все расширяющейся области информационных и специальных текстов по отдельным предметам, дети теряют мотивацию к достижению успехов, и их успеваемость снижается. Похоже, что сегодня эта тема, то есть падение интереса к учебе после 4-го класса, вызывает не меньшую обеспокоенность у американских специалистов в области образования (Cummins, 2001; McCray, Vaughn, & Neal, 2001; Snow, 2002).

Впрочем, существует множество доказательств того, что подобное падение характерно не только для учащихся в США. Стоит приглядеться повнимательнее к результатам международных оценок навыков и интереса к чтению, и вы увидите, что, по сравнению с 10-летними детьми, у 15-летних они гораздо ниже во многих странах. В Швеции, например, 10-летние дети заняли 1-е место среди всех стран-участников Международной программы развития навыков чтения (PIRLS; Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003), однако 15-летние шведы опустились на 9-е по оценке Программы международной оценки студентов (PISA; OECD, 2001). Сходное снижение навыков отмечено в Англии, Италии, Германии, Греции, Российской Федерации и Соединенных Штатах. Только в 4-х из 14-ти стран, участвовавших в

обеих программах международной оценки, был отмечен рост грамотности от 10-ти к 15-ти годам по оценкам обеих международных программ.

Чтобы стимулировать учащихся к учебе и помочь им не снизить успеваемость при переходе из детского возраста к подростковому, учителям необходимы стратегии, предназначенные для поощрения и поддержания длительных познавательных усилий. Ниже предложены три руководящих принципа, лежащие в основе этих стратегий, а также сами методы и приемы работы в классе, взятые из литературы по поощрению чтения и учебы (Guthrie & Humenick, 2004; Guthrie & Wigfield, 2000) и из непосредственных наблюдений преподавателей.

Принцип 1: Необходимо уравновесить активность учителя и ученика в учебном процессе.

Многие виды школьной деятельности, которые приводят в восторг учащихся младших классов, совмещают игру и учебу, в них есть место для открытий и свободы движения, а ребенок получает непосредственный опыт. Эта деятельность основана на понимании познавательных и мотивационных потребностей детей. По мере перехода из класса в класс, приемы обучения, превращавшие учебу в развлечение, постепенно и неумолимо сходят на нет. Однако есть свидетельство того, что школьникам более старшего возраста также нужны и полезны педагогические приемы, основанные на их личных пристрастиях и подразумевающие динамичность (Brozo & Simpson, 2003; Sturtevant, Boyd, Brozo, Hinchman, Alvermann, & Moore, в печати). Более того, школьники старшего возраста способны сами сформулировать условия, при соблюдении которых учеба становится для них

более приятной и успешной (Cook-Sather, 2002; Lee, 1999).

Когда Элизабет (все имена персонажей статьи вымышлены) попросила своих учеников заполнить конфиденциальную анкету относительно формата преподавания на ее уроках (экономика), она с удивлением узнала, что многим совсем не нравится слушать каждый день лекции. Тогда она предложила им высказать свои предложения относительно формата обучения и получила в ответ следующие идеи: а) увеличить объем групповой работы; б) дать учащимся возможность учить друг друга; в) давать больше конкретного опыта; г) давать возможность учащимся самим находить и создавать наглядные примеры. Рекомендации учащихся помогли Элизабет разработать проект для цикла уроков, посвященных банковским процентным ставкам. Она попросила учащихся разбиться на пары и попробовать взять интервью у банковского служащего. Им также было поручено получить в банке рекламные буклеты или листовки с предложениями по индивидуальному кредитованию и принести их в класс. Когда только материалы были собраны, Элизабет распределила их среди учащихся и попросила школьников, разбившись на группы, обсудить и сопоставить процентные ставки из разных предложений по кредитованию.

Принцип 2: Необходимо расширить возможности и варианты для выбора.

Выбор может иметь решающее значение для положительной мотивации (Turner, 1995). Когда младшие школьники приближаются к подростковому возрасту, возможности выбора вне школы у них значительно расширяются, а в школе варианты деятельности остаются ограниченными. Учителя, например, могут требовать от учащихся отвечать на поставленный

Стратегические решения



вопрос только одним способом или заставляют читать только предписанные программой тексты.

Чтобы повысить мотивацию своих учащихся при изучении биологии, Карл предоставляет им максимально возможную свободу выбора. К примеру, когда они изучали экосистемы, он поручил подросткам сделать подборку отрывков по данной теме из разных источников – из популярных журналов, газет, справочников и художественных текстов (вплоть до романов), а также из Интернета. Учащиеся могли сами решить, каким способом они представят подобранный материал своим одноклассникам. Одни из них просто выходили к доске и рассказывали, другие создавали красочные компьютерные презентации, а третьи предлагали своим одноклассникам поработать с предложенными материалами, а потом рассказать, что они обнаружили.

Принцип 3: Необходимо помнить об общественной природе обучения и ею пользоваться.

Широко распространено мнение о том, что процесс учения у детей и подростков является результатом различных пересекающихся воздействий, которые они испытывают в своей жизни (Gee, 2000). Все, кто взаимодействуют с учениками, а это могут быть ближайшие родственники, соседи и друзья, учителя и одноклассники в школе, тренеры и ребята из команды в спортивной секции или клубе, и даже продавцы магазинов и священники, вносят свой вклад в их фонд знаний. Учителя могут воспользоваться тем, что обучение представляет собой не только когнитивный, но и социальный феномен. Надо давать подросткам возможность работать вместе в группах над решением задач, проводить исследования, сотрудничать в написании сочинений, а также

участвовать в ролевых играх и дебатах. Эти подходы могут иметь особое значение в юношеском возрасте, когда у учащихся существует сильное желание стать частью группы.

Качество проектов, которые Светлана задает своим ученикам на проработку в течение четверти, повысилось, когда она позволила им работать над проектами сообща. Трое учеников ее класса, игравшие в школьной футбольной команде, составили альбом о выступлениях своей команды, включив туда статистические таблицы групповых и индивидуальных достижений, вырезки из газет и краткие изложения математических понятий и приемов, использованных в проекте.

В заключение

Избежать падения успеваемости, поддержать мотивацию к чтению и учебе в подростковом возрасте – эти задачи были и остаются актуальными и сложными для педагогов. Безупречных подходов не существует, однако преподаватели могут добиться больших успехов, если сумеют сделать учащегося центром учебного процесса, предоставить ему более широкий выбор вариантов деятельности, создать для него возможность учиться друг от друга и сообща.

Литература

- Brozo, W.G., & Simpson, M.L. (2003). *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31, 3–14.
- Cummins, J. (2001). Magic bullets and the grade 4 slump: Solutions from technology? *NABE News*, 25, 4–6.
- Gee, J.P. (2000). Discourse and socio-cultural studies in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of read-*

ing research (Vol. 3, pp. 195–207). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Guthrie, J.T., & Humenick, N.M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329–354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, P.W. (1999). In their own voices: An ethnographic study of low-achieving students within the context of school reform. *Urban Education*, 34, 214–244.
- McCray, A.D., Vaughn, S., & Neal, L.I. (2001). Not all students learn to read by third grade: Middle school students speak out about their reading disabilities. *Journal of Special Education*, 35, 17–30.
- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., & Kennedy, A. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Boston: International Study Center, Boston College.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: Author.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Sturtevant, E., Boyd, F., Brozo, W.G., Hinchman, K., Alvermann, D., & Moore, D. (in press). *Principled practices for adolescent literacy: A framework for instruction and policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410–441.

Уильям Дж. Брозо – профессор словесности в аспирантуре педагогического факультета университета Джорджа Мейсона в городе Ферфакс, штат Вирджиния, США.
Эл. адрес: wbrozo@gmu.edu

Указатель

Перемена, том 6, 2005 год

Постоянные рубрики			
Ракурсы			
Есть ли разница в мыслительном процессе, когда ребенок водит ручкой по бумаге или печатает на компьютере? <i>Иссаева, Милена; Мейер, Ольга; Паттерсон, Нэнси; Валаткайте, Аида</i>	Окт 4	Выбор учебного задания и организация групповой работы как факторы эффективности группового обучения <i>Юньфень, Жань</i>	Июль 36
Как сделать групповую работу более эффективной? <i>Фредрик, Тим; Хаузенблас, Ондрей; Дулама, Мария Элиза; Ковач, Золтан; Чуки, Михаэла Лилиана</i>	Янв 3	Графические организаторы – для критического мышления <i>Мэтьюс, Сэмюэл</i>	Апр 43
За и против			
Компьютер в школе – упущенные возможности? <i>Мадоян, Рафаэль</i>	Июль 44	Десять советов о том, как учить письму <i>Уиттингэм, Джефф Л.</i>	Июль 23
Стратегические решения			
Им скучно, им неинтересно – как же до них достучаться? <i>Брозо, Уильям Дж.</i>	Июль 42	Думы, “выношенные нутром” <i>Брин, Крис</i>	Янв 14
Как избежать снижения интереса к учебе после начальной школы <i>Брозо, Уильям Дж.</i>	Окт 48	Игра, моделирующая реальность, как средство повышения эффективности обучения <i>Росс-Фишер, Роберта Л.</i>	Июль 18
Настоящие писатели, настоящие читатели и дом <i>Эллис, Сьюза; Фрил, Джил</i>	Апр 44	Как определить качество метапознания <i>Израэл, Сьюзан Э.; Баузерман, Кэтрин Л.; Блок, Кэти Коллинс</i>	Апр 21
“Это первая книга, которую я прочел от начала до конца”: как помочь детям найти путь к грамотности <i>Брозо, Уильям Дж.</i>	Янв 45	Как побудить задавать вопросы: исследование в начальной школе <i>Фальк, Беверли; Марголин, Линда</i>	Апр 6
Советы учителю			
Живые игры и задания – в помощь учебе <i>Катапано, Сьюзан</i>	Окт 42	Континуумы повышения уровня грамотности <i>Стеклова, Ольга</i>	Июль 10
Я и мы: групповая работа <i>Гатаулина, Наталья</i>	Апр 3	Критическая грамотность на уроке <i>Бек, Энн С.</i>	Июль 3
Статьи			
Влияние коллективного обучения на преподавание поэзии <i>Чемвей, Бернард; Кибосс, Джоэл К.; Илиева, Эмилия</i>	Окт 25	Критическое мышление и критическая грамотность <i>Темпл, Чарльз</i>	Апр 15
		Куклы – в помощь учителю <i>Зульевич, Вида</i>	Янв 37
		Математика в человеческом измерении <i>Вакарету, Ариана-Станка</i>	Янв 27
		“Письмо учителю” от барбианских школьников: забытый трактат о школьном образовании <i>Читпратха, Кудлу</i>	Апр 29
		Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению <i>Фелтон, Марк К.</i>	Окт 6



Развитие креативности на уроках математики <i>Йи, Фоонг Пуй</i>	Окт 14	Лэндис, Дэвид (США); Калиева, Рысалды; Абитова, Санам; Измуханбетова, София; Мусаева, Жанбота	Янв 5
Развитие критического мышления посредством использования таблиц <i>Дулама, Мария Элиза</i>	Апр 36	Мадоян, Рафаэль (Армения) Марголин, Линда (США) Мейер, Ольга (Россия) Мусаева, Жанбота (Казахстан) Мэтьюс, Сэмюэл (США) Паттерсон, Нэнси (США) Росс-Фишер, Роберта Л. (США) Стеклова, Ольга (Россия-Таиланд) Темпл, Чарльз (США) Уиттингэм, Джефф Л. (США) Фальк, Беверли; Марголин, Линда (США) Фелтон, Марк К. (США) Фредрик, Тим (США) Фрил, Джил (Великобритания, Шотландия) Хаузенблас, Ондрей (Чешская республика) Чемвей, Бернанд (Кения); Кибосс, Джоэл К.; Илиева, Эмилия	Июль 44 <i>см. Фальк, Беверли</i> Окт 4 <i>см. Лэндис, Дэвид</i> Апр 43 Окт 5 Июль 18 Июль 10 Апр 15 Июль 23 Апр 6 Окт 6 Янв 3 <i>см. Эллис, Сьюзан</i> Янв 3 Окт 25
Рассказ по картинкам как творческое звено между чтением и письмом: нигерийский опыт <i>Экпе Стелла И.; Эгбе, Габриель Б.</i>	Июль 27		Янв 5
Учить и учиться с “пылом души” <i>Джулиана, Маргарет и Эндрюс, Сьюзан</i>	Янв 21		Янв 5
Электронный портфолио в работе со студентами педагогического университета <i>Лебедева, Маргарита; Шилова, Ольга</i>	Окт 21		Янв 5
Этнографические заметки и развитие мышления <i>Лэндис, Дэвид; Калиева, Рысалды; Абитова, Санам; Измуханбетова, София; Мусаева, Жанбота</i>	Янв 5		Янв 5
Этноцентризм и интерпретация текста <i>Гош, Ранджан</i>	Окт 34		Янв 5
Авторы			
Абитова, Санам (Казахстан)	<i>см. Лэндис, Дэвид</i>		
Баузерман, Кэтрин Л. (США)	<i>см. Израэл, Сьюзан Э.</i>		
Бек, Энн С. (Канада)	Июль 3		
Блок, Кэти Коллинс (США)	<i>см. Израэл, Сьюзан Э.</i>		
Брин, Крис (ЮАР)	Янв 14		
Брозо, Уильям Дж. (США)	Янв 45, Июль 42, Окт 48		
Вакарету, Ариана-Станка (Румыния)	Янв 27		
Валаткайте, Аида (Литва)	Окт 4		
Гатаулина, Наталья (Кыргызстан)	Апр 3		
Гош, Ранджан (Индия)	Окт 34		
Джулиана, Маргарет (Канада); Эндрюс, Сьюзан Э.	Янв 21		
Дулама, Мария Элиза (Румыния)	Янв 3, Апр 36		
Зульевич, Вида (Босния-США)	Янв 37		
Измуханбетова, София (Казахстан)	<i>см. Лэндис, Дэвид</i>		
Израэл, Сьюзан Э. (США); Баузерман, Кэтрин Л.; Блок, Кэти Коллинс	Апр 21		
Илиева, Эмилия (Кения)	<i>см. Чемвей, Бернанд</i>		
Иссаева, Милена (Болгария)	Окт 4		
Йи, Фоонг Пуй (Сингапур)	Окт 14		
Калиева, Рысалды (Казахстан)	<i>см. Лэндис, Дэвид</i>		
Катапано, Сьюзан (США)	Окт 42		
Кибосс, Джоэл К. (Кения)	<i>см. Чемвей, Бернанд</i>		
Ковач, Золтан (Румыния)	Янв 3		
Лебедева, Маргарита (Россия); Шилова, Ольга	Окт 21		
Тематика			
Информационные технологии	Июль 44, Окт 21		
Критическая грамотность	Апр 15, Июль 3, 10, Окт 34		
Критическое мышление	Апр 6, 15, 36, 43, Окт 6		
Методы обучения	Янв 3, 14, 21, 37, 45, Апр 3, 6, 36, 44, Июль 3, 18, 36, 42, Окт 4, 6, 42, 48		
Мотивация	Янв 21, 27, 37, Апр 29, Июль 27, 42, Окт 14, 25, 42, 48		
Новые виды грамотности	Июль 44		
Оценка	Апр 21		
Партнерство дом-школа-общество	Апр 44		
Письмо	Янв 5, Июль 23, 27, Окт 4		
Повышение квалификации	Янв 3, 14, Апр 21, 43, Июль 10, 23, 36		
Подготовка педагогов	Апр 29, Окт 21		
Предметная грамотность	Янв 27, Окт 14		
Социально-культурные факторы	Янв 5, 45, Окт 25, 34		