

## Содержание

<b>Письмо редактора</b> Главные слова <i>Венди Сол</i>	2
<b>Роль и природа теории в педагогических исследованиях</b> <i>Шэрон Миллер</i>	3
<b>Уроки курса “Эффективное лидерство и руководство”</b> <i>Елена Грудзинская и Валерия Марико</i>	11
<b>Интернет и преподавание арабского языка в Египте</b> <i>Самия Эльбассуни</i>	20
<b>Пятерка за творчество</b> <i>Джуди Рэнди и Линда Джарвин</i>	26
<b>Соглашение об уважении к детям</b> <i>Раффи Кавукян</i>	33
<b>Принципы уважения к детям в подготовке будущих учителей</b> <i>Мишель Танака</i>	35
<b>Перемены: учитель, урок, общество</b> Все они – наши дети <i>Дэвид Кластер и Патришия Блум</i>	42
<b>Письмо в редакцию</b> Творческая лаборатория учителей математики: проблемы и решения <i>Татьяна Введенская</i>	45
<b>Стратегические решения Уильяма Броза</b> Проверка понимания – гарантия качества обучения <i>Даглас Фишер</i>	48
<b>Указатель, Перемена, том 7, 2006</b>	51

# ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

## ГЛАВНЫЕ РЕДАКТОРЫ

**Наталья Калошина**  
**Алисон Прис**

## РЕДАКТОР-КОНСУЛЬТАНТ

**Венди Сол**

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

**Дайва Пенкаускене**

## ОБЩЕСТВЕННЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Алан Крофорд** (председатель) – почетный профессор педагогики Калифорнийского университета, Лос-Анджелес, США.

**Сесилия Амалуиса** – директор педагогических программ Центра поддержки народного образования, Кито, Эквадор.

**Лидия Дачкова** – президент Болгарской ассоциации чтения, редактор журнала *Kritichesko mislene*, София, Болгария.

**Донна Огл** – профессор чтения и словесности Университета Нэшнл Льюис, Чикаго, США. Президент Международной ассоциации чтения в 2001-2002 гг.

**Меели Пандис** – преподаватель отделения педагогических наук Таллиннского университета и президент Эстонской ассоциации чтения, Таллинн, Эстония.

**Ани-Софи Селин** – специалист по чтению и специальному образованию в Начальной школе Сигнэус и секретарь по международным связям Ассоциации чтения Финляндии, Турку/Або, Финляндия.

**Дон Танкерсли** – консультант Международной ассоциации раннего образования и развития “Шаг за шагом”, состоящей из 30 национальных организаций.

**Скотт Уолтер** – главный советник по вопросам образования Отдела политики Канадского агентства международного развития (Оттава, Канада), один из основателей проекта РКМЧП.

## ХУДОЖНИК

**Альвидас Ладига**

## ПЕРЕВОДЧИКИ

**Александр Волков**  
**Нелли Нерсесян**

## РЕДАКТОРЫ

**Уильям Бриджес**  
**Ольга Варшавер**

## КОРРЕКТОРЫ

**Беверли Майклс**  
**Яна Лужская**

## ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

## ФОТО

PhotoDisc, Inc.



# Письмо редактора

*Журнал Перемена очень многим обязан своей основательнице и вдохновительнице – Венди Сол. В этом номере она в последний раз выступает в качестве редактора-консультанта, и, пользуясь случаем, мы хотим выразить нашей коллеге и подруге глубокую признательность за все, что она сделала для журнала. Ведь он, собственно, и возник благодаря упорству, с которым Венди воплощала в жизнь свою мечту. Именно она определила миссию и главные темы, именно она поставила планку нашего издания на ту высоту, к которой мы неуклонно стремимся. При поддержке небольшой, но сильной и преданной команды редакторов, Венди с самого первого номера вела журнал твердой рукой, неумолимо, ясно видя цель и реально оценивая возможности, а главное – искренне уважая учителей и школьников, преподавателей и студентов. И сегодня Венди никогда не отказывает нам в совете и поддержке, если нужно – она всегда рядом. Журнал Перемена – плод ее ума, интуиции и трудолюбия. Весь коллектив, работающий над этим изданием, говорит Венди Сол*

ОГРОМНОЕ СПАСИБО!

## Главные слова

В моей научной работе я постоянно размышляю о том, как превратить обычный класс в *сообщество мыслящих исследователей*. К этим же идеям я неизменно возвращалась в течение последних семи лет, когда меня, редактора журнала *Перемена* (по-английски он называется по-другому, дословно: *Думающий класс*), просили подсказать, как написать хорошую статью. И всякий раз, отвечая, я произносила слова, которые считаю самыми главными для практикующего учителя и для автора нашего журнала: **искренность, независимость** и неразрывная связь с педагогическим сообществом.

**Искренность** дает возможность обратиться с чем-то важным к тем, чье мнение тебя по-настоящему интересует... Порой хочется поделиться идеей, иногда – поднять голос против несправедливости. Лично мне всегда больше всего нравились статьи, в которых автор на наших глазах ищет и находит ответ на вопрос или решает проблему. А сколько статей, которые невозможно читать без волнения – например о многочисленных проявлениях коррупции в школе: о купле-продаже оценок, о поточном репетиторстве и шпаргалках. Винова-

ты ли учителя в пособничестве обману? Способен ли отдельный учитель противодействовать коррупции, если она “вошла в систему”?

Ну а как обстоит дело с исследованиями? Нет, не с теми, которые делаются, чтобы получить очередную ученую степень или университетскую должность. Меня привлекают исследования, которые помогут мне наконец разобраться в давно интересующих меня вопросах: почему, допустим, мои ученики не справляются с задачами по химии: не то математическая подготовка хромает, не то я плохо объясняю, не то скучновато им на уроках, не то не хватает фоновых знаний... Совершенно необходимо исследовать учебники: подходят ли они для данной возрастной группы, не перегружены ли терминами? Понятно ли в них представлены научные категории? Смогут ли ученики применить эту информацию на практике?

**Независимость** – в противоположность ангажированности – это наш личный выбор, это внутренняя свобода поступить так, как считаешь нужным. Мне хочется, чтобы учителя поверили, что они – та самая инстанция, которая принимает решения, а вовсе не роботы, призванные слепо следовать плану, составленному кем-

то, вовсе не знаящим ни их учеников, ни контекста обучения. В моем понимании лучшие статьи, опубликованные в *Перемене* за эти годы, отражали независимость авторов и вселяли дух независимости в читателей. Ведь, познакомившись с нашими материалами, они торопились в класс – испробовать предложенные методы, они писали письма авторам и редакторам, они начинали мыслить по-новому и, наконец, брались за перо и тоже становились нашими авторами.

**Сообщество**, точнее связь с обществом – вот что поддерживает и нас, и наших авторов. Ведь педагог одинок как никто, педагог всегда наедине с классом. И мне – учителю, преподавателю – в сущности, не с кем поделиться идеями, тревогами и радостями. Конечно, со временем ученики и студенты становятся моими соратниками, но все же... Как нужен взрослый человек, коллега, профессионал! Мы задумали этот журнал, чтобы создать вокруг него учительское сообщество и вместе бороться с одиночеством – вечным спутником нашей профессии. В новой колонке Патришия Блум и Дэвид Клустер задаются вопросом: кто такие *наши* ученики или *наши* соседи? Я смело добавлю: а наши коллеги? Разве только те, кто преподают в одной с нами школе? В одном районе? В одной стране? Журнал *Перемена* с самого своего основания предлагает читателям учиться друг у друга и считать коллегами представителей других педагогических, да и политических систем со всех континентов.

Уходя со своего редакторского поста, я снова повторяю: читайте, пишите, размышляйте о своей работе! Я вкладываю в эти слова большие надежды на будущее. Не лукавьте, не обманывайте ни себя, ни учеников, ни коллег. Читайте и пишите только о самом важном.

Венди Сол

## Роль и природа теории в педагогических исследованиях

*Если профессии школьного учителя суждено когда-нибудь повзреть – то есть, если учителю дадут выйти из вечной роли инфантильного подростка, – тогда учителям уже сейчас пора брать на себя ответственность за систематическое и критическое исследование собственной практики с применением методов, соответствующих этой практике...*

Фредерик Эриксон  
(цит. по Richardson, 2001, с. 301)

Несколько лет назад мне довелось работать с Евой – учительницей, которая попытку заговорить с ней о теории воспринимала как личное оскорбление. Ева была одним из учителей-исследователей<sup>1</sup> в нашем Институте педагогических исследований<sup>2</sup>. Когда я попросила слушателей почитать теоретическую литературу и материалы по темам их собственных исследований, чтобы получить представление о современных взглядах на вопросы обучения и познакомиться с разными подходами, Ева наотрез отказалась. Она сказала, что теория ей не нужна ни в каком виде – ни традиционная, ни новаторская.

Но, удивилась я, вы ведь уже год проработали учителями-исследователями, овладели многими методиками и в каком-то смысле сами стали теоретиками. Вам есть чем поделиться с коллегами и есть что сказать об обучении. А если теперь вы познакомитесь с литературой и почитаете работы других учителей-исследователей, вы поймете, как это лучше всего сказать.

Ева возразила мне: учителя-исследователи – не теоретики. Они в первую очередь практики, и их работы, пусть даже опубликованные, не могут рассматриваться как “теория” в полном смысле слова. Точно так же, если она сама в данный момент является учителем-исследователем, это вовсе не значит, что она превратилась в теоретика и намерена обсуждать теории обучения и, тем паче, заниматься их развитием.

С этого спора и начались наши дискуссии о значении теории для учителей-практиков, которые продолжались – сначала в этой группе, потом в следующих – в течение двух лет.

Вопросы, всплывавшие в ходе обсуждения, заинтересовали меня, и я постаралась побольше узнать об отношении учителей к исследованиям и о том, чем может быть вызвано такое неприятие теории. Я рассчитывала подтвердить свою гипотезу о том, что статус исследователя позволяет учителю не только решать стоящие перед ними конкретные задачи, но и выходить на уровень теоретических обобщений. Кроме того, я надеялась уловить и описать связь между практической задачей исследователя (ради которой он, собственно, брался за дело) и тем, какое влияние решение этой задачи может оказать на работу других учителей-практиков – всех тех, кому исследователь рассказывает о своих находках. Именно этот рассказ и является его вкладом в теорию обучения.

Но, разумеется, в первую очередь мне надо было определить, что мы в дальнейшем будем включать в само понятие *теории*. Я начала с довольно простого практического

<sup>1</sup> “Учитель-исследователь”, а также “исследование деятельности”, “практическое исследование” – термины, применяемые обычно в связи с систематическим изучением учебного процесса самими учителями.

<sup>2</sup> Институт педагогических исследований – программа Проекта по развитию письма в Южной Аризоне, выделившегося из Национального проекта по развитию письма (см. <http://www.writingproject.org>). Этот институт, организованный изначально для проведения занятий с аспирантами Аризонского университета, обеспечивает педагогам любых учебных заведений, от детского сада до университета, условия для систематических педагогических исследований.

определения. Я всегда считала, что мыслящие учителя основываются в своей работе на оценке и самооценке; они “считывают показания” со своих учеников, как с тонких приборов, и соответственно корректируют свои методы, целенаправленно добиваясь улучшения результатов обучения. В основе теоретических взглядов и практических решений мыслящего учителя лежит все то, что он *знает* о своих учениках и об учебном процессе. Джудит Ньюман (Newman, 1998) считает, что теоретические взгляды учителя складываются из накопленного им практического опыта работы с учениками, осмысления и интерпретации этого опыта и изученной им профессиональной литературы. Описанный ею механизм формирования теоретических установок, в сущности, совпадает с моим представлением о том, как учитель-исследователь становится учителем-теоретиком.

### Ценность практического исследования

Существует множество определений практического исследования (или рефлексивной практики). Однако, изучая разнообразные модели практического исследования, я убедилась, что все они начинаются с *постановки вопроса*. Учитель-исследователь сталкивается в своей практике с конкретной проблемой, задает себе вопрос и ищет ответ. Сам вопрос может быть порожден, по выражению Сьюзен Литл, “разностью между тем, что у тебя есть и тем, что ты хочешь получить” (Lytle, 1993, с. 7). Ценность практического исследования в том и состоит, что найденный ответ позволяет учителю эту “разность” преодолеть.

Например, Дениз, учительница начальной школы и одна из участниц наших дискуссий, заметила, что у многим очень способным детям в ее классе недостает общепринятых социальных навыков. Тогда она задала себе вопрос: “Как изменится их поведение и результаты учебы, если я начну целенаправленно формировать в них эти навыки?” Опираясь на работы Дэниела Гоулмана (Goleman, 1995), Дениз перестроила занятия таким образом, чтобы – через эмоциональную сферу – поддержать социальное развитие своих учеников.

Принимая любые решения в конкретной ситуации урока, мы исходим из наших представлений об учебном процессе и опираемся на имеющуюся у нас теоретическую базу, вне зависимости от того, признаем мы наличие такой базы или нет. При этом значительная часть наших теоретических убеждений

формируется под влиянием заинтересовавших нас практических исследований, а также нашей собственной практики преподавания. Когда Герри, библиотекарь начальной школы, почитала вслух самым младшим ученикам и начала задавать им вопросы по прочитанному, она поняла, что в плане методики ей еще есть над чем работать. Тогда она изучила много литературы по технике задавания вопросов и освоила несколько новых стратегий, стимулирующих интерес к чтению и понимание прочитанного. Можно с уверенностью утверждать, что на формировании теоретической базы, на которой она теперь строит свою профессиональную деятельность, сказалась и прочитанная ею литература, и применение усвоенных теоретических положений на практике.

Вот еще несколько вопросов, с которых начинали свои исследования наши слушатели:

- Улучшится ли качество ученических проектов, если предоставить детям возможность самим разрабатывать критерии оценки и оценивать свои работы?
- Меняется ли отношение детей к учебе, когда они имеют возможность размышлять об учебном процессе и делиться своими размышлениями с учителем?
- Как беседа на этапе подготовки к письменному заданию отразится на качестве письма?
- Повысится ли интерес 5-6-летних школьников к письму, если я буду уделять ему на уроке особое внимание?

Нетрудно заметить, что учитель, задающий любой из этих вопросов, недоволен одним из аспектов учебного процесса и планирует своим вмешательством добиться улучшения. В этом и состоит главный принцип нашей программы, позволяющий учителю-исследователю целенаправленно повысить качество своей работы. Кэрри Бреннан, много лет проработавшая содиректором Института педагогических исследований, приводит такой пример:

*В конце эссе Дебора Грин пишет о том, что нового она узнала о грамотности благодаря своему проекту: “Два года назад, когда я впервые задумалась над тем, как научить детей писать лучше, я полагала, что если готовить для них интересные уроки, предоставлять образцы хорошего письма и подсказывать, кому на что надо обратить внимание, – у них в конце концов все получится. Но по-настоящему я смогла помочь своим ученикам только тогда, когда попы-*

*талась разобраться в процессах порождения письменной речи". Чтобы научить детей лучше излагать свои мысли письменно, Дебора использовала устные диалогические задания. Наблюдая за учениками и изучая их письменные работы, тщательно анализируя собственную учительскую практику, читая профессиональную литературу и применяя теорию на уроках, Дебора Грин освоила новаторские стратегии, благодаря которым дети действительно стали писать гораздо лучше (Brennan, 2002, с. 4).*

Учитель, который занимается практическим исследованием, считает Дж. Ранкин, "развивает теорию в рамках определенной системы с целью улучшения этой системы: теория указывает пути вмешательства, исследование приводит к изменению практики" (Rankin, 1999, с.109). Следовательно, когда мы ставим перед собой вопрос и осуществляем вмешательство, которое, как мы ожидаем, улучшит качество обучения, мы фактически подвергаем некую теорию практической проверке. В результате анализа данных, полученных в ходе занятий – часто при активной поддержке коллег, – теория либо подтверждается, либо опровергается. В любом случае теоретическая база, на которую мы опираемся в своей работе, меняется.

"Учителям, – писал Ф. Эриксон, – пора брать на себя ответственность за систематическое и критическое исследование собственной практики с применением методов, соответствующей этой практике" (цит. по Richardson, 2001, с. 301, курсив Ш.М.). Систематический подход к исследованию учебного процесса включает себя тщательный сбор данных, их качественный и количественный анализ, вдумчивое критическое изучение полученных результатов и выводов. Такой подход работает гораздо эффективнее в сообществе коллег-педагогов, которые, с одной стороны, могут оказать практическую помощь в проведении исследования, с другой – высказывают различные, иногда противоположные точки зрения, помогающие учителю-исследователю взглянуть на полученные результаты с разных сторон. В эффективном педагогическом сообществе рождение теории из практики часто происходит в трудных спорах. На первом этапе теоретические выводы учителей-практиков отличаются обычно гибкостью и неустойчивостью: ведь на их формирование влияют особенности конкретных учеников и учебных программ, а также обилие сменяющихся друг друга учебных ситуаций, требующих от учителя немедленных решений. Но обсуждая



свою идею с коллегами, выслушивая возражения и проговаривая самые важные моменты, мы постепенно замечаем, как зыбкие поначалу соображения выстраиваются в ясную и стройную систему.

### **Взгляды учителей на теорию**

Для большинства учителей, с которыми мне доводилось работать, понятие "образовательная теория" сводилось приблизительно к одному: это количественное исследование, проводимое с использованием экспериментальных и контрольных групп. Соответственно, им было трудно представить, что теория в принципе может стать результатом их собственной работы. С их точки зрения, в академическом мире создаются *Теории* с большой буквы, а учитель-практик может породить разве что скромную маленькую *теорию*. И об этом мы тоже немало спорили.

Библиотекарь Герри, выражая общую точку зрения, высказалась так:

*Мне нравится заниматься практически исследованиями, в частности, потому, что теория и практика в них тесно переплетены. Мне надо ответить на какой-то вопрос – и я начинаю исследование, надо узнать, что по этому вопросу сказали другие, – и я обращаюсь к теории. Никакие ученые обоснования для решения моей проблемы мне не нужны – тем более когда я работаю вместе с другими учителями-исследователями, которые в любой момент могут меня и поддержать и покритиковать...*

*По-моему, все это теоретизирование – только для того, чтобы мы стремились сделать свои исследования более количественными и более академическими. Но я считаю, что и без этой "тоги учености" практические исследования учителей могут быть достоверными и результативными.*

Интересно, что и Дениз и Герри, работая над своей проблемой, познакомились с исследованиями других учителей, но при этом они, видимо, не воспринимали их как *Теорию* с большой буквы. Герри считает, что лично к ней теория не имеет никакого отношения и что стать теоретиком – значит отказаться от практических исследований, связанных с работой на уроке, и переключиться на академические изыскания и обширные статистические подсчеты. Правда, она, в отличие от Евы, готова знакомиться с работами других исследователей, которые занимаются теми же вопросами, что и она. Более того, впоследствии, даже не относя себя к теоретикам, Герри напишет:

*Если статус теоретика означает укрепление связей учителя-исследователя со своими коллегами, ведущими аналогичные исследования, – что ж, я считаю, в этом нет ничего плохого. Проводя исследование, мы формируем свои убеждения, а потом, основываясь на этих убеждениях, помогаем другим учителям начать собственные исследования. Так постепенно мы переходим от своей конкретной проблемы к видению целого...*

Итак, Герри допускает, что учителя-исследователи *могут* считаться теоретиками, но только в окружении себе подобных – таких же учителей-исследователей, которым они способны принести реальную пользу и, соответственно, заслужить их признание. Результатом их деятельности в этом случае *может* быть теория (с маленькой буквы).

Порой практикующие учителя внутренне отвергают взгляды и подходы академических исследований, которые кажутся им не имеющими отношения к практике, но у них нет трибуны, чтобы публично отстаивать собственные педагогические убеждения. Сообщество учителей-исследователей помогает практикам вновь обрести эту возможность и внести свою лепту в развитие образовательной теории.

### **Отношение учителей к “академическим” исследованиям**

Чем вызвано недоверие учителей к достижениям “академической” науки? Джейми Ранкин, вслед за другими исследователями, задававшимися тем же вопросом (Cochran-Smith & Lytle, 1993), дает следующее объяснение: в обществе (особенно в педагогической среде) давно принято считать, что “знания об обучении – прерогатива университетской науки”, тогда как практические исследования самих учителей особой ценности не пред-

ставляют (Rankin, 1999). Он считает, что методы, традиционно используемые в научных исследованиях, и выводы, к которым приходят ученые, зачастую резко расходятся с представлениями учителей об учебном процессе и его результатах.

Практические же исследования учителей, напротив, вполне соответствуют представлениям учителей о характере своей работы и о том, каким образом можно повысить эффективность обучения. Кроме того, существует множество моделей качественных академических исследований, которые также не противоречат представлениям учителя о характере педагогической работы. Следует отметить, что в настоящее время такие модели становятся все более популярными в академической среде, однако у учителей-практиков почти нет возможностей с ними познакомиться.

К сожалению, в руководстве школьного образования США уже сложилась традиция ухватиться за какую-нибудь скороспелую “научно обоснованную” программу и добиваться ее повсеместного и обязательного внедрения, с тем чтобы через год или два забыть о ней навсегда и заняться другой не менее “актуальной” программой. Неудивительно, что мыслящие педагоги теряют веру в ценность таких “научных обоснований”. Так непродуманная политика руководства мешает учителям “использовать методы, отточенные за годы педагогической практики и профессионального саморазвития. А на все свои возражения против внедрения десятой за последние двадцать лет программы учитель получает один и тот же ответ: “подтверждено данными исследований” (Wollman-Bonilla, 2002, с. 314). Тем самым “учителей... словно пытаются убедить, что в преподавании главное – не отклоняться от рекомендованных методик и от подробно расписанных поурочных планов из книги для учителя” (там же, с. 314).

Немаловажно и то, что ученый мир отнюдь не всегда приветствует педагогов-практиков в своих рядах. И по сей день отношение к учителям-исследователям остается, мягко говоря, снисходительным: в этом, видимо, проявляется стремление “академиков” сохранить свое исключительное право на знание об обучении. В солидном *Справочнике педагогических исследований* (Richardson, Ed.) первые упоминания об исследовательской деятельности педагогов-практиков появились только в четвертом издании (2001), где им посвящена отдельная глава. До этого, как отмечают ее авторы, Кеннет Цайхнер и Сьюзен Нюфке, если исследованиям учителей-практиков и уделя-

лось какое-то внимание, они рассматривались лишь как форма профессионального развития, а не как полноценные научные исследования. В этой же главе приводится цитата из статьи Бриджит Сомех (Somekh, 1993):

*Когда методы практического исследования не считаются научными, то и знания, полученные в результате такого исследования, не воспринимаются как серьезные научные знания, и никто не думает об их распространении. Они как бы являются побочным продуктом повышения квалификации учителя и представляют ценность разве что для самого учителя. Так в академическом мире, как и везде, нейтрализуются голоса практиков и утверждается власть господствующих теорий и взглядов (Цит. по Richardson, 2001, с. 298).*

Далее К. Цайхнер и С. Нюфке подробно разбирают аргументы, выдвигаемые противниками практических исследований: это – низшая форма исследований, к которым предъявляются менее жесткие, по сравнению с традиционными научными исследованиями, требования (Borg, 1981, цит. по Richardson, 2001, с. 299); это “любительские исследования”, а ведь наука – занятие не для дилетантов (Hodgkinson, цит. по Richardson, 2001, с. 299); достоверность результатов сомнительна, так как учителя обычно работают с недостаточно репрезентативной выборкой и их выводы не могут быть перенесены на всех учеников; учитель не может выполнять многочисленные требования учебного процесса и одновременно проводить исследование, если это делается, то только во вред ученикам и за счет качества обучения; и наконец, учителя нередко используют свои исследования для оправдания сомнительных методов обучения (Zeichner & Nofke, 2001, p. 299).

Первое возражение представляется мне неубедительным: я бы сказала, что практическое исследование – не низшая, а *альтернативная* форма исследования, а требования, предъявляемые к ней, в частности, сообществом учителей-исследователей, бывают достаточно жесткими. Что касается перенесения выводов исследования на всех учеников, то Майкл Бассей (цит. по Whitehead, 1998) утверждает, что:

*Выводы исследования могут быть перенесены на генеральную совокупность, ... только если установлено с совершенной определенностью, что генеральная совокупность имеет те же характеристики, что и выборка, на которой проводилось исследование... Предположение о том, что выводы, сделанные на основе*

*исследования одной небольшой группы... могут быть экстраполированы на другие группы, соответствующие тому же общему описанию, – абсурдно! Потому что существует слишком много контекстуальных переменных, влияющих на результат, – это личные истории, установки и намерения всех участников, а также условия проведения исследования (Basse, 1995, с. 111).*

В сущности, это верно для любого исследования (академического в том числе): ведь ни одна группа не может иметь абсолютно такие же характеристики, как та, на которой проводилось исследование. Утверждая, что в практическом педагогическом исследовании главное – не результат, а профессиональный рост учителя, Сьюзен Литл (Lytle, 1993) считает вопрос о переносимости или непереносимости выводов второстепенным.

Я, однако, полагаю, что когда учитель повышает свое педагогическое мастерство благодаря исследованию и принадлежности к сообществу исследователей, он одновременно участвует и в разработке и распространении теорий, которые будут оказывать воздействие на других педагогов. Конечно, его результаты не могут быть с точностью воспроизведены в другой группе, потому что другой точно такой же группы просто не существует. М. Бассей (цит. по Whitehead, 1998) говорит об “уникальности” каждого такого практического исследования, которое “представляет собой описание ряда конкретных событий, которые происходили в конкретных условиях и подверглись систематическому критическому анализу с целью выяснения некой истины. Эта истина может считаться безусловно верной только для данных конкретных условий, однако она заставляет других педагогов размышлять об аналогичных событиях, происходящих в других условиях...” (Basse, 1995, с. 111). Из этого размышления, из диалога с другими исследователями рождается более универсальная истина. Поскольку речь идет об исследовании собственной педагогической практики, вопрос о переносимости-непереносимости выводов действительно отступает на второй план. А в центре внимания оказывается учебный процесс, осуществляемый самим исследователем.

На самом деле теория (какова бы ни была ее природа) должна постоянно поверяться практикой, ее валидность должна подтверждаться успехами учеников. Точно так же практика должна приводить к модификации существующей или к разработке новой теории. Никакое даже идеально организованное

исследование не имеет смысла, если оно не выдерживает испытания практикой, то есть не помогает учителю и ученикам добиться лучших результатов. Вот что пишет о взаимоотношениях теории и практики Ф. Фланаган, студентка из Дублина, проходящая обучение на степень магистра: “В практическом исследовании теория, проистекающая из практики, меняется с изменением этой практики. Исследование является результатом изменения практики, порождающего новую теорию. Следовательно, теория и практика нужны друг другу” (Flanagan, 2002, с. 20).

### **Теория, живая теория, праксис**

Джеймс Зеброски (Zebroski, 1994) дает пять характеристик теории:

1. Теория есть взгляд на мир и видение мира.
2. Теория есть руководство к действию и само действие.
3. Теория неизбежна (сопротивление теории само по себе есть теория).
4. Теория создается и может быть изменена.
5. Теория перетекает в практику (иногда необъяснимым и непредсказуемым образом), а практика оздоравливает и перекраивает теорию (с. 270).

Мне кажется, что каждая из этих пяти характеристик приложима к практическому педагогическому исследованию. Если теория, как считает Зеброски, есть взгляд на мир и видение мира, то в этом смысле каждый из нас теоретик. Наше исследование всегда происходит в некой конкретной ситуации, и принимаемые нами педагогические решения продиктованы нашим видением этой ситуации. Возможно, именно из-за отсутствия такой конкретности традиционные исследования не оказывают заметного влияния на мировосприятие многих учителей. Лежащие в основе этих исследований теории просто не могут “охватить постоянно меняющегося разнообразия лиц, социокультурных условий, личностных и учебных проблем, событий, надежд и требований, о которых учителю приходится думать постоянно” (Wollman-Bonilla, 2002, с. 313).

Когда Дж. Зеброски (Zebroski, 1994) говорит, что теория неизбежна, он призывает нас признать, что у каждого из нас есть собственная теоретическая база, на которую мы опираемся в своих решениях. Да и как бы мы смогли преподавать, не имея знаний об основах преподавания своего предмета и

о том, к какому учебному результату может привести применение того или иного метода? Наши знания и представления об обучении – иными словами, теории – определяют наши решения.

Теория создается и может быть изменена. Работая с учениками, мы создаем и изменяем свои теории каждый день – и, вероятно, пересматриваем их каждый год, когда к нам приходят новые ученики или мы беремся за новый для себя курс. Теория и практика переплетаются не всегда объяснимым образом. Теория, говорит Дж. Зеброски, перетекает в практику, а практика оздоравливает и перекраивает теорию (с. 270). Такова сама природа обучения. Это постоянное взаимообразное движение иногда называют “праксис”. Карл Маркс определял *праксис* как “единство теории и практики... и считал... что наши действия отражают наши убеждения, а убеждения определяют действия” (Burgess, без даты).

Кроме того, Зеброски утверждает, что “ученики и учителя продуктивно используют теорию всякий раз, когда они говорят, читают, пишут или думают о том, кто они такие, что они делают, где находятся и куда и зачем собираются двигаться дальше” (Zebroski, 1994, с. 270). Это подводит нас непосредственно к понятию *живой теории* – термин Джека Уайтхеда (Whitehead, 1998). По Дж. Уайтхеду, “парадигма образовательных исследований, основанная на *живой теории*... возрождает само понятие *теории*”. “Каждый исследователь-практик, – пишет Уайтхед, – создает свою собственную *живую теорию*, объясняющую все то, чему он как профессионал научился в ходе исследования... Живая теория начинается с практики”, а конкретнее – с постановки вопроса, ответ на который позволит учителю-исследователю оценить собственную работу и повысить ее эффективность или проверить на практике верность своих убеждений. Ф. Фланаган приводит высказывание Уайтхеда и его соавторов, которые полагают, что “если вы в состоянии четко объяснить, каким образом ваше практическое исследование улучшило результаты вашей работы, – значит, вам удалось создать свою живую теорию” (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996, цит. по Flanagan, 2002, с. 21).

Когда учитель берется за исследование процесса обучения, это безусловно означает, что исследование становится для него эффективной формой профессионального развития. Однако это профессиональное развитие у каждого исследователя проходит

по-своему (Whitehead, 1998). А в результате каждый узнает те истины, которые применимы к конкретным условиям его работы, – что вполне соответствует понятию *живой теории*.

Анна, одна из слушательниц, с самого начала принимавшая участие во всех наших дискуссиях, называет себя “ходячим практиком”.

*Я – “билингва”, говорю и преподаю на двух языках, и все окружающие – друзья, родственники – постоянно требуют у меня объяснений: как я это делаю, зачем я это делаю... Пришлось приучить себя читать профессиональную литературу и применять теорию на практике, на занятиях. Вот так получилось, что в те годы, когда двуязычие было в моде, но мало кто умел по-настоящему с ним работать, я могла свободно цитировать не только Выготского, но и других известных теоретиков – Джима Камминса, Стивена Крашена. Кроме того, я боролась за целостный подход к составлению учебных программ, часто пробовала свои и чужие теории на практике, писала об этом статьи. Я живу своими теориями и убеждениями. На занятиях они со мной постоянно – я даже объясняю своим ученикам, почему я даю им такое-то и такое-то задание и как и для чего это задание разрабатывалось... Сегодня теория особенно важна в работе учителя.*

В последний день первого года наших занятий по программе Института педагогических исследований я попросила учителей-исследователей прокомментировать высказывание Рут Девлин, участницы проекта по развитию письма из Южной Невады:

*Когда учитель-исследователь только вступает на этот путь, он, возможно, не видит, в какую сторону он движется, успевает смотреть только себе под ноги и едва замечает, что рядом идет кто-то еще. Но чем дальше он идет, тем лучше видит тех, кто шагает по дороге вместе с ним, впереди и сзади, он начинает обращать внимание на то, что они несут с собой, начинает лучше видеть целое. (Devlin, 2003)*

Я попросила участников поразмышлять над метафорой Рут и, опираясь на собственный опыт педагогических исследований, постараться письменно ответить на вопрос, куда приведет их эта дорога.

Ева, противница теории, написала работу, в которой оказалось много общего с идеями *живой теории*. Впоследствии, читая Уайтхеда, я узнавала в его работах логику Евы,



которая, сама того не сознавая, вплотную подошла к понятию “живой теории”. Правда, в ее размышлениях присутствует изрядная доля неуверенности и беспокойства. Она словно спрашивает себя: правильно ли она делает, ступая на этот путь? Что это – пережитки “традиционных” представлений о теории и исследованиях? Возможно.

*Нет никакой “дороги”. Потому что если считать, что есть некая дорога, существующая вообще, а не под ногами исследователя, что есть некий метафорический “путь”, на который мы должны “ступить”, – и если эту мысль воспринять буквально, то это может внести немалую путаницу.*

*Мы сами создаем дороги. Это наши собственные дороги. То, что верно для Герри, не годится для меня. То, что верно для меня, не годится для Эми. Моя дорога начинается с того, что я вижу и почему я это вижу – и все это связано в первую очередь с моим восприятием действительности.*

*Древние греки верили в то... что из наших глаз струится свет, благодаря которому мы и видим окружающий мир. Что-то очень похожее, как мне кажется, есть в идее педагогических исследований. Все начинается в наших сердцах. Что мы ценим? Я ценю свободу – и не случайно я всегда стараюсь предоставить детям выбор. Я считаю, что это очень важно: когда есть выбор, от учения больше пользы. Я постоянно ищу во всем возможности для выбора – и свет, струящийся из моих глаз, высвечивает именно их.*

*С другой стороны... Вот я прихожу к себе на урок. И поскольку все начинается в сердце, в душе, то, возможно, свет из моих глаз падает только на то, что ближе лично мне.*

*Но вернемся к дороге. Если, шагая по ней, я замечаю обступивший дорогу лес или изгиб*

дороги впереди между деревьями – то это происходит только потому, что я обратила на них свой взор. Без этого их просто не существует. Вот сейчас у меня на глазах, по одному, вырастают деревья, а дорога существует только та, по которой я уже прошла. Может, другие путники видели, куда и где они идут, а я – нет.

Конечно, можно делиться опытом и рассказывать друг другу дорожные истории, но я никогда не попаду туда, где шла Карен, потому что та дорога существовала только для нее.

И куда же приведет меня моя дорога? Не знаю. Я просто иду, останавливаюсь, потом снова иду. Так это и есть наука? Какая разница, как это назвать? Главное – идти.

Для Евы дорога – это теория, но она не хочет идти по этой дороге в заранее заданном направлении. И она права. Ведь речь идет о теории, которую каждый создает сам для себя, для своего конкретного контекста и своего конкретного исследования.

Так важно ли, в конечном итоге, как эта теория будет писаться – с большой или с маленькой буквы? Для одних, наверное, важно, для других нет.

Сама я, как мне кажется, нашла то, что искала. Возможно, я “обратила взор”, как пишет Ева, на Зеброски и Уайтхеда потому, что они подтвердили мои догадки. Когда я сопоставляю их идеи со своими первоначальными представлениями о теории, я не вижу противоречий. Вероятно, все это время я искала свою живую теорию.

### Литература

- Basse, M. (1995). *Creating education through research: A global perspective of educational research for the 21<sup>st</sup> century*. Newark: Kirklington Moor Press.
- Borg, W.R. (1981). *Applying educational research: A practical guide for teachers*. New York: Longman.
- Burgess, B. (n.d.) Praxis Makes Perfect. Retrieved June 23, 2006, from [http://www.suite101.com/article.cfm/residential\\_social\\_work/41974](http://www.suite101.com/article.cfm/residential_social_work/41974)
- Brennan, C. (2002). Teacher research: A new kind of accountability. In *Voices in the village: Working papers plus*. Tucson, AZ: Southern Arizona Writing Project, University of Arizona.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1993). *Inside-outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Devlin, R. (April 20, 2003). Teacher inquiry communities network discussion. Message posted to [http://www.writingproject.org/cs/nwpp/forum/cs\\_disc/](http://www.writingproject.org/cs/nwpp/forum/cs_disc/)
- Flanagan, F. (June, 2002). An educational enquiry into the use of concept mapping and multime-

dia to enhance the understanding of mathematics. Dublin: School of Computer Applications, Dublin City University. Retrieved August 23, 2003, from <http://webpages.dcu.ie/~farrenm/fionntech.pdf>

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hodgkinson, H.L. (1957). Action research—a critique. *Journal of Educational Sociology*, 31(4), 137–153.
- Lytle, S. (1993). Risky business: Teacher Research. *The Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing and Literacy*, 15(1), 20–23.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Newman, J. (1998, March). Validity and action research: An online conversation Retrieved August 10, 2003, from <http://www.lupinworks.com/article/validity.html>
- Rankin, J. (1999). A role for action research in the foreign language classroom. *Unterrichtspraxis (UR)*, 32, 107–119. Retrieved September 12, 2003, from <http://web.utk.edu/~germslav/uphome/1999aPrize.html>
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of research on Teaching* (4th ed.). Washington, D.C.: American Educational Research Association, 198–330.
- Somekh, B. (1993). Quality in educational research: The contribution of classroom teachers. In J. Edge & K. Richards (Eds.). *Teachers develop, teachers research: Papers on classroom research and teacher development*, 26–38. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Whitehead, J. (1998). Educational action research and the construction of living educational theories. *Seven Oaks School Division: Teacher Resources*, 11. Retrieved August 23, 2003, from <http://www.7oaks.org/ttt/ttt11.htm#Educationa1%20Action%Researchand%20the%20the%20C onstruction>
- Wollman-Bonilla, J.E. (2002). Does anybody really care?: Research and its impact on Practice. *Research in the Teaching of English*, 36, 311–326.
- Zebroski, James Thomas (1994). *Thinking through theory: Vygotskian perspectives on the teaching of writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Zeichner, K.M. & Nofke, S. (2001). Practitioner research. In Richardson, V. (Ed.), (2001). *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, D.C.: American Educational Research Association, 198–330.

---

**Шэрон Миллер (skmiller@email.arizona.edu) – содиректор программ педагогических исследований и профессионального развития учителей Проекта по развитию письма в Южной Аризоне при Аризонском Университете в г. Таксон, штат Аризона, США. Она была волонтером РКМЧП в Азербайджане.**

---

## Уроки курса “Эффективное лидерство и руководство”

*Идея разработки курса по лидерству возникла, как это часто случается, в связи с житейской ситуацией. В октябре 2004 года семья одного из авторов статьи заинтересовалась возможностями обучения сына в Америке. Начали изучать грантовые требования. Поразил один факт: гранты объявлялись для студентов самых разных факультетов и возрастов, но всем без исключения претендентам, помимо успехов в учебе и знания английского языка, надо было подтвердить свои лидерские качества и написать сочинение на тему лидерства.*

*Возник вопрос: что такое лидерские качества и как доказать, что ты ими обладаешь? На бытовом уровне понятно, что есть формальные признаки лидерства в школьном коллективе: например, ты – староста класса. А если ты не был старостой класса и вообще не проявлял формальных признаков лидерства? Можно ли сказать, что в тебе нет лидерских качеств? В связи с этим вспомнился случай: в классе, где учился сын, среди учеников постоянно возникали конфликты и даже драки. Приглашенный психолог поставила диагноз: в классе много лидеров.*

*Появились и другие вопросы: лидером надо родиться или лидерские качества в себе можно развивать? И если их можно развивать, то каким образом это можно делать уже в школе?*

**И**зучение литературы по лидерству и знакомство с различными программами лидерских тренингов в конечном итоге привело к разработке нового курса “Эффективное лидерство и руководство”, который в настоящее время включен в различные программы по менеджменту на факультете управления и предпринимательства Нижегородского государственного университета. Трехдневный курс рассчитан на 20 учебных часов: два дня по 8 часов и один день – 4 часа.

Методической основой для разработки занятий курса стала технология развития критического мышления, которая используется в практике преподавания на нашем факультете начиная с 2000 года. За эти годы накоплен значительный опыт использования технологии в процессе обучения разных категорий слушателей. Особенно ценным для нас оказался опыт проведения философского курса “Критическое мышление” для руководителей различного уровня. Именно отзывы слушателей, один из которых приводится ниже, подвигли нас сделать первый, но

далеко не последний шаг по созданию курса “Эффективное лидерство и руководство”.

*Спецкурс КМ через общение и аргументацию дает понять, что коллектив из 30 человек никогда не придет к общему единому ответу на философские вопросы... Курс, наверное, и учит выявлять точки зрения разных людей, документировать их и объяснять людям, что по философским вопросам однозначно правильных, приемлемых для всех ответов не бывает. Задача руководителя понять это. А потом на практике, принимая решения, искать баланс, зная, что все люди разные!*

А. Пестряков

Естественно, нам представлялось важным сделать курс по лидерству активным, сместить акценты с передачи фактологического материала на развитие лидерских навыков. И вновь мы мучили себя вопросами: кого считать лидером; какие качества отличают лидеров от нелидеров; существуют ли способы развития этих качеств и насколько технология РКМЧП применима для подобного курса, включающего тренинг лидерских качеств?

**Таблица 1** Качества, наиболее часто встречающиеся у успешных лидеров

Интеллектуальные способности	Черты личности	Приобретенные умения
Логичность Рассудительность Проницательность Творческое начало Любознательность Интуиция	Инициативность Гибкость Созидательность Правдивость Цельность характера Смелость Уверенность в себе Уравновешенность Независимость Самостоятельность Честолюбие Стремление к успеху Настойчивость и упорство Энергичность Влиятельность Работоспособность Обязательность Надежность	Умение заручиться поддержкой Умение сотрудничать Умение завоевывать популярность и авторитет Такт и дипломатичность Умение брать на себя риск и ответственность Умение организовывать Умение упорядочивать и интерпретировать большие объемы разнообразной информации Умение убеждать Умение шутить и понимать юмор Умение разбираться в людях Развитость речи

Учебники по менеджменту изобилуют перечнями лидерских качеств и умений. Приведенная здесь Таблица 1 (основанная на таблице, приведенной в: Виханский, Наумов, 2002, с. 484) наиболее информативна с точки зрения того, чему и как обучать.

Преподаватели, активно применяющие технологию РКМЧП, хорошо знают, что учебный процесс, спроектированный в этой технологии, работает на развитие многих из перечисленных в таблице “лидерских” умений (Мереди́т, Клу́стер, 2002; Загашев, Заир-Бек, 2003). Это, прежде всего, когнитивные умения, связанные с упорядочиванием и интерпретацией большого количества разнообразной информации; умение кооперироваться и организовывать работу при выполнении групповых заданий; умение убеждать, обретая сторонников своей точки зрения; и, наконец, такт

и дипломатичность при высказывании своего мнения, порой отличного от мнения другого участника разговора.

Приведем еще один аргумент в пользу применимости технологии РКМЧП для проведения курса. В 1995-97 годах Раджан и Ван Юпен провели опрос о лидерских навыках, затем данные этого опроса сравнивались с данными аналогичных опросов 80-х годов – см. Табл. 2 (цит. по: Торрингтон, Холл, Тэйлор, 2004, с. 393).

Эти сравнительные данные очень показательны. Как мы видим, со временем происходит смещение акцентов с личностных качеств лидера на его “развернутость” на окружающих (навыки межличностного общения, способность и желание слушать, умение создавать атмосферу доверия и мотивацию). Обучение в технологии РКМЧП направлено, прежде всего, на создание именно такой атмосферы.

**Таблица 2** Развитие представлений о лидерских навыках

Пять важнейших навыков (в порядке их значимости)	
Конец 80-х годов	1995-1997
1. Умение мыслить стратегически 2. Предпринимательские навыки 3. Самобытность 4. Чутье 5. Умение решать проблемы	1. Умение создать атмосферу доверия и мотивацию 2. Умение смотреть вперед 3. Способность и желание слушать 4. Умение мыслить стратегически 5. Навыки межличностного общения

Итак, поняв, что мы обладаем необходимым инструментарием для создания полноценного лидерского тренинга, мы приступили к разработке концепции курса и его содержательной части. Отправной точкой при этом послужило само понятие лидерства: лидерство – процесс, при котором человек *влияет* на других членов *группы* ради достижения *целей* группы или организации (Шеклтон, 2003; Стаут, 2002; Торрингтон, Холл, Тэйлор, 2004; Виханский, Наумов, 2002). Разумеется, это лишь одно из возможных определений, но оно помогло нам выбрать подход и выстроить курс вокруг этих ключевых понятий лидерства – *влияние, цель, группа*.

1. Информационный блок посвящен механизмам *влияния* на людей – в курсе концепций лидерства и власти.
2. Работа над постановкой *целей* происходит при разговоре о совмещении ценностей и целей лидера и его последователей; выстраивании личностного ценностного портрета и ценностного портрета лидера.
3. Сплочение *группы* под руководством лидера происходит при работе в группах и парах сменного состава.

Ниже мы хотели бы поделиться с читателями теми “уроками”, которые мы сами извлекли из своего курса. Надеемся, что они покажутся небесполезными не только педагогам высшей школы, но и учителям старших классов, а также коллегам, работающим в области повышения квалификации педагогов.

Во-первых, наш опыт говорит о том, что при работе со взрослыми крайне важно объяснить группе, при помощи каких инструментов (приемов, методов, стратегий, технологий) вы собираетесь формировать те или иные лидерские умения в рамках отведенного на данный курс времени.

Далее, для того чтобы ваши цели были приняты слушателями, целесообразно дать возможность им самим определить, какими качествами, по их мнению, должен обладать лидер. Если возникнут затруднения при выполнении этого задания, можно опираться на уже готовые списки (Табл. 1). В любом случае, обсуждая свои или готовые перечни, слушатели обнаружат, что некоторые качества являются врожденными, другие же вырабатываются в процессе жизни и выражаются в конкретных умениях, которые можно формировать, развивать и

совершенствовать. Поместите созданный слушателями список на видное место в аудитории, чтобы к нему можно было постоянно обращаться и, при необходимости, осуществлять вызов на последующих этапах работы. Этот список, как показывает наш опыт, может быть бесконечным, постоянно дополняемым, меняющимся в зависимости от состава группы.

Завершить этот блок работы можно обсуждением высказывания, ставшего девизом знаменитой сети “Макдоналдс” (его автор – Келвин Кулидж, президент США с 1923 по 1929 г.).

*Старайтесь вовсю – ничто на свете не заменит упорства. Не надейтесь на талант – талантливые неудачники встречаются на каждом шагу. Не надейтесь на гений – непонятые гении вошли в поговорку. Не полагайтесь всецело на образование – в мире полно ученых безумцев. Только упорство и целеустремленность всемогущи...*

Можно использовать девиз или отрывки из интервью другого успешного человека. Однако именно это высказывание, как нам кажется, аккумулирует саму суть успеха. Кроме того, оно вызывает неизменный интерес в аудитории, и многие переписывают его дословно. Тем не менее, вряд ли все ваши слушатели с готовностью примут этот постулат. Дайте им время обдумать его и прийти к такой формулировке, которая их удовлетворит. Получившиеся высказывания тоже разместите на стенах аудитории для того, чтобы все еще раз убедились: невозможно создать единственно верный образа лидера, опираясь на теорию личностных качеств.

Это дает нам возможность перейти к изучению поведенческих и ситуационных теорий лидерства. Слушатели нашего курса должны усвоить довольно серьезный информационный блок о теориях лидерства и власти. Отбор содержания по этому блоку проводится в связи с возможностью дальнейшего практического использования материалов курса в работе руководителя, поскольку именно эти теории обсуждают вопрос о том, как оказывать влияние на людей. Эта информация может быть полезной директорам школ, завучам и преподавателям как руководителям (лидерам, менеджерам) учебного процесса (Приложения 1а и 1б).

Изучать сами ситуационные модели лидерства лучше всего с использованием

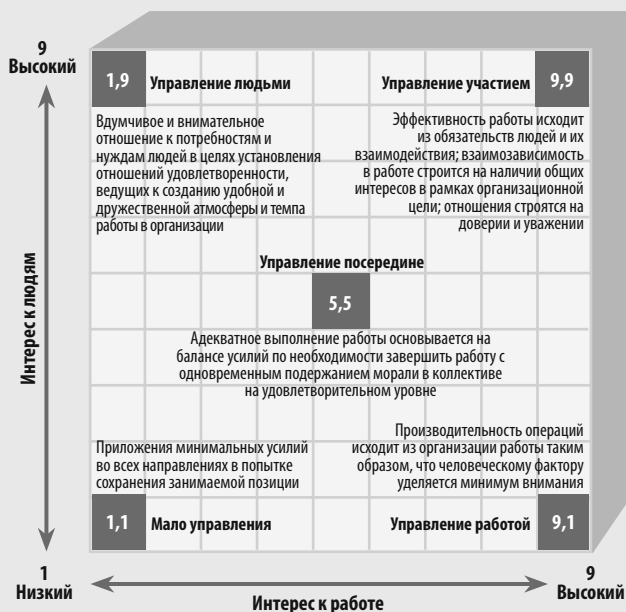
Исследование известного ученого Курта Левина заключалось в выявлении связи стиля руководства с эффективным лидерством. Он выделил три стиля руководства (цит. по: Виханский, Наумов, 2002, с. 487). Приводим таблицу, составленную на материалах Левина и его коллег, целиком, поскольку она полностью применима к учебному процессу: зная сильные стороны своего руководителя (директора школы), педагог может использовать их в свою пользу, а зная слабые, – заранее предпринять усилия по их нейтрализации. Кстати, здесь может возникнуть бурное обсуждение, поскольку зачастую педагоги предпочитают авторитарного, но грамотного директора школы, а ученики – авторитарного, но справедливого учителя, то есть не все считают, что демократический стиль в учебном процессе однозначно хорош.

**Три стиля руководства** (на основе: Lewin, Lippitt & White, 1939)

	<b>Авторитарный стиль</b>	<b>Демократический стиль</b>	<b>Пассивный стиль (невмешательство)</b>
<b>Природа стиля</b>	<p>Сосредоточение власти и ответственности в руках у лидера</p> <p>Прерогатива лидера в установлении целей и выборе средств</p> <p>Коммуникационные потоки идут в основном сверху</p>	<p>Делегирование полномочий с удержанием ключевых позиций у лидера</p> <p>Принятие решений происходит на всех уровнях</p> <p>Коммуникация осуществляется активно в двух направлениях</p>	<p>Снятие лидером с себя ответственности и отречение от власти в пользу группы</p> <p>Предоставление возможности самоуправления в желаемом для группы режиме</p> <p>Коммуникация строится в основном на горизонтальной основе</p>
<b>Сильные стороны</b>	Внимание срочности и порядку, возможность предсказания результата	Личная ответственность членов группы возрастает благодаря их участию в управлении	Позволяет начать дело так, как это видится и без вмешательства лидера
<b>Слабые стороны</b>	Имеется тенденция к сдерживанию индивидуальной инициативы	Демократический стиль требует много времени	Группа может потерять скорость и направление движения без лидерского вмешательства

В рамках курсов повышения квалификации целесообразно более подробно рассмотреть управленческую сетку Р. Блейка и Дж. Моутон (цит. по: Виханский, Наумов, 2002, с. 492), созданную авторами в 1969 году с целью выявления самого эффективного способа управления людьми, определенного как “групповое управление”.

**Управленческая сетка Блейка-Моутон**



Эта знаменитая сетка была создана на основе обследования значительного числа менеджеров, которое подтвердило гипотезу создателей модели: стиль 9,9 является наилучшим независимо от ситуации.

Любой менеджер, например – в образовании – директор школы, определив на основе управленческой сетки Блейка-Моутон присущий учителю стиль, может порекомендовать учителю, имеющему проблемы в отношениях с учениками (стиль 9,1), пойти на курсы повышения квалификации с серьезным психологическим блоком, включающим тренинг коммуникативных умений с применением лично-ориентированных педагогических технологий. А учителю с недостаточным уровнем выполнения программы или отсутствию интереса к работе в целом (стиль 1,9) – посетить курсы, совершенствующие его знание предмета и навыки проектирования учебной деятельности. При стиле 5,5 профессиональное развитие может происходить по всем направлениям. А вот стиль 1,1 должен вызвать сомнение в способности педагога как-либо изменить свою деятельность и поведение.



стратегий взаимообучения, таких как *Зигзаг* (Aronson & Yates, 1983), поскольку основная задача – помочь друг другу за непродолжительное время понять суть каждой модели и совместными усилиями в группе произвести их сравнительный анализ. При этом параметры для сравнения, конечно же, вырабатываются самой группой.

При планировании подобных курсов необходимо учесть, что весь блок, посвященный формулированию целей (от индивидуальных до командных) и дальнейшей работе над их достижением, требует от слушателей большого напряжения. А значит, нужны разминки либо перед началом, либо в ходе занятия. Кроме снятия напряжения и проработки ключевых понятий курса, разминки обеспечивают активизацию эмоциональной, когнитивной и психомоторной сферы (Мелвин, 2001) и тренинг трех блоков общения (см. Приложение 2): информационного – обмен информацией; интерактивного – взаимодействие; и перцептивного – восприятие и взаимопонимание (Коротаяева, 1997). Например, в разминке “Человеческий механизм” тренинг общения посредством передачи информации наиболее явно выражен, когда каждый участник берет на себя определенную роль и обсуждает ее с группой в ходе репетиции; тренинг взаимодействия происходит через активный обмен информацией о своей роли

для представления единого механизма; тренинг восприятия и взаимопонимания осуществляется при синхронизации действий во время представления.

Поскольку известно, что “... Лидеры не обязаны знать все ответы. Они должны знать все правильные вопросы” (Торрингтон, Холл, Тэйлор, 2004, с. 393), в блок формирования умений необходимо включить занятия по постановке вопросов. В нашем курсе мы сопрягли это с чтением интерактивной лекции: слушатели, основываясь на ключевых словах лекции, составляли вопросы, которые сначала обсуждались в группе, а потом наиболее значимые (по мнению группы) вопросы фиксировались на доске и становились “путеводителем” для лектора. Лекция была посвящена основам власти, поскольку при достаточной погруженности в тему неизменно возникает закономерный вопрос: в чем разница между менеджером и лидером? В педагогической аудитории от этого вопроса можно выйти на обсуждение того, какие виды власти есть у учителя традиционно и как изменяются механизмы влияния при введении в практику активных форм обучения, развивающих и личностно-ориентированных технологий.

В контексте лекции (и разминки 4 – см. Приложение 2) можно подойти к разговору о популярной в настоящее время концеп-

### 1. Баночки-веревочки

Чтобы выйти на разговор о том, что единого, подходящего во всех обстоятельствах стиля лидерства не существует и что для каждой конкретной ситуации необходимо подбирать свой стиль (именно в этом заключается смысл ситуационных моделей лидерства), мы проводили разминку, которую нам подарили учителя на курсах в Нижегородском институте развития образования. Итак, есть две баночки, одна из которых с небольшим запасом входит в другую. Меньшая баночка снабжена отверстиями, через которые продернуты разноцветные веревочки, закрепленные узелками. Каждый участник берет свою веревочку, натягивает ее, и баночка оказывается висящей в середине организованного слушателями круга. Установив вторую баночку на пол внутри круга, тренер просит опустить верхнюю баночку в нижнюю. Разрешается наклоняться и присаживаться, двигать руками, но нельзя смещаться с занятого в круге места. При первом выполнении задания можно разговаривать, при этом сразу же спонтанно выделяются лидеры, которые руководят процессом. Во второй раз участникам запрещается разговаривать, задание же остается прежним. В третий раз участникам предлагается выбрать лидера, и все, кроме выбранного лидера, закрывают глаза, а затем молча, с закрытыми глазами выполняют его команды. И, наконец, лидера назначает тренер (лучше, если он выберет человека, который до этого не стоял в круге), и назначенный лидер руководит процессом – все остальные молчат, глаза закрыты. Да, самое главное! Баночка каждый раз ставится на другое место. В конце разминки группа под руководством тренера делится ощущениями и впечатлениями от процесса, анализируя, какие аспекты в каждом конкретном случае влияли на результативность работы группы.

### 2. Человеческий механизм (Мелвин, 2001)

Эту разминку мы рекомендуем провести в начале работы над формулированием командных целей. По сути дела в данной разминке в шуточной форме обыгрывается весь процесс проектирования, от постановки цели до представления результата. Кроме того, она успешно снимает напряжение в аудитории и помогает участникам настроиться на активную работу. Группа участников (4-6 человек) должна, выбрав известный всем механизм или прибор, придумать, как, используя только невербальные средства, продемонстрировать его работу. При этом важно, чтобы каждый участник исполнял отведенную ему роль (изображал определенную деталь механизма). Для предварительного обсуждения и репетиции группы расходятся по разным углам или в разные помещения. Возвратившись, группы поочередно демонстрируют работу своих приборов, остальные должны догадаться, что они изображают. Неизменный ажиотаж на курсах повышения квалификации вызывает представление исполнителей с перечислением их титулов и регалий.

### 3. Экологический совет (Тарасов, 1992)

Это уже не разминка, а деловая игра, которая стимулирует коллективное принятие решений и знакомит аудиторию с феноменом синергетического эффекта в условиях совместной деятельности. Эта игра интересна также тем, что способствует выявлению лидерских качеств каждого участника, а также психологической совместимости в группе. Каждый участник превращается

в эколога-эксперта и должен подготовить программу мер по разрешению экологических проблем на уровне среднего промышленного предприятия, региона и на международном уровне и предложить ее “экологическому совету” (коллегам по команде) для принятия окончательного решения. Участникам игры раздаются бланки с перечнем необходимых экологических мероприятий на всех трех уровнях, перечисленных в произвольном порядке, которые необходимо проранжировать в соответствии с уровнем их значимости в решении экологических проблем предприятия, региона и планеты в целом. Сначала это делается строго индивидуально, затем участники самоорганизуются в команды по 5-7 человек. Задание остается прежним. Однако пока хоть один из членов команды настаивает на своей последовательности природоохранных мероприятий, команда не имеет права оформлять групповой бланк. После того, как “экологические советы” закончили свою работу, руководитель игры объявляет результаты, полученные методом математического моделирования с применением компьютера. Данные по аудитории в целом сводятся в таблицу, и из ее анализа делаются выводы об умении участников игры коллективно обсуждать и принимать наиболее оптимальное решение и о психологической совместимости группы (команда, у которой командная ошибка ниже любой из индивидуальных, считается психологически хорошо совместимой и способной эффективно решать серьезные задачи).

### 4. Змея (Шапиро, Флаерти-Зонис, Либер, 1995, с. 44)

Эта разминка идеально подходит для закрепления вывода о главных отличиях лидера от менеджера, а также для снятия умственной и физической усталости. Все участники образуют цепочку в виде большой змеи и только первый (“голова”) и последний (“хвост”) участники остаются с открытыми глазами. Все остальные крепко держатся друг за друга и закрывают глаза. Участники самостоятельно выбирают “голову” (лидера) и “хвост” (административный резерв). Змея начинает передвигаться – осторожно мелкими шажками. Все участники стараются почувствовать себя частью целого, то есть длинной змеи; нельзя издавать никаких звуков; нельзя открывать глаза без разрешения тренера; можно слушать и нюхать, использовать все другие органы чувств. Маршрут должен быть неизвестен “телу”; за движение, как и за все тело в целом, отвечают совместно “голова” и “хвост”: хотя последний не знает, куда ведет “голова”, но может догадываться, так как глаза его открыты. После того как “змея” возвращается обратно в комнату, тренер разрешает “телу” открыть глаза. Все рассказывают, где они проходили и как они это почувствовали, “голова” и “хвост” подтверждают или опровергают их утверждения, затем все участники делятся своими впечатлениями относительно исполняемых ролей. Используя высказывания участников, необходимо зафиксировать основные выводы: лидер – поиск пути, менеджер – прохождение пути; лидер – выбор правильных действий, менеджер – правильное выполнение действий. Участники этой разминки часто обращают внимание на то, как важно, чтобы “тело” доверяло “голове”, – только тогда, выполняя все условия, можно чувствовать себя в безопасности. Опираясь на это, можно перейти к обсуждению черт харизматического лидера и к вопросу востребованности такого лидера в различных ситуациях.

ции постгероического лидерства, которая отрицает эффективность организации с единым всезнающим лидером во главе и утверждает, что нужен механизм делегирования лидерских функций, который позволил бы многим членам коллектива брать ответственность на себя. Естественный пример подобной динамики – изменения, происходящие во взаимоотношениях между учителем и учеником: в традиционной системе обучения единственный лидер на уроке – учитель; при работе в технологии развития критического мышления лидерская функция за ним сохраняется, но меняются задачи и полномочия – он становится *постгероическим* лидером.

Главным условием для успешности работы постгероического лидера и создания работоспособной команды является его умение убеждать, побуждать людей высказывать свое мнение, вести их за собой и осуществлять обратную связь (Senge, 1990). Поэтому в качестве итоговой работы по курсу мы использовали аргументированное письмо. Естественно для того, чтобы отработать все элементы аргументированной речи (утверждение – доводы – доказательства – контраргумент – заключение/вывод), необходимо провести специальное занятие, посвященное выстраиванию аргументации как основы для убеждения людей. Качество письменных работ будет выше, если дать слушателям возможность предварительно потренироваться в выстраивании аргументации на каком-либо тексте. В своем курсе мы используем статью Бориса Кушнера “Моцарт и Сальери. Опять?” (Кушнер, 2001), в которой автор пытается развеять миф о том, что Моцарт был отравлен Сальери. Эта статья нам приглянулась не только в силу интригующей тематики, но еще и потому, что на ее материале можно выстроить несколько цепочек аргументации. Работая в группе, слушатели объясняют друг другу непонятные моменты и без труда подбирают все элементы аргументации. Пример работы одной из групп приводится в Приложении 3.

Цель этого блока работы заключалась в том, чтобы научить слушателей правилам выстраивания развернутой аргументации. Чтобы каждый мог реализовать и свои индивидуальные способности к эффективной аргументации, необходимо запланировать достаточное время для индивидуальной письменной работы на тему, выбранную самими слушателями. В нашем курсе мы в основном предлагали

**Утверждение:** Сальери не виновен в смерти Моцарта.

**Доводы:**

1. Отсутствие мотива
2. Высокие моральные принципы Сальери
3. В Вене свирепствовало инфекционное заболевание
4. Низкий уровень медицины

**Доказательства:**

Отсутствие мотива:

- Сальери не завидовал Моцарту, так как сам был гениальным музыкантом, написавшим множество известных в то время музыкальных произведений (перечисляются).
- Сальери имел общественное признание (был императорским капельмейстером).
- Был известным меценатом и педагогом.
- Редактировал музыкальные произведения Бетховена, Листа.
- Был финансово обеспеченным человеком (многие произведения были достаточно успешными, так, спектакль “Тарар” шел 33 раза).

Высокие моральные принципы:

- Бесплатно обучал композиции и пению многих учеников и играл огромную роль в организации музыкальной жизни.
- Имел многих благодарных ему учеников (Бетховен, Мошелес, Черни, Шуберт, Лист), в числе которых был и младший сын Моцарта Франц Ксавер Моцарт.
- Сердечно переживал семейные трагедии.
- Очень мучился оттого, что его обвиняли в смерти Моцарта.

Свирепствовало инфекционное заболевание:

- В 1791 году в Вене была эпидемия инфекционного заболевания.
- Умерло множество людей с похожими признаками смерти.

Низкий уровень медицины:

- Назначенное лечение, в силу низкого уровня медицины, было убийственным.
- Заключение врача: Моцарт умер от ревматической лихорадки.

**Контраргументы:**

1. Однако были две обвиняющие Сальери статьи в лейпцигской музыкальной газете 1825 г.
2. Широко известно произведение А.С. Пушкина, идея которого не могла возникнуть “из ниоткуда”.
3. Симптомы отравления присутствовали: опухоль тела, быстрая кончина.

**Заключение:**

По утверждению А.С. Пушкина, гений и злодейство – две вещи несовместные. Как нам удалось доказать, Сальери – гений, значит, не виновен.

слушателям темы, связанные со сферой их деятельности (цель – убедить в чем-либо своих подчиненных). Однако были и работы, касающиеся семейной жизни...

При обучении людей работе в команде, выработке у них специфических качеств, в том числе и лидерских, весьма полезным может оказаться пособие Маргарет Паркин (Паркин, 2005) по использованию сказок, историй и метафор (как аналогий действительности) при обучении сотрудников. Приведем здесь лишь одну из описанных автором метафор, которая показывает, что в принципах создания команды и в теориях лидерства нет ничего нового, чего бы уже не существовало в живой природе.

Можно предложить слушателям текст без выводов автора и попросить самостоятельно сформулировать принципы работы в команде, исходя из каждого факта поведения гусей в стае, а затем уже познакомиться с авторской версией, если это будет необходимо.

Совершенно в ином свете предстает и сказка “Репка”, если посмотреть на нее с точки зрения эффективного лидерства

и руководства командой. Используя эту известную народную сказку, можно найти темы для размышления о постановке целей и решении проблем, о лидерстве и создании команды, о влиянии и роли каждого и подвести участников к выводу о том, что никогда не стоит недооценивать “мышек” в своей команде (там же, с. 160-162).

Можем ли мы теперь ответить на те вопросы, которыми мы задавались в начале работы над курсом? И да, и нет.

Несомненно, есть люди, обладающие лидерскими задатками от рождения, однако эти задатки, равно как и необходимые лидеру качества и умения, поддаются развитию. Педагог, работающий в школе или в вузе, может способствовать развитию лидерских качеств у своих учеников:

- создавая условия, когда ученики самостоятельно ставят цели и достигают их;
- побуждая их задавать вопросы и высказывать собственное мнение;
- организуя обратную связь и при-ветствуя постоянный обмен идеями и стремление узнавать мнения других.

### **Уроки гусей** (там же, с. 228-230)

1. *Хлопая крыльями, каждый гусь создает восходящий поток для птицы, летящей следом. V-образное построение стаи примерно на 70 процентов снижает усилия при полете по сравнению с тем, как если бы птицы летели поодиночке.*

**Вывод:** *тот, кто движется в одном направлении с другими, достигает желаемого быстрее и легче, потому что другие создают для него “восходящий поток”.*

2. *Если какой-то гусь выпадает из стаи и начинает лететь сам по себе, он сразу чувствует сопротивление воздуха и невольно замедляет полет. Поэтому он быстро возвращается в стаю, чтобы воспользоваться “восходящим потоком”, который создает птица, летящая впереди.*

**Вывод:** *разумнее оставаться в “стае”, вместе с теми, кто летит в том же направлении, и быть готовым принять их помощь, а также самому помогать другим участникам команды.*

3. *Когда вожак устает, он возвращается в стаю, и на его место встает другой гусь.*

**Вывод:** *если участники команды по очереди выполняют самые сложные задачи и становятся лидерами, это идет на пользу всей команде.*

4. *Гуси, замыкающие V-образную стаю, кричат, чтобы воодушевить летящих впереди.*

**Вывод:** *давайте лидеру только позитивные окрики – никто не любит, когда ему говорят под руку!*

5. *Если гуся подстрелили или он заболел, вместе с ним стаю покидают еще две птицы. Они следуют за раненым, помогают ему и защищают его. Они остаются с ним до тех пор, пока он не выздоровеет или не умрет.*

**Вывод:** *нужно стоять друг за друга и в хорошие, и в тяжелые времена.*

В заключение хотелось бы сказать, что курс “Эффективное лидерство и руководство” в его нынешнем виде является результатом трудного пути проб и ошибок. Работа над ним продолжается и сейчас. Мы никогда не знаем, какие акценты расставит следующая группа слушателей, какому из блоков программы придется уделить большее внимание, а что вообще окажется излишним. Мы каждый раз применяем гибкое планирование, основываясь на обратной связи со слушателями. А это значит, что технология развития критического мышления, выбранная нами в качестве методической основы курса, позволяет расти не только слушателям, но и нам – как проектировщикам и исполнителям.

Есть известная английская поговорка, которая дословно переводится так: “Никогда не знаешь, куда тебя заведет погода”. То же самое – в хорошем смысле – можно сказать о проведении занятий в технологии РКМЧП: никогда не знаешь, как именно будет выглядеть конечный результат. Каждый раз что-то получается лучше, что-то хуже. И каждый раз нас ожидают сюрпризы.

Единственное, в чем можно быть полностью уверенным, так это в том, что если ваш курс предполагает развитие интеллектуальных и коммуникативных умений, РКМЧП – именно то, что вам надо. И пусть в начале пути будет не совсем просто или даже совсем непросто, впоследствии вы никогда не пожалеете о своем выборе.

### Литература

- Виханский О., Наумов А. (2002). *Менеджмент*: учебник. М.: Гардарики.
- Загашев И., Заир-Бек С. (2003). *Критическое мышление: технология развития*. СПб: Альянс “Дельта”.
- Коротаева Е. (1997). *Хочу! Могу! Умею! Обучение, погруженное в общение*. М.: “КСП”, Институт психологии РАН.

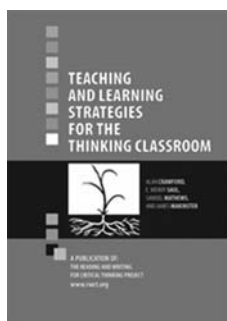
- Кушнер Б. (2001). Моцарт и Сальери. Опять? *Химия и жизнь*, №7-8.
- Мелвин М. (2001). Увлекательные разминки для семинаров. *Thinking Classroom/Перемена* (5), с. 37-41.
- Мередит К., Клустер Д. (2002). *Критическое мышление в университете: Учеб. пособие*. Институт “Открытое общество”.
- Стаут Л. (2002). *Лидерство: от загадок к практике*. М.: ООО “Добрая книга”.
- Тарасов С. (1992). Игра “Экологический совет”. *Дидактические игры по экологии*. СПб, с. 37-44.
- Торрингтон Д., Холл Л., Тэйлор С. (2004). *Управление человеческими ресурсами: учебник*. М.: “Дело и сервис”.
- Шапиро С., Флаерти-Зонис К., Либел Дж. (1995). *Окружающая среда и мировое сообщество: учебное пособие*. Новосибирск.
- Шеклтон В. (2003). *Психология лидерства в бизнесе*. СПб: “Питер”.
- Aronson, E., & Yates, S. (1983). Cooperation in the classroom: The impact of the jigsaw method on inter-ethnic relations, classroom performance and self-esteem. In H. Blumberg and P. Hare (Eds.), *Small groups*. London: John Wiley & Sons. См. также: [www.jigsaw.org](http://www.jigsaw.org).
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Century Business, Random House.

---

**Елена Грудзинская – доцент Центра подготовки управленческих кадров высшей квалификации факультета управления и предпринимательства Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, сертифицированный тренер программы РКМЧП, Нижний Новгород, Россия.**

**Валерия Мариико – преподаватель Центра дополнительного профессионального образования факультета управления и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского, сертифицирующий тренер программы РКМЧП, Нижний Новгород, Россия.**

---



### “Стратегии активного обучения и мышления”

**Авторы: Алан Крофорд, Э. Венди Сол, Сэмюэл Мэтьюс, Джеймс Макинстер**

Учебное пособие объемом 300 страниц с иллюстрациями. Книга легко читается и может быть использована в качестве справочника по стратегиям обучения.

Скоро – на русском языке! Следите за рекламой на сайте [www.ct-net.net/ru](http://www.ct-net.net/ru) и делайте заказы по адресу [thinkingclassroom@ct-net.net](mailto:thinkingclassroom@ct-net.net).

## Интернет и преподавание арабского языка в Египте

Чтобы побудить учителей родного языка пользоваться информационными технологиями, Министерство образования Арабской республики Египет популяризирует азы компьютерной грамотности, поисковые сети, цифровые носители и Интернет. Много сделано, чтобы обеспечить компьютерами как можно больше школ и классов. Но Египет, как и значительная часть арабского мира в целом, все-таки мало применяет компьютеры и Интернет в образовании.

Общаясь с египетскими преподавателями арабского языка, я постепенно поняла, в чем причины этих проблем. Разработанное и проведенное мною исследование не только подтвердило мои догадки, но и подсказало, как можно разрешить подобные проблемы.

Из данной статьи вы узнаете о том, что конкретно было предпринято в Египте в области компьютеризации школ за последние шесть лет и что предстоит сделать в ближайшем будущем. Мы поговорим и о том, как преодолеть нежелание некоторых учителей использовать компьютеры.

Вряд ли можно переоценить важность компьютеров и Интернета в нашем все более тесном мире. Собственно, их присутствие – едва ли не самая главная особенность современной жизни; некоторые даже говорят об “информационной революции” и называют начавшееся столетие “веком Интернета”. Наличие или отсутствие доступа к Интернету, без сомнения, полностью определяет формы и способы общения.

Интернет может внести значительный вклад в образование и преподавание благодаря своей способности сохранять, передавать и объединять информацию, а также делать эту информацию легкодоступной и для учителей, и для учеников. Потенциал Интернета колоссален, и преподаватели с его помощью могут достигнуть множества образовательных целей в рамках практически

всех учебных дисциплин, для любых возрастных групп и типов обучения. Это серьезные основания для того, чтобы использовать Интернет в различных образовательных контекстах.

Всякий раз, когда учитель принимает решение использовать Интернет в процессе обучения, он может подойти к этому по-разному. Джуди Харрис (Harris, 1998) анализирует учебную деятельность, которая может осуществляться при участии Интернета, и классифицирует ее в зависимости от достигаемых учебных целей. По данным ее исследования, существуют три основные области применения Интернета в контексте обучения:

1. Личное общение и информационный обмен. В эту категорию входят следующие виды деятельности:
  - Обмен электронными письмами и беседы в чатах.
  - Школьные видео-конференции, когда один класс общается с другим классом из своей или другой школы или даже из другого государства.
  - Электронные конференции, куда приглашаются ученые и эксперты, чтобы ответить на вопросы учеников и учителей по электронной почте или иным способом.
2. Сбор и анализ информации в Интернете. Сюда входит и обмен информацией по электронной почте, причем преподаватели и студенты могут составлять аннотации к книгам, готовить отчеты, обмениваться наблюдениями и результатами, могут писать и редактировать статьи, чтобы опубликовать их в Интернете.
3. Решение проблем. Сюда относится поиск информации для решения конкретной проблемы и осуществление обратной связи по поводу опубликованных учащимися и студентами статей.

Все упомянутые выше категории применимы в любой предметной области. Однако преподавателям языковых дисциплин Интернет предлагает особенно широкий спектр возможностей и ресурсов для достижения учебных целей. К этим целям относятся (McConnell, 1998):

- Развитие навыков чтения для понимания. Виды деятельности: от простейших исследований... и разбора текстов с насыщенной графикой до более сложных, с точки зрения культурного и литературного содержания, материалов.
- Развитие навыков понимания устной речи. Достигается через взаимодействие со звуковыми и/или видео материалами с различных сайтов, а также через сетевые видеоконференции.
- Развитие навыков говорения. Происходит на основе “клавиатурных бесед”, которые затем перерастают в беседы в классе; речевые Интернет-упражнения; звуковой электронной почты и общения в дискуссионных группах.
- Развитие навыков письма. Выполняются различные задания, результаты высылаются по электронной почте, помещаются на электронных “досках объявлений”, в листах рассылки и он-лайн портфолио (веб-страницы студентов).
- Развитие этнокультурных знаний и навыков этнокультурного взаимодействия. Происходит при знакомстве с актуальными вебсайтами и общении по электронной почте. Ни одна библиотека не сравнится с ресурсами Интернета!
- Развитие лексико-грамматических навыков. Достигается благодаря упражнениям и презентациям в Интернете или в локальной сети, многопользовательскому диалогу и работе со справочной литературой (словарями, таблицами глагольных форм и т.д.).

Чтобы обеспечить реализацию возможностей Интернета, в 2000 году Министерство образования Египта ввело предмет “информатика” в 22000 школах, в том числе в 1267 полных средних, 6484 неполных средних и 14236 начальных, включая 2528 детских садов. Цели проекта: научить школьников пользоваться компьютерами, помочь им раскрыть и развить свои таланты в области информационных технологий, открыть для них новые горизонты – благодаря обмену информацией и знаниями с товарищами по переписке с разных концов света; превратить

школьные компьютерные классы в центры общения и социального взаимодействия; и, в конечном итоге, усилить роль компьютеров в развитии общества в целом – в качестве инструмента принятия решений (Abu Al Sood, 2004).

Следующий шаг был сделан, когда Министерство объявило, что с начала 2002-03 учебного года министерский Интернет-сервер будет доступен для всех 7700 неполных средних школ, и ученики смогут использовать этот сервер для поиска необходимой информации по интересующей их тематике и просто для развлечения, поскольку сам по себе поиск развлекательных сайтов полезен для расширения кругозора и знаний общего характера, а также для обогащения словарного запаса. Кроме того, учащиеся могли совершенствовать навыки самообразования и определять уровень своих знаний и умений по любым предметам, выполняя тестовые задания различного уровня. Программа сама проверяла ответы и разъясняла школьникам все, что вызвало у них затруднения. Рекламируя новый сетевой ресурс, министерство предлагало родителям отслеживать с его помощью образовательный уровень своих детей. В рамках правительственной поддержки этого проекта минимальное число компьютеров в школах было увеличено до десяти, и все они были подключены к Интернет-серверу Министерства (см. вебсайт Министерства образования АРЕ).

### **Проблема: Одних компьютеров недостаточно**

“Школа может иметь самое лучшее программное обеспечение и доступ к Интернету с каждого компьютера. Но, по мнению экспертов, это никак не скажется на том, как учатся дети, если сами учителя не знают, как использовать электронные носители в учебном процессе” (Trotter, 1999).

Помимо подключения к Интернету, нашим школам нужны квалифицированные преподаватели, которые и сами умеют эффективно использовать сеть, и помогут детям с ее помощью добиться успехов в учебе, развить свое критическое мышление и способности к самообразованию. Как сказал в 1995 году Элберт Сигел: “Получение доступа к технологическим новшествам – лишь первый шаг. Учителей надо обучать работе в Интернете и интеграции сетевых ресурсов в учебный план. Этот процесс должен идти рука об руку с закупкой компьютеров и подключением к сети, если мы действительно хотим добиться успеха. Обучение

преподавателя – один из самых важных аспектов внедрения современных информационных технологий” (цит. по Morrison, Lowther & DeMeulle, 1999, с. 269).

Однако и этого, как видно, тоже недостаточно, поскольку школы уже оборудованы компьютерами и имеют выход в Интернет, учителя прошли тренинги, спонсированные Министерством образования, а настоящего обучения с помощью компьютеров ни в классе, ни за стенами класса как не было, так и нет. Учителя арабского (родного) языка редко используют Интернет в обучении и для исследований. И это – несмотря на то, что существуют программы, позволяющие писать электронные письма по-арабски и пересылать файлы на арабском языке без потери качества, а в Интернете есть множество арабских вебсайтов – то есть присутствие арабского мира в сети становится все ощутимее. Не так давно эксперты из Института передовых исследований Университета ООН разработали ULN, универсальный сетевой язык (см. Крейдлин, 2001), то есть язык-посредник, позволяющий людям получать и отправлять информацию на родном языке, в том числе на арабском. Предполагается, что новый язык сотрет языковые барьеры, существующие между образовательными учреждениями разных стран

Мой опыт как учителя и куратора специальных языковых программ в школах подсказывает, что значительная часть учителей арабского языка, особенно самые опытные из них, полагают, что компьютер вообще и Интернет в частности не нужны при обучении их предмету. Я сделала такой вывод, поскольку (а) они не знают, где искать программные и сетевые ресурсы в своей предметной области; (б) они недостаточно владеют компьютером, чтобы пользоваться им в процессе обучения; (в) курсы обучения, которые они прошли, либо не соответствовали их потребностям, либо не оказали влияния на их практику.

Убедившись, что проблемы, с которыми сталкиваются учителя арабского языка при использовании Интернета для обучения, требуют тщательного изучения, я разработала анкету, чтобы найти ответы на следующие ключевые вопросы:

- Какие трудности существуют у преподавателей арабского языка при использовании Интернета в обучении?
- Что может побудить учителей арабского языка использовать Интернет как инструмент обучения?

Цель опроса состояла в том, чтобы идентифицировать действенные для учителей стимулы и на их основе разработать предложения по внедрению информационных технологий в практику преподавания арабского языка, а также уведомить ответственных чиновников Министерства образования о тех трудностях, с которыми повсеместно сталкиваются учителя, что в итоге приводит к отторжению новейших технологий. Я очень надеялась, что эта информация даст повод должностным лицам задуматься об организации действительно эффективных семинаров и курсов обучения, благодаря которым учителя смогут обрести необходимые навыки по использованию компьютеров в обучении.

## Инструментарий

Внимательно изучив результаты предшествующих исследований, посвященных проблемам использования Интернета учителями в арабском мире (Al Dajani, 2001; Shehada, 2001), я подготовила анкету из 25 вопросов, подразделенных на четыре раздела:

- **Использование компьютера.** Вопросы этого раздела охватывают использование компьютера и Интернета учителями – на работе или дома, для обучающихся или исследовательских целей.
- **Программы обучения.** Здесь выявляется информация о тренингах и ином обучении, которое прошли учителя.
- **Проблемы.** Вопросы этого раздела сосредоточены на том, что препятствует внедрению Интернета в качестве инструмента обучения.
- **Готовность.** Выясняется готовность опрошенных учителей использовать Интернет в обучении.

## Выборка

Представленная здесь информация исходит от преподавателей арабского языка неполных средних школ двух городов: Порт-Саида и Каира. Выбор пал на учителей именно таких школ, поскольку – как было упомянуто выше – Министерство образования Египта разработало учебные компьютерные программы как раз для этого уровня обучения, причем работать с ними можно было как в школе, так и дома. Соответственно, предполагалось, что учителя умеют пользоваться Интернетом и могут выйти на министерский вебсайт.

Во второй половине 2003-04 академического года двести учителей арабского языка заполнили предложенную анкету. Выборка

включала в себя учителей с различным педагогическим стажем: 22% проработали в школе 1-2 года; 18% – 3-5 лет; 21% – 6-10 лет; 27% – 11-20 лет. Преподавателей, имеющих более чем 20-летний стаж, – всего 12%, потому что многие из них просто отказались участвовать в анкетировании.

В проведении опроса мне помогли мои студенты, которые учатся на педагогическом факультете Порт-Саидского университета. В Каире такую же работу организовали мои коллеги и их студенты.

## Обсуждение результатов

Анкетный опрос выявил следующее:

**1. Использование компьютера.** 47% опрошенных имеют компьютеры дома и 67% пользуются Интернетом. Почти все опрошенные сказали, что в их школах есть компьютерные лаборатории или классы, но некоторые отметили, что учителям не разрешают ими пользоваться, что к компьютерам допускают лишь самих учителей информатики и, в отдельных случаях, учителей естественно-научного цикла и математиков. Среди тех, кто выходит в Интернет, 89% сказали, что для поиска информации они используют поисковую систему Google. Лишь 8% пользуются вебсайтом Министерства образования АРЕ, а 3% заявили, что пользуются различными исламскими сайтами.

**2. Программы обучения.** 50% опрошенных сказали, что окончили компьютерные и Интернет-курсы, причем 30% из этой группы обучались в центрах, открытых Министерством образования, а остальные 70% обретали необходимые навыки в частных компьютерных центрах за свой счет. Последняя цифра свидетельствует о том, что учителя считают эти навыки достаточно важными и рассматривают информационные технологии как потенциальный инструмент обучения. Министерские курсы признали эффективными 43% опрошенных, причем они считают, что обретенные ими новые знания, умения и навыки уже начали приносить пользу их ученикам. Однако 57% опрошенных выразили сомнение в эффективности этих курсов. Причины их сомнений можно разделить на следующие категории:

- 34% жаловались на недостаток учебных материалов и практики для отработки навыков.
- 20% сочли, что отведенного времени было мало для интегрирования полученных умений и навыков в свою предметную дисциплину.
- 17% жаловались на безответственный подход тренеров к работе.
- 14% заявили, что сами учителя не относятся к подобным тренингам достаточно серьезно и поэтому не ощущают реальных результатов.
- 13% жаловались на недостатки планирования или организации занятий на курсах.

- 2% сказали, что тренеры сами не имели достаточного опыта работы с Интернетом, и это значительно снизило ценность обучения.

**3. Проблемы внедрения Интернета и компьютера в учебный процесс.** Только 16% опрошенных сказали, что они пользуются компьютером и Интернетом для работы с учениками. Причины такой низкой активности распределились следующим образом:

- 40% признались, что они не обладают достаточными знаниями и навыками.
- 18% сказали, что они сами слишком загружены, а программы настолько плотны, что для работы, выходящей за рамки учебного плана, просто нет времени.
- 16% жаловались на технические несовершенства школьной локальной сети.
- 11% сказали, что в их школах не хватает компьютеров.
- 8% считают, что нет достаточного количества компьютерных учебных программ.
- 5% сказали, что не верят в эффективность использования компьютеров в обучении.
- 3% признались, что не очень хорошо владеют английским и это затрудняет пользование Интернетом, причем даже в тех случаях, когда содержание сайта представлено на арабском языке, потому что все технические инструкции написаны по-английски и без владения этим языком невозможно найти нужную информацию. Более того, ссылки с арабских сайтов часто ведут на англоязычные сайты.

Когда этих же людей попросили расставить существующие проблемы в порядке значимости, получился следующий список:

- 40% указывают на недостаток квалифицированных преподавателей.
- 20% считают, что не хватает курсов повышения квалификации в этой области.
- 15% отмечают, что в школах мало компьютеров.
- 12% утверждают, что в их школах отсутствует связь с Интернетом.
- 7% говорят, что школьное начальство не приветствует использование компьютеров.
- 6% считают, что школа не предоставляет учителю достаточного количества компьютерных обучающих программ.

**4. Готовность использовать Интернет в обучении** выразили 31% опрошенных, в то время как 47% чувствуют, что им для этого необходимо дополнительно подучиться, а 22% не желают использовать Интернет вовсе.

## Заключение

Результаты опроса ясно показывают, что главная причина ограниченного использования Интернета в учебном процессе – отсутствие у педагогов необходимых знаний и навыков. Существует, однако, и множество других препятствий, которые следует устранить, если мы хотим использовать весь потенциал информационных технологий в качестве инструмента и ресурса обучения. Обзор также подтверждает и другое мое наблюдение: недостаток финансовых средств – пока еще одна из главных причин отсутствия доступа к Интернету в домах египетских учителей. Наиболее опытные преподаватели действительно склонны сопротивляться новым технологиям сильнее, нежели их более молодые коллеги. Малое количество компьютеров – тоже проблема; учителя постоянно соревнуются между собой и школьными администраторами за драгоценное компьютерное время. Неравенство мужчин и женщин в обществе отражается и на ситуации с компьютерами. Мои беседы с учителями подтвердили, что мужчины более активно используют Интернет и совершенствуют свои навыки в области информационных технологий, чем женщины. Думаю, это различие отчасти объясняется большими нагрузками египетских женщин, которым приходится одновременно и работать, и вести домашнее хозяйство.

## Рекомендации

Выполнение следующих рекомендаций может способствовать эффективному использованию Интернета как инструмента обучения при преподавании арабского языка:

1. В университетскую программу для будущих учителей арабского языка необходимо включить и развитие компьютерных навыков. В учебном плане надо сделать акцент на применение этих навыков в практике преподавания арабского языка.
2. Следует расширить программы обучения для практикующих учителей и создать эффективные программы специально для преподавателей арабского языка – на основе выявленных потребностей.

3. Школы должны быть оснащены компьютерами и доступом в Интернет. Следует перераспределить использование компьютерного времени в пользу учителей и учащихся, а не школьной администрации.
4. Должностные лица, ответственные за внедрение Интернета в учебный процесс, должны всячески популяризировать его достоинства в качестве инструмента обучения. Можно организовывать для учителей Интернет-форумы, встречи и конференции для обмена знаниями и опытом. Преподаватели должны уметь общаться со своими учениками через школьные веб-страницы и по электронной почте, то есть использовать наличие у многих учащихся доступа к Интернету дома или в Интернет-кафе.
5. Необходимо обеспечить техническую поддержку, то есть выделить специалистов для обслуживания компьютерного оборудования и лабораторий, чтобы учитель всегда имел возможность обратиться за технической помощью.
6. Особое внимание нужно уделить компьютерной грамотности учеников и учителей в плане интеграции компьютеров и Интернета в учебную программу. Цель не только в том, чтобы дать им пользовательские навыки, а научить эффективно применять Интернет в учебном процессе.
7. Учителей надо обеспечить пособиями, где будут представлены списки образовательных и профессиональных сайтов различной тематики. Необходимо постоянно обновлять эти списки и стимулировать обмен информацией о новых сайтах между преподавателями.
8. Следует рассмотреть модель безбумажного преподавания и электронной школы и провести подготовительную работу для внедрения этой модели на практике (см., например, образовательный проект, начатый в 2002 году шейхом Мохаммедом бин Рашидом, – подробности на сайте [www.sheikhmohammad.co.ae](http://www.sheikhmohammad.co.ae)). Существует также опыт Стефани Соррелл с учащимися седьмого и восьмого классов одной из школ штата Кентукки – представителей бедного сообщества иммигрантов мексиканского происхождения. (Подробности на сайте [www.paperlessclassroom.org](http://www.paperlessclassroom.org))
9. Следует наладить обмен опытом между школами и подумать о создании единой межшкольной компьютерной сети.
10. Необходимо открыть новые сайты, посвященные изучению арабского языка, так как пока их значительно меньше, чем сайтов для изучения английского языка.
11. Надо создать базы данных на арабском языке, чтобы исследователи могли полностью реализовать потенциал Интернета. Эти базы данных должны регулярно обновляться.

#### Литература

- Abu Al Sood, E. (2004). Education and informatics: Internet role in qualifying graduates and teaching languages with strategic vision of education in Arab countries. Retrieved February 3, 2004, from <http://vb.arabsgate.com/printthread.php?t=430935> (in Arabic)
- Al Dajani, D.J. & Wahba, N.A. (2001). Difficulties in using the Internet as an educational tool in Palestinian schools. Retrieved June 3, 2003 from [www.najah.edu/arabic/articles/26.htm](http://www.najah.edu/arabic/articles/26.htm) (in Arabic)
- Egyptian Ministry of Education website [www.emoe.org](http://www.emoe.org)
- Harris, J. (1998). *Virtual architecture: Designing and directing curriculum-based telecomputing*. OR: ISTE.
- McConnell, A.P. (1998). Using the Internet to enhance language teaching. Retrieved December 2, 2005 from <http://academics.smcvt.edu/amcconnell/Teaching/main.htm>
- Morrison, G.R., Lowther, D.L., & DeMeulle, L. (1999). *Integrating computer technology into the classroom*. Columbus, OH: Merrill.
- Shehada, E.E.J. (2001). Computers in UNRWA: Facts and ambitions. Retrieved June 4, 2003 from <http://www.najah.edu/arabic/> (in Arabic).
- Sheikh Mohamed Bin Rashid's website: [www.sheikhmohammed.co.ae](http://www.sheikhmohammed.co.ae)
- Sorrell, S. (2000) Retrieved from [www.paperless-classroom.org](http://www.paperless-classroom.org) on July 6, 2006.
- Trotter, A. (1999). Preparing teachers for the digital age. Retrieved from <http://teachermagazine.com/sreports/tc99/articles/teach.htm> on July 6, 2006.
- Крейдли, Л. (2001) Что такое UNL. Компьютера-Онлайн. <http://offline.computerra.ru/2001/390/8299/>

---

*Самия Эльбассиуни – доцент кафедры арабского языка и методики педагогического факультета университета Суэцкого канала, АРЕ. В настоящее время преподает в Колледже наук и искусств университета Абу-Дабай, ОАЭ. Одновременно является экспертом по чтению и языку в программе Алам Семсем (арабская версия Улицы Сезам).*

---

## Пятерка за творчество

Что такое творческое начало и может ли его быть “слишком много”? Есть ли риск, что нетривиально мыслящие ученики не получат хороших отметок, если в классе применяются традиционные, рассчитанные на стандартное мышление критерии? Есть ли способы поощрить студентов к творчеству, но так, чтобы они не отклонялись при этом от поставленной задачи? Есть ли последовательные и надежные способы оценки их творческого потенциала? В этой статье предлагается способ оценки творческого потенциала на уроке, который можно использовать и для того, чтобы помочь детям понять, что такое творческое выполнение задания или творчество в рамках поставленной задачи.

Как часто учитель ободряюще произносит: “Ну же! Подойдите к этому творчески!” В надежде простимулировать творческий подход к работе некоторые учителя выставляют “за творчество” отметки. Но мнения самих учителей о том, что такое творческое начало или творческий подход, сильно отличаются друг от друга, и в итоге ученики просто не понимают, чего от них хотят. Если спросить учителей, что значит творческий потенциал, они отвечают описательно, причем деятельность творчески одаренного ученика описывается как “яркая”, “применимая в жизни” или даже “выходящая за рамки общепринятого”. Другие учителя утверждают, что оценка результатов творческой деятельности слишком субъективна и не может быть справедливой, поэтому – хотя большинство учителей наверняка скажут, что они ценят творческий потенциал детей, – они редко включают в систему оценки конкретные критерии, которые отразили бы именно творчество ребенка в процессе учения.

Некоторые исследования (Reis & Renzulli, 1991) показывают, что плоды творчества учащихся оцениваются редко, даже в программах для одаренных и талантливых детей, а когда – на местном уровне – оценочная шкала все-таки разрабатывается, критерии

творчества остаются весьма неопределенными. Вопреки ободряющим словам и добрым намерениям учителей дети подспудно чувствуют, что их творческое начало не ценится, – это происходит именно из-за отсутствия четких критериев (Sternberg, 2003).

Однако опытные преподаватели вполне способны оценить творческий потенциал в своей учебной дисциплине без формальных критериев и жесткой шкалы – точно так же, как любой настоящий эксперт оценит проявления творческого потенциала в своей области (Amabile, 1996; Sternberg & Lubart, 1995). “Согласованная оценка” (суждение, вынесенное на основе общего мнения экспертов в данной области) считается вполне надежной, когда речь идет о непосредственном оценивании таких продуктов творчества, как, например, рассказы, написанные детьми (Hennessey & Amabile, 1988; Baer, 1994). Однако не определив, что такое творческая деятельность, учитель теряет возможность моделировать творческий процесс и развивать в учениках творческое начало. Кроме того, когда представления учителей о творчестве разнятся, они могут неумышленно препятствовать творческому поведению детей. И наконец, такие свойства творческих личностей, как импульсивность, жажда риска, неуступчивость и индивидуализм, могут создать для учителя настоящие проблемы при ведении урока. В одном исследовании (Dawson, DeAndrea, Affinito, & Westby, 1999) было обнаружено, что учителя не склонны считать творческими тех ребят, которые “живут по своим правилам”, эмоциональны, навязчивы или упрямые. Бывает и так, что плоды творчества, отклоняющиеся от общепринятых парадигм, поначалу вызывают недоверие (Sternberg, 1999). Творческая работа, которая выходит за рамки привычного, будет скорее отвергнута за “неприемлемость”, чем одобрена за творческий потенциал.

Творчество, “подрывающее основы и ломающее парадигмы”, по душе вовсе не

каждому. Стенберг (Sternberg, 2001) считает, что истинная мудрость как раз и состоит в том, чтобы найти точку равновесия между стремлением к переменам и потребностью в стабильности. Иными словами, успешные творцы, похоже, инстинктивно чувствуют, как далеко можно выйти за рамки привычного, чтобы их творчество все-таки нашло всеобщее признание.

В этой статье мы описываем и анализируем детские письменные работы на основе разработанного нами оценочного пособия (*Трехмерное пространство творчества*). Предлагаемая шкала учитывает три различных аспекта результатов творчества: качество, оригинальность и синтез. Мы доказываем, что наиболее успешными являются те продукты творческого письма, которые набирают высокие баллы по всем трем параметрам. То есть именно эти продукты скорее всего будут названы “творческими” в контексте традиционной системы оценки, принятой на уроках. Затем мы демонстрируем, как можно использовать *Трехмерное пространство творчества*, чтобы помочь учителям и учащимся определить, что есть творчество и какие его формы могут быть восприняты положительно в конкретных ситуациях.

## Определение и измерение творческого начала

Творческое начало определяется как “потенциал для генерирования новых, соответствующих поставленной задаче, высококачественных идей” (Sternberg, 2001, с. 360). То есть, речь не о том творчестве, которое пренебрегает любыми законами и пределами, а о том, которое ограничено конкретным контекстом. Сама задача устанавливает те параметры, которым должен соответствовать продукт творческой деятельности. Например, проводя это исследование, мы попросили детей придумать детективный рассказ. Такое задание предполагало, что они продемонстрируют свое понимание того, что есть хороший детектив (то есть включают в свои тексты такие элементы, как интрига, напряжение, ключ к разгадке, герой-детектив и т.д.). Возвращаясь к определению Стенберга – если в сюжетах не было тайны, даже самые оригинальные рассказы не могли быть признаны успешными.

Основываясь на этом определении и предыдущих работах по оценке творческих ответов (Grigorenko & Sternberg, 2001), мы разработали *Трехмерное пространство творчества*, то есть шкалу для оценивания творческого письма учащихся. В Таблице 1 показаны три параметра творчества в применении к определенной задаче (написать

детективный рассказ). Первый параметр, который мы называем “соответствие задаче” (качество), отражает выполнение установленных требований. В применении к конкретной задаче, то есть к созданию детективного рассказа, этот параметр измеряет качество или степень, в которой продукт письменного творчества соответствует предложенному жанру. Градация на этой шкале распределяется от “вовсе не детектив” до “хорошо написанный детектив” в традиционном понимании этого слова (рассказ удерживает читателей в напряжении до самой развязки).

Второй параметр, который мы называем “умением развивать и комбинировать” (синтез), измеряет степень, в которой продукт отличается от типовой модели. Зачастую творческие изделия – это адаптация уже существующих моделей или синтез идей (Kirton, 1994). Для выполнения нашего задания все учащиеся заимствовали идеи из прочитанных книг, а наиболее творческие из них сочетали идеи из нескольких источников нестандартными способами. Градация на этой шкале распределяется от заимствования имен популярных сыщиков до комбинирования элементов различных жанров (например, разгадку находят фантастические животные).

Третий параметр, “оригинальность”, фиксирует новизну написанного. Наиболее творческие работы, согласно градации по этой шкале, раздвигают границы того, что принято считать детективом, но при этом не изменяют сущности жанра. К примеру, в одном детском рассказе деньги не исчезают, а наоборот – загадочно появляются, то есть их не теряют и не крадут, как принято в стандартном детективе. Один из способов измерить этот параметр – оценить необычность предложенного сюжета в сравнении с сюжетами одноклассников. К сожалению, широко распространенная практика коллективной мозговой атаки часто приводит к тому, что дети в своих работах перепевают один и тот же сюжет. В нашем случае это тоже имело место, но не со всеми. Отдельные ученики придумали совершенно оригинальные, неповторимые сюжеты.

## Развитие творческого начала как учебная цель

Наше исследование творческого письма учащихся проводилось как часть крупномасштабного, национального исследования результатов проекта *Обучение для успешной умственной деятельности (TSI)* (Sternberg & Grigorenko, 2000) в четвертых классах (Sternberg & Grigorenko, 2002). TSI – обучающая технология или подход, объединяющий аналитический, практический и творческий

**Таблица 1** **Трехмерное пространство творчества**

Параметр	1	2	3	4	5
<b>Соответствие задаче</b> (качество). Насколько хорошо прописан детективный сюжет?	Не детектив (а научная фантастика, мемуары, библейская притча).	Содержит отдельные элементы детектива (ключ к разгадке, сыщик), но сюжет не детективный и/или не имеет соответствующей развязки.	Сюжет детективный, но ни сюжет, ни элементы детектива (ключ, сыщик) не ведут к разгадке; у читателя остаются вопросы.	Явно детектив; содержит характерные элементы (например, ключ ведущий к решению), но легко заранее предугадать развязку.	Хорошо написанный детектив; читатель остается в напряжении до самой развязки.
<b>Умение развивать и комбинировать</b> (синтез). Насколько этот детектив отличается от типовых моделей? Присутствуют ли нестандартные ходы?	Большинство элементов взяты из типовых моделей или сходны с ними.	Некоторые существенные элементы взяты из типовых моделей или сходны с ними (например, место действия, загадка, ключи).	Некоторые элементы взяты из типовых моделей или сходны с ними (например, имена персонажей).	Идеи, взятые из типовых моделей очевидны, но используются они иначе (например, в модели ключ – клеймо скульптора, а в получившемся тексте ключ – знак на ленте, которая в свою очередь является уликой).	Текст полностью отличен от типовых моделей; сочетает в себе элементы разных моделей и жанров.
<b>Оригинальность</b> (новизна). Насколько рассказ отличается от других рассказов, созданных учениками этого класса и профессиональными писателями?	Типичный детективный сюжет (например, убийство, пропавшая или кража ценного предмета) и в работах одноклассников присутствует схожий сюжет.	Типичный детективный сюжет (например, убийство, пропажа или кража ценного предмета) или в работах одноклассников присутствует схожий сюжет.	Типичный детективный сюжет с небольшими вариациями (например, пропадает что-то необычное); стандартное расследование по ключам.	Оригинальный, необычный сюжет; несколько необычных элементов или “новый поворот” в сюжете (например, деньги появляются вместо того, чтобы исчезнуть).	Уникальный в этом классе сюжет; совершенно оригинальный замысел; не похоже ни на что ранее прочитанное.

учебный опыт. В этом подходе учащиеся не только запоминают новое содержание, но и декодируют его и изучают в нескольких ракурсах – аналитически, творчески и практически. На уроках литературы, например, ученики анализируют тексты и авторские приемы; затем, проводя параллели личного и практического свойства, они как бы “обживают” и “присваивают” этот текст и, наконец, делают собственные интерпретации текста, генерируют новые идеи и – в конечном итоге – новые тексты.

Для исследования, проходившего на уроках литературы в четвертом классе, мы разработали пять тематических блоков, посвященных различным жанрам литературы и типам текста (например, “сказки-почемучки”, научно-популярные тексты, биографии, литература “поиска и преодоления” и детектив). Работа над каждым из блоков завершалась выполнением письменного задания, которое оценивалось с точки зрения усвоения основ и понятий данной темы. Допустим, после

изучения раздела *Детектив или таинственная история* детям предлагалось написать собственный детективный рассказ – в соответствии с характеристиками детективного жанра, с которыми они только что познакомились. Творческое письмо, таким образом, становилось результатом обучения и средством демонстрации понимания изученных понятий.

### Обучение творчеству

В этой статье мы рассмотрим работу над темой *Детектив* и в качестве иллюстраций по применению разработанной нами трехмерной оценочной шкалы будем использовать образцы детективного творчества учеников трех разных учителей. Мы выбрали тех учителей, которые в анкетах и интервью в рамках национального проекта TSI не раз подчеркивали, что их чрезвычайно интересует развитие творческого потенциала. Эти три учителя работают в трех разных школах одного школьного округа на Среднем Западе. От 20 до 30 процентов учащихся в каждой из этих школ

получают либо полностью бесплатное питание, либо значительные скидки на завтраки и обеды. В одной из школ преобладают ученики афро-американского происхождения, в двух других – белые. Одна из участниц нашего исследования, миссис Уильямс\*, имела опыт обучения одаренных детей, а во время исследования преподавала в школе с углубленным изучением ряда предметов, куда хотят попасть многие, а детей зачислят на основе лотереи. Второй учитель, мистер Петерс, сказал, что ценит творческую деятельность, поскольку она помогает ученикам, у которых есть проблемы с чтением и традиционными типами учебных заданий. Третий учитель, мисс Силверс, сказала, что обычно не практикует творческую деятельность на уроках. Но поработав с разделом *Детектив*, она сказала, что отныне будет использовать такие задания для итоговой работы по теме, хотя обычно просто проводила “дни забав”, чтобы сделать паузу перед изучением следующей темы.

Наш тематический блок, спланированный в русле технологии TSI, включал в себя задания, направленные на развитие аналитических, практических и творческих способностей. К примеру, дети анализировали характер самого героя-детектива (аналитика), идентифицировали типичное для детектива поведение в знакомых им людях (практика), создавали таинственный предмет (творчество) и участвовали в моделировании детективного сюжета – искали пропавший из класса предмет по предложенным ключам (аналитика, практика и творчество). В разделе *Детектив* рассматривается книга *Перепутанные файлы госпожи Бэзил Э. Франквайлер* (Konigsburg, 1967), выдержавшая с 1967 года десятки переизданий. Илэйн Л. Конигсбург была удостоена за это произведение премии Ньюбери. В книге описываются приключения брата и сестры, которые сбежали из дома и прячутся в нью-йоркском музее “Метрополитен”, где и обнаруживают, что недавно приобретенная музеем скульптура – творение самого Микеланджело. Учителя читали детям вслух, разбирая по ходу чтения такие понятия, как завязка и интрига, а также приемы, которые использует автор для описания характеров и создания напряжения на протяжении всей книги, так что читатели все время ищут разгадку тайны вместе с юными детективами. Мы выбрали для чтения вслух книгу Конигсбург, но подошел бы и любой другой детектив, написанный для этой возрастной группы. Параллельно ученики также были обязаны прочитать дома какую-нибудь таинственную историю по своему выбору.

\* Имена учителей вымышленные (авт.)

Учебная тетрадь ученика, разработанная нами для этого раздела программы, включала в себя задания по прослушанному в классе тексту и по книгам, которые дети выбрали для индивидуального чтения. Тетрадь подразделялась на пять уроков:

1. Кроссворд из слов по детективной тематике и анкета по произведению, которое ученик читает дома.
2. Два практических задания, требующие от учеников установления связей между прослушанными в классе / прочитанными дома текстами и собственным / общечеловеческим опытом; плюс одно творческое: дети придумывали сравнения и метафоры для описания детективов.
3. Два аналитических задания (определить ключи к разгадке тайны по обеим книгам – и той, которую дети слушали на уроках, и той, которую они читали дома); практическое задание (поиск выхода из музея “Метрополитен”, где происходит действие книги И.Л. Конигсбург); творческое задание (моделирование момента, когда герои обнаруживают ценную скульптуру и сообщают о своей находке).
4. Аналитическое задание, требующее заполнения графического организатора с целью показать, как ключи постепенно подводили детективов к разгадке в обеих книгах; и практическое задание, предлагающее ученикам решить проблемы из своей повседневной жизни, сходные с теми, что описаны в книге Конигсбург.
5. По заданию, сочетающему в себе аналитику, практику и творчество, ученики должны были составить планы собственных рассказов в жанре детектива, используя графические организаторы (план-карту) точно так же, как они делали, анализируя чужие тексты и идентифицируя их жанровые признаки.

Мы просмотрели тетради учащихся, чтобы определить, каков круг их самостоятельного “детективного” чтения и как они применяют графические приемы для самоорганизации своей деятельности. Например, некоторые ученики использовали графические организаторы, записывая и анализируя информацию из прочитанных дома книг. Другие таким образом организовывали собственные идеи перед тем, как начать писать. Благодаря рабочим тетрадям мы были в курсе того, что именно дети почерпнули из прочитанных дома книг и как они применяют эти идеи для структурирования собственных рассказов.

## Оценивание творчества

Мы начали эту статью с вопроса: что есть творческое начало и может ли оно быть слишком сильным или избыточным? Ведь дать полную волю воображению порой легче, чем продуцировать новые идеи в пределах поставленной задачи. Возможно, истинное творчество как раз и происходит на полпути между необузданной игрой фантазии и слепым воспроизведением образца? Так как же дети учатся генерировать идеи в заданных рамках? Надеемся получить ответы на все эти вопросы, мы решили оценить произведения четвероклассников по нашей трехмерной шкале. Три независимых эксперта проанализировали рассказы согласно каждому из трех параметров: соответствию задаче, оригинальности и умению развивать и комбинировать. Полученные результаты подверглись подробнейшему обсуждению – пока все эксперты не пришли к согласию. Цель этого оценивания состояла в том, чтобы определить, по какому пути идут дети, создавая собственный текст? По какому “лекалу” они кроют свои произведения? Может быть, отдельные рассказы оказались *слишком творческими*, потому что фантазия завела их авторов так далеко, что они просто забыли выстроить детективную фабулу? А другие рассказы? Действительно ли они так хороши, или их авторы просто аккуратно следовали модели, придуманной вовсе не ими? И, наконец, сколько мы получили действительно оригинальных, высококачественных рассказов, которые не рабски следуют заданному образцу, а гибко адаптируют его к собственным нуждам?

### Творческое письмо

Используя *Трехмерное пространство творчества* с пятью градациями на каждой из трех шкал, мы оценили детективные рассказы 58-и учащихся: 15 в классе мистера Петерса, 21 в классе миссис Уильямс и 22 в классе мисс Силверс. Из этих 58 текстов только 10 набрали по три или выше баллов (из пяти возможных) на каждой из трех шкал. Шесть из этих десяти лучших детективов написали ученики миссис Уильямс и по два – ученики мисс Силверс и мистера Петерса.

Как правило, работы, набравшие высокий балл по шкалам “качество-синтез”, сочетали в себе необходимые элементы детективного жанра с элементами других жанров и отражали богатую фантазию авторов. Рассказ о потерявшейся собачке, *Крошка Уилли*, созданный в классе миссис Уильямс, был написан на йоркширском диалекте. В классе мистера Питерса рассказ, получивший целых пять баллов за синтез, замечательно демонстрировал воображение и тщательность автора: согласно сюжету кот по имени Мило ищет по всему дому своего

друга, кота Фрэнсиса. Ищет всюду, вплоть до тостера, духовки и микроволновой печи. Он даже обращается за помощью к собакам, Одину и Максу, которые намекнули, что когда они видели Фрэнсиса в последний раз, он что-то писал. Оказалось, Фрэнсис оставил Мило записку, где сообщал, что ушел к ветеринару. В некоторых рассказах, набравших высокие баллы по шкалам “качество-синтез”, присутствовала и оригинальность. Например, у мисс Силверс большинство детей стандартно писали о предметах и даже людях, пропавших из классной комнаты (в одной работе пропала сама учительница). На фоне этих работ выделялся рассказ о раковине, пропавшей с бабушкиного чердака, и другой рассказ – о городе, из которого исчезли все взрослые. Эти тексты и заработали относительно высокие баллы за оригинальность.

Один рассказ, *Тайна волшебных растений*, набрал по пять баллов по каждой из трех шкал. Он очень точно соответствует поставленной задаче: это настоящий детектив, который держит читателя в немалом напряжении. В рассказе описано одно из цепочки серийных убийств “без следа оружия или яда”. Хотя следствие ведут сыщики из Скотланд-Ярда, сюжет не похож на типичные детективы про убийства, поскольку на улицах города появляются таинственные растения, а потом среди этих растений возникает и фигура таинственного незнакомца. Сыщики преследуют этого человека, оказавшегося чародеем с волшебной палочкой, пробираясь сквозь заросли чудесных растений, и оказываются в башне его замка. Спасаясь от погони, чародей падает с крыши, и сыщики обнаруживают его хотя и живым, но без сознания. Тайна открывается, когда сыщики сличают отпечатки пальцев чародея с теми, что оставил на месте убийства преступник. Все наши эксперты согласились, что комбинация традиционных детективных элементов (сыщиков из Скотланд-Ярда, убийства, отпечатков пальцев) с фантазийными элементами (чародей, замок, волшебная палочка, по мановению которой вырастают таинственные растения), заслуживает высоких баллов (5) за синтез. Рассказ получил высокий балл (5) и за оригинальность, поскольку явно выделялся среди произведений, созданных одноклассниками автора: все они были основаны на типичных сюжетах о пропавших или украденных предметах, а этот – на расследовании серийных убийств. Местом действия в остальных рассказах служила школа, дом и местный музей. А история с чародеем происходила в городе, рядом с которым был лес, а в лесу замок. Хотя в классических детективах сыщики часто расследуют убийства, там принято выслеживать преступника по следам или

по пятнам крови. Здесь же сыщикам пришлось продирается сквозь загадочно вырастающие перед ними растения. Это пример истинно творческого подхода, когда жанр текста легко узнаваем, то есть автор четко решает поставленную задачу и, одновременно, создает вполне оригинальное произведение.

Среди собранных и проанализированных 58-и историй, мы нашли еще 14 очень творческих детективов. Однако эти сюжеты получили низкие баллы (1 или 2) по “соответствию задаче” или качеству. Например, на Рис. 1 приведен рассказ *Тайна злого лгуна*, который получил 1 балл за “соответствие задаче” и 5 за “синтез” и “оригинальность”. Это своеобразный, очень необычный рассказ, больше нам таких не встречалось. Но к детективному жанру он имеет весьма отдаленное отношение (только само название и факт совершения преступления или “греха”), то есть не соответствует поставленной задаче. Идея тайны, окружающей преступление, разбудила воображение ребенка и увлекла его далеко от детективного сюжета. Результат: рассказ о “совещании”, которое собирается на небесах всякий раз, когда умирает преступник. Однако, эта история, какой бы оригинальной она ни была, вряд ли убедит учителя в том, что ее автор составил представление о детективном жанре и о том, как пишутся детективные рассказы.

В эту категорию попали, вероятно, наиболее оригинальные рассказы, но они никак не соответствуют законам жанра. Если забыть о задании “написать детектив”, эти рассказы, пожалуй, считались бы самыми творческими и занимательными. А если выставить за эти рассказы низкие отметки, это может создать у авторов впечатление, что их работа не творческая или что их творческий потенциал не оценен в должной мере. *Трехмерное пространство творчества* помогает школьникам понять, что творческое письмо имеет больше чем одно измерение, после чего учителя могут начать развивать у детей недостающие умения – в данном случае, умение соответствовать заданию, – не обижая детей и не расхолаживая их в желании творить. Например, *Тайну злого лгуна* можно было бы переделать так, чтобы ангелы вели какое-то расследование (например, какой злой лгун умрет следом за этим, или кто совершит следующее преступление?). На самом деле, некоторые из сотрудничавших с нами учителей согласились, что такие “высоко-творческие” сюжеты легче “выправить”, нежели те, которым недостает оригинальности. То есть учителя явно предпочитали помогать ученикам в выстраивании сюжета в соответствии с поставленной задачей, а не привносить элемент творчества в удовлетворяющий заданию, но неинтересный текст.

## Рис. 1 Тайна злого лгуна

*Однажды на небесах устроили большой праздник в честь Бога и Иисуса. И тут загорелась красная лампочка значит кто-то кто скоро умрет много грешил. Бог и Иисус собрали всех ангелов вокруг земного шара и они стали наблюдать за преступником как он грешит. Бог решил ему помочь как-то. Он подумал этому лгуну пришло время умереть. И лгун умер. Пока он ждал судного дня ангелы пялились на него во все глаза.*

*В судный день его послали в ад. Все очень грустили. Через две недели ангел остался на небесах. Когда ангел остается на небесах наступает время большого праздника.*

К следующей, третьей категории относятся как раз те 10 рассказов, которые учителя считают сложными для исправления и совершенствования, то есть с высокими баллами за соответствие задаче и низкими за творчество. Эти истории набрали по 4-5 баллов по шкале “качество”, но получили 3 или ниже за гибкость и оригинальность. Мы обнаружили, что рассказы в большинстве своем аккуратно следуют за известным ребенку сюжетом – либо той книги, что читали в классе, либо той, которую он сам читал дома. Например, несколько рассказов в точности повторяли фабулу детективов Нэнси Дрю. Соответственно, за синтез они получили очень низкий балл. Оригинальностью эти произведения тоже не блистали, поскольку в классах эксплуатировался схожий сюжет (из школы что-то пропало, или потерялся котенок или щенок).

Кроме того, мы насчитали 24 рассказа, получивших средние или низкие баллы во всех трех измерениях. Как и произведения из предыдущей категории, эти рассказы либо походили на всем известные детективы, либо имели сюжеты, схожие с сюжетами одноклассников.

Мы полагаем, что нашим рубрикатором вполне можно пользоваться, чтобы стимулировать в школьниках творческое начало и преодолеть недостаток оригинальности и умения комбинировать и развивать чужие идеи. Например, школьникам будет полезно узнать, что творчество предполагает создание рассказов, отличающихся от рассказов одноклассников. Многие учителя любят, чтобы класс коллективно обсудил идеи или “провел мозговую атаку” перед тем, как начать писать. Дети, естественно, берут некоторые из услышанных идей на вооружение. Так что не удивляйтесь, если получите работы, написанные “под копирку”. Можно мотивировать детей к творчеству, попросив их придумать именно свои собственные сюжетные ходы; можно после мозговой атаки “авторизовать” идеи – приписать имена

авторов к получившемуся на доске списку и запретить пользоваться чужими идеями. Школьникам может быть полезно “пожонглировать” неожиданными комбинациями идей (синтез): намеренно смешать идеи, почерпнутые из различных источников (имя сыщика и его характер из одной истории, место действия – из другой, фабулу – из третьей).

## Заключение

В нашем случае – но это наверняка типично для многих классов – качество письменных текстов, которое мы оценивали, было очень и очень разным. Полученные результаты (например, низкая оригинальность при высоком соответствии поставленной задаче и наоборот) могут оказаться типичными, но могут и вовсе не встретиться при проведении сходного исследования в других школах и классах. Если же учителя сочтут, что некоторые работы их учеников соответствуют какому-либо из описанных образцов, мы предлагаем им использовать *Трехмерное пространство творчества* как один из инструментов выработки нужных навыков. ТПТ можно легко приспособить и к другим жанрам письма – достаточно отредактировать формулировки рубрик. Например, если задача состоит в том, чтобы написать воспоминания или автобиографию, характеристики жанра (лично окрашенное повествование от первого лица) могут быть описаны в категориях соответствия задаче, а синтез и оригинальность можно тоже пересмотреть соответственно, чтобы проверить, насколько произведения учеников отличаются от прочитанных ими автобиографий или от работы соседа по парте.

Хотя многие учителя, включая и тех, которые принимали участие в нашем исследовании, поощряют в детях творческое начало, сами ученики, возможно, не вполне понимают, в чем будет заключаться творческий подход в той или иной ситуации, а учителя, возможно, не представляют, как оценить продукты их творчества. Имеет смысл – особенно если детям предстоит какие-то тестовые испытания – помочь им разобраться, как реализуется творческий потенциал в рамках поставленной задачи. Кроме того, имеет смысл объяснить ученикам, что есть само творческое начало и что значит “подходить к делу творчески” (например, как комбинировать идеи и как генерировать новую, никем до сих пор не предлагавшуюся идею). Наш опыт свидетельствует о том, что творчество только выиграет, если ему будет сопутствовать четкое понимание задачи и представление о том, как эту задачу выполнить, а также анализ самого понятия творчества.

## Литература

- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Baer, J. (1994). Performance assessments of creativity: Do they have long-term stability? *Roepers Review*, 17 (1), 7–11.
- Dawson, V., D'Andrea, T., Affinito, R., Westby, E. (1999). Predicting creative behavior: A re-examination of the divergence between traditional and teacher-defined concepts of creativity. *Creativity Research Journal*, 12(1), 57–66.
- Grigorenko, E., & Sternberg, R. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. *Intelligence*, 29, 57–73.
- Hennessey, B., & Amabile, T. (1988). Story-telling: A method of assessing children's creativity. *Journal of Creative Behavior*, 22, 235–246.
- Kirton, M.J. (1994). A theory of cognitive style. In M.J. Kirton (Ed.), *Adaptors and innovators: Styles of creativity and problem-solving* (pp. 1–33). London: Routledge.
- Konigsburg, E.L. (1967) *From the Mixed-Up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler*. New York: Atheneum.
- Reis, S., & Renzulli, J. (1991). The assessment of creative products in programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 129–134.
- Sternberg, R. (1999). A propulsion model of creativity. *Review of General Psychology*, 3, 83–100.
- Sternberg, R. (2001). What is the common thread of creativity? *American Psychologist*, 56(4), 360–362.
- Sternberg, R. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Creativity*, 47(3), 325–338.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2000). *Teaching for Successful Intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2002). *An Evaluation of teacher training for triarchic instruction and assessment*. Technical Report for the National Science Foundation, July 2002.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

---

*Джуди Рэнди преподает на педагогическом факультете университета Нью-Хейвен, Вест Хейвен, штат Коннектикут, США.*

*Линда Джарвин – доцент кафедры исследовательских программ педагогического факультета в университете Тафтс, штат Массачусетс, США.*

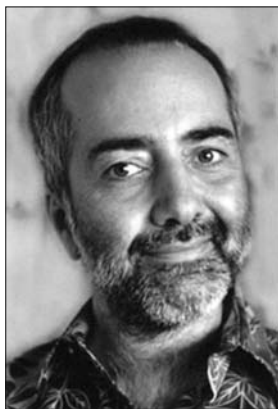
---

## От авторов:

Настоящая статья была подготовлена в рамках гранта REC-9979843 Национального научного фонда (NSF). Грантополучатели имеют право свободно выражать свои профессиональные взгляды, то есть их мнение может не отражать официальную позицию или мнение NSF.

Авторы признательны всем учителям и школьным администраторам за участие в программе. Отдельное спасибо мисс Дейдре Церминари за согласие стать третьим экспертом, оценивавшим работу учащихся.

## Соглашение Об уважении к детям



Несколько поколений североамериканских детей, выросших на его песнях, знают его просто как “Раффи”...

Раффи Кавукян родился в Каире, в армянской семье, из Египта вместе с родителями переехал в Канаду, где и живет по сей день. Дети готовы слушать своего любимого автора и исполнителя без конца. И все же – уже в начале своей творческой карьеры Раффи раз и навсегда отказался от участия в любых коммерческих проектах. Он убежден: безнравственно эксплуатировать детей, вовлекать их в сферу рекламы, делать на них бизнес. В последние годы он не только поет для детей и вместе с детьми, но и активно защищает их интересы. Тревога за маленьких жителей нашей планеты, которые больше всех подвержены действию отравы, пронизывающей наше биологическое и культурное существование, побудила Раффи написать *Соглашение об уважении к детям*. В его основе лежит одна очень простая мысль: чтобы иметь воз-

можность по-настоящему заботиться о детях, нужно направить усилия на создание такого общества, которое сможет заботиться обо всех нас.

В этом *Соглашении*, которое Раффи называет своим “глобальным кредо”, изложены фундаментальные жизненные принципы, реализация которых потребует глубокого и всестороннего обновления общества. Вот что говорит об этом сам Раффи:

В этот сложный и ответственный период человеческой истории забота об удовлетворении насущных потребностей *всех* детей может стать единой нравственной основой для пересмотра наших жизненных приоритетов – где бы мы ни жили и к какой бы культуре ни относились.

Однако принципы могут быть хороши сами по себе, но они мало что дают, если остаются нереализованными, – а для их реализации нужны союзники. Чтобы обрести союзников, Раффи неустанно рассказывает людям о своих взглядах, приводит примеры пагубного воздействия, которое оказывают на детские души современные рыночные отношения, манипуляция СМИ, деятельность и бездействие политиков. Раффи Кавукян работает и с начинающими учителями. Сразу за *Соглашением* в прочтаете статью о том, как будущие учителя, студенты одного из канадских университетов, воплощают в жизнь принципы уважения к детям.

Мы полагаем, что следующие истины самоочевидны: дети созданы цельными и от рождения наделены разумом, достоинством и любознательностью; все они достойны уважения. Дети – воплощение жизни, свободы и счастья, дети – наш истинный дар, и каждый из них пришел на эту землю, чтобы пропеть собственную песню. Каждая девочка, каждый мальчик имеет право любить, мечтать и воспитываться всем нашим миром в нежности и любви. Ребенок рожден, чтобы поставить себе цель в жизни и стремиться к этой цели.

Мы подтверждаем, что наша обязанность – обеспечивать этим юным

существам пищу материальную и духовную, уважать их неравнодушие к окружающему миру и их идеалы, ибо они составляют сердцевину человеческого бытия. Мы считаем первые годы основой всей последующей жизни и лелеем детей, ибо они – будущее человечества.

Мы выбираем только мирные тропы и клянемся хранить самых уязвимых граждан на этой земле от бед и небрежения. Мы – опекуны нынешних и будущих детей – понимаем, что для процветания многих поколений надо беречь нашу щедрую Землю, ибо она дарует человечеству все, что у нас есть.

## **Принципы уважения к детям**

Соглашение об уважении к детям содержит девять руководящих принципов жизни. Вместе взятые, они предлагают целостный путь для восстановления природных и человеческих сообществ, что делает наш общий мир лучше и краше.

Мы исповедуем самые разные религии, но эти принципы близки любым религиям, они дают нам основу для совместного обновления общества.

### **Уважительная любовь**

Это ключ ко всему. Надо уважать цельность и неповторимость детей и помогать им обрести собственный голос. Детям нужна такая любовь, которая признает за ними права и уважает в них личность. Уважительная любовь учит ребенка ценить самого себя, она – главное питательное вещество для развития человека. Дети должны получать такую любовь не только от родителей и воспитателей, но и от всего человеческого сообщества.

### **Разнообразие**

Речь идет об истинном изобилии существующих на этой планете человеческих мечтаний, типов мышления, национальных культур, представлений о мироздании, природных богатств и экосистем. Постигание биологического и человеческого разнообразия происходит в раннем возрасте легко, поскольку основано на врожденном любопытстве детей. Им предстоит открыть для себя богатства разных культур и множество чудес, заключенных в природе и человеке. У людей с самых разных концов планеты очень много общего, и можно только радоваться, что в этом единстве присутствует и разнообразие.

### **Заботливое сообщество**

В старину ребенка растили “всем миром”. Сообщество может положительно повлиять на жизнь детей. Доброжелательные продавцы в магазинах, центры для семейного отдыха, зелень на школьных дворах, безопасные велосипедные дорожки, парки без пестицидов – это лишь малая толика той заботы и поддержки, которую может оказать общество своим юным членам.

### **Родительская ответственность**

Развивается с раннего возраста, и начинается с нежности к новорожденным. Формирование будущих родителей (не всеразрешающих и не всезапрещающих) и подключение к процессу воспитания начинается уже в младшей школе. Обретенное знание предохранит подростков от ранних и нежелательных беременностей. А в будущем эмоциональная зрелость родителей станет гарантией того, что они никогда не пренебрегут своими родительскими обязанностями и, тем более, не причинят своим детям вред или боль.

## **Эмоциональное развитие**

Является главным итогом первых лет жизни, когда ребенок, чувствуя себя в безопасности, познает собственные эмоции, исследует собственные чувства и учится их выражать. Люди, знающие, что их любят, способны глубже сострадать окружающим. Эмоциональная сфера – основа личности, и ее развитие важнее для жизненного успеха, чем любые интеллектуальные задатки. Творчество, а также умение сотрудничать и играть способствуют повышению “эмоционального коэффициента”, столь необходимо для счастливой жизни.

### **Ненасилие**

Это ключ к эмоциональной зрелости, к семейным отношениям, к устоям и ценностям общества, к самому обществу, мечтающему о мирной созидательной жизни. Ненасилие – это больше, чем отсутствие агрессии, ненасилие – это способность к состраданию. А по отношению к детям – это отсутствие телесных наказаний, оскорблений и принуждения. Заповедь врачей “не навреди” должна стать девизом не только медицины, но и общества в целом. Пусть это будет мантра нашей эпохи. Мирная жизнь общества берет свое начало в добром сердце и любящем доме.

### **Безопасное окружение**

Развивает у ребенка чувство надежности и принадлежности к миру. Малыши нуждаются в защите от отравы, которой пронизана современная жизнь, – начиная с небрежения и дурного обращения родственников до массовой манипуляции детским сознанием и откровенным отравлением ядохимикатами. В первые годы жизни дети наиболее впечатлительны и уязвимы. Они нуждаются в охране.

### **Жизнеспособность общества**

Речь не просто о бережном расходовании ресурсов, получении возобновляемой энергии и принятии законов по защите окружающей среды. Чтобы быть жизнеспособным, общество должно развивать свой социальный потенциал и тратить на своих юных граждан: потом их благодарные сердца воздадут обществу сторицей. Ресурс любви, заложенный в каждом, самом крошечном ребенке – неиссякаемый источник добра в этом мире.

### **Социальная ответственность производства и торговли**

Это насущная необходимость для общества, уважающего права ребенка. Сюда входят и коренные изменения в дизайне, изготовлении и продаже товаров и в корпоративной политике, и обязательная “тройная” отчетность – не только по финансовым, но и по социальным и экологическим вопросам; и изменения в налоговой и дотационной политике, и выстраивание продуманного и последовательного политического и экономического курса. Этичность производства и торговли обеспечит развитие экономики, нацеленной на процветание самых юных.

## Принципы уважения к детям в подготовке будущих учителей

### Путь к экологическому здоровью и благополучию

В основе истинной заботы о детях, считает Раффи Кавукиан, лежит экоцентрический тип сознания, признающий взаимосвязь между всеми проявлениями биологической и социальной жизни на Земле (Cavoukian & Olfman, 2006). После появления в 1962 году знаменитой книги американки Рейчел Карсон “Безмолвная весна”, повествующей о разрушительном воздействии человека на природу (Carson, 1962), специалисты все чаще выражают беспокойство по поводу ухудшения состояния окружающей среды и социальных систем, а также нарушения динамических отношений между ними. В качестве основных факторов, оказывающих пагубное воздействие на здоровье среды обитания и социальных систем, называется чрезмерная эксплуатация природных и человеческих ресурсов, усугубляемая процессом глобализации (O’Sullivan, 2003). При этом само понятие здоровья определяется разными авторами по-разному, однако все признают, что выживание человека на земле невозможно без понимания сложных взаимоотношений между человеком и природой (Capra, 1982; Union of Concerned Scientists, 1992).

В связи с этим педагоги должны осознать необходимость разработки принципиально новых учебных программ, основанных на комплексном понимании экологической грамотности, – одна из концепций такого понимания предложена специалистом по вопросам окружающей среды Дэвидом Орром (см. Stone & Barlow, 2005). Экоцентрический подход требует радикальных перемен в нас самих: чтобы мыслить категориями единой взаимосвязанной системы “человек – природа”, мы должны отказаться от старых привычек и старых форм существования социальных систем, будь то международное сообщество,

местное сообщество или школа. Создавая новые учебные программы, нацеленные на формирование экоцентрического сознания, учителя должны в первую очередь критически осмысливать существующую практику обучения – а еще точнее, взаимодействие теории и практики (Carr & Kemmis, 1986).

Должно измениться и само наше отношение к процессу и методам обучения. В наших школах по-прежнему превалирует упрощенческий, сугубо содержательный подход, в котором главным мерилем успеха становится учет достигнутых результатов. В этой “банковской” модели образования (Freire, 1970) учитель оказывается “маклером” по передаче знания, ученик – его “клиентом”, а учебная программа – неким договором, представляющим ту сумму (знаний), которая должна перейти от первого ко второму в процессе их взаимодействия. Сегодня, однако, уже многие учителя понимают, что роль программы не ограничивается ее содержательной стороной. Учебная программа должна стать основой для гибкого, динамичного взаимодействия между учителями, учениками и обществом, для критического философского диалога (Pinar, 2004), построенного на принципах комплексного, целостного и глобального экологического сознания.

Ведущую роль в реализации такой программы играет учитель (Aoki, 2005; van Manen, 1986). Но все ли учителя умеют смотреть на учебную программу критически, оценивая ее с точки зрения экологической грамотности? В своей книге о преподавании языка *Учебная программа как беседа* (1996) Артур Эпплби говорит о важности диалога в рамках учебной программы:

*...можно сказать, что каждая учебная программа определяет культурно значимую сферу, в которой будет проходить беседа. Ученики тоже включаются в эту беседу, что является необходимым этапом перехода от*

*“бесконтекстного” знания к знанию в действительности [курсив М.Т.]. Такая беседа не только помогает ученикам познакомиться с важнейшей информацией, относящейся к данной сфере, но учит их мыслить и действовать исходя из этой информации, благодаря чему знания усваиваются гораздо лучше. Так, они не просто узнают об истории научных достижений, но проводят научные исследования, учатся решать практические задачи и принимать самостоятельные решения (Applebee, 1996, с. 126-127).*

Описанный в настоящей статье университетский курс для будущих педагогов – пример именно такой “беседы на культурно значимую тему”. Предмет беседы, в которой, кроме самих студентов, участвуют преподаватели и представители школьных сообществ, – экологическая грамотность и ее место в школьной программе.

### **Разработка проектов по развитию школьного сообщества, планирование курса**

Чтобы предоставить студентам возможность вести серьезный разговор об очень важных, с точки зрения экологии, вопросах, мы с моим коллегой профессором Тедом Рикеном решили внедрить принципы уважения к детям в существующий курс для будущих учителей – старшекурсников университета Виктории. По нашей задумке, группы студентов, работавшие под руководством школьного учителя-методиста, разрабатывали и внедряли проект по развитию сообщества, в котором должен был быть реализован хотя бы один из принципов уважения к детям. Другие требования к проекту – нацеленность на активные совместные действия школы и сообщества и на достижение позитивных социальных перемен.

Студенты-старшекурсники – практически наши коллеги, на последнем году обучения они уже знают, где они будут работать по окончании университета. Поэтому разработанный нами курс был по формату похож скорее на курс повышения квалификации – первый в их профессиональной деятельности. Мы рассчитывали на то, что будущие учителя сумеют самостоятельно разработать и внедрить проекты по развитию сообщества. Для того чтобы обучение взрослых учеников было эффективным, считает известный педагог Пауло Фрейре, нужна “смерть преподавателя” (Vella, 2002), – то есть нужно, чтобы преподаватель перестал быть преподавателем в прямом смысле слова, а стал бы для своих учеников помощником в

учении и исследовании. В настоящей статье описано наше движение в этом направлении, а также те изменения, которые происходили в нашем видении и реализации курса в течение двух лет работы.

Перед началом занятий (занятия проводились автором статьи) были выделены четыре важнейших момента, настраивающие студентов на сознательный подход к вопросам построения и изменения учебных программ. Во-первых, у них должно быть ясное представление о собственном статусе – педагогическом, социальном, эмоциональном и духовном. Во-вторых, в ходе рефлексивной практики начинающие учителя должны непременно выходить на уровень построения “целостной картины” – это помогает смотреть на мир как на единую систему, в которой социальные и экологические составляющие должны быть сбалансированы. В-третьих, для того чтобы исследовательские усилия, направленные на разработку и усовершенствование учебных программ, были продуктивны, их надо сфокусировать, то есть пропустить через некую “призму”. И наконец, будущим учителям надо дать возможность обсуждать с коллегами все вопросы, связанные с составлением и переработкой учебных программ.

Участники этого курса должны были осмыслить собственную педагогическую позицию и познакомиться с положениями Соглашения об уважении к детям, чтобы в дальнейшем вести разговор об учебных программах с учетом важнейших экологических вопросов. При разработке проекта по развитию сообщества нужно было не только определить учебное содержание проекта, но и уяснить его более общие цели. В ходе дискуссий будущие учителя должны были лучше понять, чего они ждут от предстоящей педагогической деятельности и какие цели перед собой ставят. Всесторонне изучив социальные и экологические вопросы, связанные с реализацией задуманного проекта, они должны были на практике применить экоцентрический подход и приобрести “знания в действии”.

### **Ролевая активизация: коллаж, музыкальные воспоминания**

На первом занятии я попросила своих молодых коллег “отрешиться” от привычных представлений об обучении, сформировавшихся у них за предыдущие годы – даже десятилетия – наблюдений за учебным процессом и участия в нем. На этом этапе основная задача студентов состояла в том, чтобы

на время забыть, что они находятся в привычных стенах университета, и постараться сосредоточиться на собственных глубинных, в том числе неосознанных, ощущениях от учебного процесса. По сути они должны были на время отвлечься от учебы и забот, связанных с трудоустройством и поиском дальнейшего пути, – и прислушаться к себе (Palmer, 1998).

Самое первое задание, которое должно было помочь студентам “сменить угол зрения”, звучало так: используя материалы любых иллюстрированных журналов, составьте коллаж. Тема – как вы воспринимаете себя в роли учителя (Greene, Magliaro, O’Conner & Daily, 2006). Когда авторы демонстрировали друг другу свои коллажи, было много слез и смеха, а эмоциональные личностные связи, возникшие в ходе размышлений об учителях и учительстве, помогли им настроиться на размышление об обязательствах перед детьми. На следующий год, работая с новой группой студентов, я несколько видоизменила задание и предложила авторам коллажей представить себя не только в роли учителей, но и в роли учеников и исследователей. Прочувствовав (и раскрыв в своих коллажах) многообразие ролей педагога, студенты в дальнейшем более сознательно подходили к разработке собственных проектов (при том, что перед началом занятий многие из них задавали мне только один вопрос: что нужно сделать, чтобы получить высокий бал за этот курс?).

Вторым весьма действенным стимулом для студентов оказались детские воспоминания, связанные с песнями Раффи. Многие с удовольствием рассказывали о том, как они любили собираться с друзьями, родителями или одноклассниками и петь хором “Тюленёнка” или “Вот что мне надо” (Raffi, 1980). Песни Раффи простым и понятным языком говорят об очень важных вещах: что нужно, чтобы дети и мир вокруг них были здоровы и счастливы. Очевидно, что эта эмоциональная связь с музыкальными посланиями Раффи – так же как и коллажи – помогает студентам сосредоточиться на целях задуманных проектов и более творчески подойти к их воплощению.

### **Расширяем возможности рефлексии: от учебного дневника к “запискам Леонардо”**

В первый год я попросила студентов вести учебные дневники, в которых они должны были фиксировать все свои наблюдения и достижения. Для меня было важно, чтобы

студенты критически размышляли в дневниках обо всех этапах работы над проектом, о групповом взаимодействии, – это должно было способствовать осмыслению целей и направления деятельности. К сожалению, работа с дневниками не вызвала большого энтузиазма: видимо, за годы обучения в университете студенты успели получать слишком много подобных заданий в рамках других курсов.

Понимая, что “механическое” ведение дневника может принести больше вреда, чем пользы, я, однако, не хотела отказываться от рефлексивной составляющей курса (Hoffman-Kipp, Artiles & Lopez, 2003; Schon, 1983; Sharp, 2003) и продолжала отводить на дневниковые записи по пятнадцать минут на каждом занятии. Темы рефлексивного письма, объявлявшиеся в начале занятия, практически совпадали с этапами работы над проектом. Регулярно знакомясь с содержанием дневников, я убедилась в том, что для некоторых студентов задание оказалось эффективным (что они и подтвердили впоследствии в своих отзывах). Однако были и такие, кому заполнение дневников казалось ненужной дополнительной нагрузкой. Большинство дневниковых записей представляло собой подробное, но в основном механическое изложение этапов курса, и только к концу семестра некоторые студенты начали толково описывать и обосновывать собственные решения, связанные с разработкой учебных программ.

В следующем году я ввела в организацию рефлексивного письма два существенных изменения. Во-первых, я начала сознательно и последовательно моделировать процесс рефлексии (Loughran, 1996). Я размышляла вслух, высказывая, в частности, свои сомнения по поводу выбора оптимального формата для рефлексивного письма. В итоге все мы – и преподаватель и студенты – сошлись на том, что привычная форма дневника вряд ли окажется очень эффективной.

Вторым “нововведением” стал совместный поиск новой формы рефлексивного письма. Поделившись со студентами не слишком удачным опытом предыдущего года, когда для многих заполнение учебного дневника так и осталось формальным заданием, я предложила им форму “записок Леонардо” (Gelb, 2004). Я хотела, чтобы студенты попытались подойти к ведению записей творчески, как это делал великий ученый Леонардо да Винчи. В первую очередь я задала им вопрос: “Какая рефлексия нужна и полезна для вас как для будущих

учителей?” и попросила их использовать такую форму записей, которая кажется им наиболее целесообразной для нашего курса.

Многие студенты включили в свои “записки” элементы коллажа, рисунки, стихи. По сравнению с предыдущим годом, записи стали гораздо более творческими. Авторы задавали себе вопросы о своих проектах и впоследствии возвращались к этим вопросам, размышляя о том, как участие в проекте и приобретаемые при этом “знания в действии” могут помочь им в дальнейшем при разработке учебных программ. В конце семестра почти все написали в своих отзывах, что такое рефлексивное письмо помогло их профессиональному развитию, и лишь немногие студенты сочли его малоэффективным.

Разумеется, организация рефлексии для будущих учителей – сложный вопрос, требующий дальнейшего всестороннего изучения, моя же задача как преподавателя состояла лишь в том, чтобы найти форму, которую сами студенты воспринимали бы как эффективную. Для нашего курса эффективной оказалась рефлексия, основанная на конкретной проектной работе (“знания в действии”) и повышающая мотивацию студентов к активному обсуждению разработки учебных программ.

Перспективным представляется изучение возможностей взаимодействия студентов в процессе рефлексии. Можно, например, использовать “переходящий” дневник, в который все участники группы могли бы вносить записи по очереди: прочитав предыдущую запись, каждый участник “отвечает” на нее и одновременно вносит что-то свое в обсуждение группового проекта. Такая “круговая” запись помогает вывести разговор на важнейшие для проекта и самих студентов вопросы. Кроме того, наравне со студентами в разговоре может участвовать и преподаватель.

### **Общий разговор об учебных программах**

Познакомившись с принципами *Соглашения об уважении к детям*, студенты сразу же признали их важность, однако некоторые сочли их чересчур высокопарными и “расплывчатыми”. Кто-то увидел в них лишь общие слова, слишком всеобъемлющие для того, чтобы можно применить их к конкретному проекту. Отчасти, как мы решили во время общей беседы в начале курса, это можно объяснить тем, что все мы привыкли смотреть на учебные программы с точки

зрения содержания, а не с точки зрения отношений между участниками процесса. Однако после работы по составлению коллажей, “примерив” на себя разные роли и получив возможность выразить свою позицию по многим вопросам, будущие учителя увидели, как можно реализовать отдельные принципы *Соглашения* в задуманных проектах. Возвращаясь к обсуждению этих ключевых вопросов на последующих этапах курса, мы опирались на полученные в начале курса “знания в действии”.

В начале работы, когда студенты только приступали к обсуждению будущих проектов, я беседовала с ними о трудностях групповой работы, о том, что иногда не сразу находятся темы, интересные для всех участников, и что с системным подходом вообще сложнее работать, чем с подходом предметно-содержательным. Не огорчайтесь, говорила я им, если в какой-то момент вам покажется, что у вас ничего не выходит и вообще непонятно, с чего начинать и как браться за дело... В результате этот этап прошел гораздо удачнее, чем ожидали участники: группам удалось подобрать для своих проектов темы, лично значимые для каждого. Это, в свою очередь, стимулировало процессы рефлексии и помогло участникам провести более глубокое подготовительное исследование (Oberг, 2004).

На занятиях я выносила на общее обсуждение в первую очередь такие проблемы, решение которых требовало умения применять теоретические знания на практике. Постепенно мы подошли к разговору о том, как взгляды педагога связаны с воплощаемыми им принципами и как эти принципы реализуются на практике. Незаметно для себя участники обсуждения переходили от роли к роли (учитель – исследователь – ученик), что в дальнейшем помогло им более взвешенно подойти к разработке проектов. Они действительно сумели отойти от предметно-содержательного подхода и поставить во главу угла эгоцентрические принципы. Это произошло благодаря тому, что они включились в практическую деятельность, в ходе которой им приходилось решать конкретные задачи и постоянно связывать теорию с практикой (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003). Общая беседа, начавшаяся с выслушивания традиционных “отчетов о проделанной работе”, переросла в живое обсуждение и споры о том, как воплотить в жизнь принципы *Соглашения об уважении к детям*.

## **Примеры “знания в действии”: проекты по развитию сообщества**

Проекты оказались чрезвычайно многогранными, рассчитанными на самые разные сообщества и на учеников разного возраста. Некоторые студенты пошли по пути расширения и продолжения уже существующих проектов, другие взялись реализовать идеи, “витавшие в воздухе” или близкие им самим. В основе их лежали разнообразные виды деятельности: вязание, сбор вторичного сырья, внеклассное чтение, организация здорового питания, забота об инвалидах, постановка личных целей, мотивация учителей, художественное воплощение *Соглашения об уважении к детям*, а также оценка сообщества с точки зрения реализации принципов уважения к детям.

Поскольку изначально студенты были нацелены на выбор значимых для них самих тем и видов деятельности, можно с высокой долей вероятности прогнозировать, что в дальнейшем многие из них будут использовать свои проекты в работе с учениками. Во всяком случае, сами будущие учителя в конце курса нисколько в этом не сомневались. В начале же курса я попросила студентов не разрабатывать поурочные и тематические планы, а направить усилия на изучение возможностей реализации идеи, лежащей в основе их проекта. Правда, в конечном итоге появились и поурочные и тематические планы, но мы договорились считать эти материалы второстепенными по сравнению с теоретическими, исследовательскими результатами курса.

Описанные ниже проекты не стоит брать за содержательную основу конкретных учебных программ. Скорее они иллюстрируют возможности реализации принципов уважения к детям, основанные на гибком подходе к учебной программе, личной заинтересованности педагога, на идее развития сообщества, на осознании важности вопросов, связанных с сохранением окружающей среды, и на всестороннем изучении и оценке ситуации.

### **Постановка собственных целей (самоосмысление и развитие личности)**

Этот смелый проект основывается на изучении некоторых аспектов личной мотивации и эмоционального развития человека. Приступая к разработке проекта, группа опиралась на данные долгосрочных наблюдений, связанных с постановкой целей, на групповое обсуждение некоторых теоретических вопросов и чтение специальной литературы. Авторы проекта пришли к выводу, что

обучение стратегиям постановки и реализации целей является необходимой составной частью воспитания здорового индивида и полноценного члена общества. В рамках проекта группа разработала некоторые задания и виды деятельности для младших, средних и старших школьников, а также для взрослых. В его основе – принципы Уважительной любви, Эмоционального развития, Разнообразия и Заботливого сообщества.

### **Оценка питания (практикуемые подходы и реальные ситуации)**

Группа изучила особенности организации питания в четырех местных средних школах. Студенты вели наблюдения за работой школьных столовых в обеденные часы, оценивали качество бесплатного питания и работу торговых автоматов, интервьюировали учеников, учителей и школьных администраторов. Благодаря проведенным наблюдениям, взятым интервью и их последующему обсуждению на занятиях, студенты начали лучше понимать финансовую и политическую подоплеку некоторых аспектов школьного питания (в частности, кто и как контролирует работу школьных торговых автоматов) и выявили некоторые связи между организацией школьного питания и такими вопросами, как наполняемость школы, посещаемость и процент отсева учеников. Главным результатом работы группы стал вывод о том, что реформирование школьного питания должно проводиться системно, в масштабах всего школьного округа. В основу проекта были положены принципы Безопасного окружения и Социальной ответственности производства и торговли.

### **“Поликультурное вязание” (укрепление сообщества)**

Одна из групп организовала встречи учеников средних классов школы со стариками, в числе которых были и коренные жители Канады и потомки белых иммигрантов. Старики дали школьникам несколько уроков вязания, чтобы детям было чем “занять руки” во время беседы. По задумке авторов проекта, такие встречи, проводимые в течение всего года, должны подружить детей из разных культурных групп и укрепить школьное сообщество. Старики рассказывали детям о народных традициях и обычаях. Во время встречи каждый участник должен был связать шерстяной квадратик, в конце квадратика соединялись между собой, и получалось одеяло, которое преподносилось кому-нибудь в подарок. Самое первое одеяло

решили подарить молодой маме из местного приюта. В связи с этим проектом мы на своих занятиях обсуждали понятие национальной культуры, роль школьного сообщества в укреплении экологического здоровья, а также понятие жизнеспособности общества и его связь с развитием социальных отношений. При разработке проекта его авторы опирались на принципы Уважительной любви, Разнообразия, Безопасного окружения и Эмоционального развития.

### **Многослойное сообщество (расширение знаний о среде обитания)**

Проект объединил группу молодых людей с отклонениями в физическом или психическом развитии из местного центра для инвалидов и группу школьников начальных классов. Участники поставили перед собой задачу познакомиться с обитателями той части города, где они живут, и понаблюдать за тем, как люди и животные сосуществуют в единой среде обитания. После прогулок по окрестностям школы дети вместе с молодыми инвалидами создали объемную модель сообщества с фигурками людей и животных, которых они видели. После этого встречи участников продолжались в течение всего года. В основе проекта – принципы Заботливого сообщества, Разнообразия, Жизнеспособности общества и Ненасилия.

### **Дети спасают мальков (расширение знаний о среде обитания)**

Этот проект вырос из увлечения одного из студентов, который уже много лет ловит рыбу по принципу “поймал – отпустил”. Именно он предложил своей группе программу “спасения” мальков лосося. Дело в том, что многие мальки гибнут, попадая из небольшого лесного ручья в пересыхающие в летнюю жару пруды и заводи. Обсудив ситуацию с местным лесником, он привел к ручью группу школьников и дал им задание выловить мальков, чтобы затем выпустить их в воды соседней реки. Кроме того, он заснял работу “спасателей” на видео. В этом проекте реализованы принципы Родительской ответственности и Жизнеспособности общества.

### **Заключение**

Возможность обсуждать вопросы, связанные с разработкой и изменением учебных программ, дала начинающим учителям ощущение *реального дела*: благодаря своим проектам они действительно изменили окружающий мир к лучшему, что способствовало укреплению детского здоровья и благополу-

чия. Размышляя о своем “знании в действии” и делясь соображениями друг с другом, студенты смогли перейти от привычного сугобо содержательного подхода к новому эоцентрическому подходу, в котором важно не только содержание обучения, но и взаимодействие всех участников. В процессе такого перехода рождается “надежда в действии” (Generett & Hicks, 2004) – будущие учителя начинают вполне конкретно представлять, как они смогут реализовать принципы уважения к детям в дальнейшей профессиональной деятельности.

В течение двух семестров студенты с увлечением работали над своими проектами. Многие продолжили начатую работу после окончания учебного года и планировали организовать такие же проекты для своих будущих учеников. Такой интерес к нашему курсу, по-видимому, объясняется тем, что первым условием разработки проектов была личностная значимость темы для самих авторов. Кроме того, будущие учителя научились смотреть на учебные программы через “призму” принципов уважения к детям – что обусловило социальную и экологическую значимость проектов. Общее и групповое обсуждение учебных программ на наших занятиях, встречи со школьными методистами и членами школьных сообществ также способствовали укреплению проектов.

Интересно было бы проследить за тем, как в дальнейшей профессиональной деятельности этих учителей будут реализовываться принципы уважения к детям и будет ли продолжен разговор об учебных программах, начатый в стенах университета. У начинающего учителя всегда много проблем, а изменить привычные взгляды на обучение на практике не так-то просто (Maynard, 2001). Работа над описанными в этой статье проектами наиболее эффективна в сочетании с реальной практикой, позволяющей исследователям выйти на уровень теоретических обобщений (Zeichner, 2001).

Сами студенты в своих отзывах пишут, что принципы уважения к детям должны изучаться не на последнем этапе подготовки учителей в университете, а раньше. С моей стороны я решила посвятить им как можно больше времени на первых занятиях нашего курса. В частности, во второй год работы с курсом я предложила студентам провести мозговой штурм на тему: как можно применить принципы уважения к детям на практике? В следующем году я постараюсь также провести обсуждение наиболее интересных идей, высказанных в ходе мозгового штурма.

Учителя способны реализовать и ближай-  
шие и долгосрочные цели, лежащие в основе  
принципов уважения к детям, и уже делают  
это на практике. Уясняя собственную роль  
в процессе обучения, начинающие педагоги  
обретают уверенность в себе и осознают  
значимость рассматриваемых вопросов для  
разработки учебных программ. Благодаря  
рефлексивной практике с использованием  
“экоцентрической призмы” они начина-  
ют лучше видеть, как содержание той или  
иной учебной программы связано с более  
широким социальным и экологическим  
контекстом. Создание возможностей для  
продуктивного диалога, способствующего  
осмыслению полученных “знаний в дей-  
ствии”, выводит будущих учителей на теоре-  
тическое осмысление вопросов, связанных с  
разработкой учебных программ. Это, в свою  
очередь, помогает им принимать экологиче-  
ски грамотные решения.

Я уверена, что все участники нашего  
курса продолжат начатую работу, которая, с  
одной стороны, основана на их собственных  
интересах, с другой – важна для здоровья  
их учеников. В своей профессиональной  
деятельности они будут вести такой же  
серьезный, динамичный и продуктивный  
разговор об обновлении учебных программ,  
и их усилия будут способствовать укрепле-  
нию здоровья и благополучия детей в нашем  
таком сложном, хрупком – и все же таком  
жизнестойком мире.

### Литература

- Aoki, T. (2005). Teaching as Indwelling Between  
Two Curriculum Worlds. In  
Pinar, W. and Irwin, R. eds., *Curriculum in a new  
key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. New  
Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Inc.  
Applebee, A. (1996). *Curriculum as conversation:  
Transforming traditions of teaching and learning*.  
Chicago: University of Chicago Press.  
Buysse, V., Sparkman, K., & Wesley, P. (2003).  
Communities of practice: Connecting what we  
know with what we do. *Council for Exceptional  
Children*, 69(3), 263-277.  
Capra, F. (1982). *The turning point: Science, society  
and the rising culture*. New York: Simon and  
Schuster.  
Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*.  
London: Falmer Press.  
Carson, R. (1962). *Silent Spring*. New York: Hough-  
ton Mifflin.  
Cavoukian, R. & Olfman, S. (2006). *Child honour-  
ing: How to turn this world around*. Westport,  
CT: Praeger.  
Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New  
York: Continuum Books.  
Gelb, M. (2004). *How to think like Leonardo da  
Vinci*. New York: Bantam Dell.

- Generett, G. & Hicks, M. (2004). Beyond reflective  
competency: Teaching for audacious hope-in-  
action. *Journal of Transformative Education*  
2(3), 187-203.  
Greene, H. C., Magliaro, S., O’Conner, K., & Daily,  
M. (2006). Creative imagery and reflection as  
measures of cognitive outcomes in learning to  
teach. Paper presented at American Educational  
Research Association annual conference.  
Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. & Lopez, L. (2003).  
Beyond reflection: Teacher  
learning as praxis. *Theory Into Practice*, 42(3),  
248-254.  
Loughran, J. (1996). *Developing reflexive practice:  
Learning about teaching and learning through  
modelling*. London: Falmer Press.  
Maynard, T. (2001). The student teacher and the  
school community of practice: A consideration  
of ‘learning as participation’. *Cambridge Journal  
of Education*, 31(1), 39-52.  
Ober, A. (2004). Reflecting on reflecting. *Journal  
of the Canadian Association for Curriculum  
Studies*, 2(1), 239-244.  
Orr, D. (2005). In Stone, M. K. & Barlow, Z. (Eds.),  
*Ecological literacy: Educating our children for a  
sustainable world*. San Francisco: Sierra Club  
Books.  
O’Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of  
transformative learning to globalized consump-  
tion. *International Journal of Consumer Studies*,  
27(4), 326-330.  
Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Fran-  
cisco: Jossey-Bass.  
Pinar, W. F., (2004). *What is curriculum theory?*  
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.  
Raffi (1980). Baby Beluga and All I really need. On  
*Baby Beluga: CD*, Ontario: Troubadour records  
Ltd.  
Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How  
professionals think in action*. New York: Basic  
Books.  
Sharp, K. (2003). Teacher reflection: A perspective  
from the trenches. *Theory into Practice*, 42(3),  
243-247.  
Union of Concerned Scientists (1992). *Warning  
to Humanity*, Retrieved April 29, 2006, from  
[http://www.ucsusa.org/ucs/about/1992-world-  
scientists-warning-to-humanity.html](http://www.ucsusa.org/ucs/about/1992-world-scientists-warning-to-humanity.html)  
van Manen, M. (1986). *The Tone of Teaching*. Rich-  
mond Hill, Ontario: Scholastic.  
Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach:  
The power of dialogue in educating adults*. San  
Francisco: Jossey-Bass.  
Zeichner, K. (2001). Educational action research.  
*Handbook of Action Research*.

---

**Мишель Танака – докторант на кафедре  
учебных программ и обучения в универ-  
ситете Виктории (Канада). Мишель  
преподает более 25 лет. К сфере ее на-  
учных интересов относятся вопросы  
профессиональной подготовки учителей,  
поликультурное обучение, проектные  
исследования школьного сообщества, об-  
учение коренного населения.**

---

# Перемены: учитель, урок, общество

## Все они – наши дети

Патришия Блум и Дэвид Клустер

В городке, где мы живем, люди иногда говорят друг другу: “Наших детей в школах учат прекрасно! Не понаехало бы чужих – и проблем бы никаких не было”. “Чужие” – это чаще всего дети, говорящие на чужом языке (испанском, вьетнамском, лаосском...) или переехавшие с родителями из больших городов. Эти “чужие дети” виноваты в том, что в школе такие низкие показатели успеваемости. Это они вечно нарушают дисциплину, это на них тратится слишком много школьных средств... Так вот и делятся дети на “своих” и “чужих”.

Подобные рассуждения стары как мир. Увы, мы слышали их везде, где нам доводилось жить и работать. В Словакии и Чехии “чужими” чаще всего оказываются цыганские дети. Традиционно терпимые голландцы уже подумывают, не ограничить ли приток арабских детей в голландские школы. Во Франции вопрос о платке на голове мусульманской студентки стал символом серьезного межкультурного конфликта. В южной Австрии, где мы жили в прошлом году, в центре внимания оказался вопрос о лингвистических “привилегиях”: имеют ли право выходцы из Словении обучаться на родном языке? Не менее болезненно стоит вопрос о языке обучения и в некоторых странах Восточной Европы, где на положении национальных меньшинств оказалось еще недавно привилегированное русскоговорящее население. Во всех этих примерах вопрос о

языке общения и обучения нередко осложняется проблемой расовых и культурных различий или же экономического неравенства. Но каждый день во всем мире люди покидают родные места, переезжая из страны в страну, а их дети, выросшие в иной среде и иной культуре, приходят в школу и садятся за парту рядом с нашими детьми.

Сегодня многие образовательные журналы признают сложность и неоднозначность ситуации и призывают учителей к совместному поиску решения. Журнал *Перемена* – не исключение. Так, в одном из последних номеров Бетт Голдстоун приводит целый список притеснений, которые испытывают учащиеся разных национальностей в разных странах (Goldstone, 2006), А Кэти Сэнфорд и Тим Хоппер рассказывают читателю о всемирном проекте детского творчества, который помогает “устранять барьеры” и учит детей “прислушиваться к чужому мнению, понимать людей с иным жизненным укладом, смотреть их глазами и сообща строить новые представления о мире” (Sanford & Horper, 2006). Выявляя проблему или изучая пути ее решения, исследователи подтверждают со всей ответственностью: неравенство в наших школах существует.

Что ж, так, видно, устроен человек, и недоверие к “чужим” отчасти объясняется именно тем, что все мы побаиваемся незнакомого, предпочитаем хорошо известное. По данным 37-го ежегодного опроса общественного мнения, проведенного ведущим американским образовательным журналом *Фи Дельта Каппан*,

большинство американцев считает, что школа, в которую ходят их дети, гораздо лучше среднестатистической американской школы (Rose, Gallup, Welbrun, Hess, et al., 2005, с. 42). Видимо, люди вообще склонны относиться к учебным заведениям, в которых они не знают ни учителей, ни учеников, с большой долей подозрительности.

Итак, проблема есть, и ее нельзя назвать ни уникальной, ни локальной: наши коллеги в самых разных странах слышат от своих сограждан то же, что говорят жители нашего городка. В век миграций и путешествий, всемирной торговли и мечающихся границ наивно ожидать, что наш город или село останется таким же моноязычным и монокультурным, как прежде. А это значит, что сама жизнь ставит перед учителем новую задачу: создать на своих занятиях условия равные для всех, чтобы “чужие” дети могли получить знания и навыки, необходимые для приобщения к богатствам новой для них культуры, а “свои” дети и их родители имели возможность больше узнать о новых соседях и о той культуре, которую они принесли с собой. Конечно, легче думать, что эти дети “чужие” и им все равно “не вписаться” в непривычные для себя условия, ведь тогда можно считать, что они – не наша головная боль, и снять с себя ответственность за их образование и благополучие, не тратить на них силы, не вникать в их учебные и жизненные проблемы... И все же мы снова и снова говорим будущим учителям, своим студентам: вы должны *учить всех*. Не только самых умных.



Не только тех, кто “вписывается” в общие рамки. И не только тех, кто родился в нашем городе.

Разумеется, мы сознаем, что требуем от своих студентов решения проблемы, которой должно, но не хочет или не умеет заниматься общество. Да и общество порой ожидает от школы слишком многого. Одной из крупномасштабных попыток добиться равенства в сфере образования была программа “десегрегации по приказу суда”, проводившаяся в США в 1960-70-х годах, когда школьников, черных и белых, сажали в автобусы и возили через весь город в дальние школы, чтобы обеспечить необходимый расовый баланс. Эта попытка оказалась, мягко скажем, не слишком удачной, потому что государство предложило школе и школьникам взять на себя решение проблемы, от которой остальное общество по-прежнему отворачивалось. Однако сегодня, как нам кажется, ситуация иная. Та же проблема достижения равенства в образовании может оказаться решаемой на уровне школы: ведь общество – на многих уровнях – уже признало, что разнообразие есть признак здоровой культуры. Теперь школы и учителя должны выработать конкретные пути достижения равенства для всех.

Если педагог убежден в том, что все дети, на каком бы языке они ни говорили, достойны лучшего образования, то как воплотить свои убеждения на практике? Мы выскажем четыре соображения, но хотели бы знать и ваши мнения по этому поводу. А потому – заходите на форумы журнала *Перемена* на сайте <http://>

[ct-net.net/ru/ct\\_tcp\\_ru](http://ct-net.net/ru/ct_tcp_ru), пишите по адресу [thinkingclassroom@ct-net.net](mailto:thinkingclassroom@ct-net.net), включайтесь в разговор, и мы сможем вместе обсудить все возможные решения.

1. Попробуем по-другому взглянуть на различия. Не надо видеть в учениках воплощение определенной культуры, лучше помнить о том, что культура – это подвижная субстанция, которая постоянно меняется и принимает новые формы. В классе перед нами сидят не слепки с культуры, а дети – живые, юные, подвижные существа. У каждого ребенка – собственный, присущий только ему жизненный опыт, каждый растет и формируется, в том числе под влиянием одноклассников и учебных программ, которые мы ему предлагаем. Вряд ли этим детям понравится, что окружающие пытаются их “классифицировать”, отнести к определенной культуре или категории, тем более что каждый из них гораздо сложнее любых наших классификаций. Только когда мы отучимся навешивать ярлыки и перестанем видеть в них “чужих” – они станут для нас “своими”.
2. Попробуем по-другому взглянуть и на сходства. Не слишком ли мы спешим отмахнуться от различий и поскорее объявить, что все мы похожи друг на друга? В поисках чисто формального сходства мы порой упускаем из виду глубокие различия в мировосприятии, отличающие одну культуру от другой, и это лишает нас самих возможности увидеть мир но-

выми глазами. Только когда мы, не обманываясь поверхностным сходством, сумеем разглядеть коренные различия – только тогда наши школы станут настоящими лабораториями поликультурного общения, куда дети и их близкие смогут приносить свои радости и горести, привычки и обычаи и где все они смогут рассказывать о себе и узнавать друг о друге.

3. Нужно предоставить ученикам возможность знакомиться с разными национальными культурами, а не только с той, носителями которой являемся мы сами. Разумеется, продуманный подбор книг для чтения чрезвычайно важен, но кроме чтения существует множество иных способов расширить культурный кругозор учеников, помочь детям лучше понимать других людей. И тут нам есть чему поучиться у коллег из разных частей света и у миротворцев, для которых налаживание поликультурных связей – дело всей жизни. Перед нами – множество ярких примеров. Вот Университет мира в Уэльсе, работающий под эгидой ООН, – сюда приезжают студенты всей планеты, чтобы подружиться и больше узнать друг о друге. А вот школьный учитель-энтузиаст, с которым Патриция познакомилась месяц назад в Нидерландах; у него в классе двадцать три двенадцатилетних подростка, одни воспитаны в христианских, другие в мусульманских традициях, но он твердо уверен, что его ученики научатся ладить между собой, – ведь они способны так много дать друг

# Перемены: учитель, урок, общество



другу! Вот деревня Неве-Шалом (это ее название на иврите) или Вахат-Аль-Салам (это по-арабски), что означает “Оазис мира” между Иерусалимом и Тель-Авивом, где все дети ходят в общую билингвальную школу. Дух этой необыкновенной арабо-еврейской деревни, как нам кажется, прекрасно передан в стихотворении Наоми Шихаб Най о сильнейшем снегопаде, который обрушился на Иерусалим в 2000 году. Прочитав газетный заголовок “Жители Израиля и Палестины на Западном берегу вместе проводили операцию спасения...”, поэтесса комментирует его так:

*...и эти слова  
были слаще, чем пахлава,  
чем все апельсины Иерихона!..*

(Nye, 2002, с. 128)

4. Нужно вовлекать учеников в обсуждение и решение важных для общества вопросов. Школам, считает Уолтер Паркер, нужны такие проекты, в которых ученики могли бы совместно работать над реально существующими, значимыми для их собственной жизни проблемами (Parker, 2003). Такая работа – пример истинной демократии в действии: помимо решения конкретных задач, ради которых затевался проект, дети учатся согласовывать свои действия и ставить общие интересы выше собственных. А если у участников разные взгляды на жизнь и разный жизненный опыт, то проекту от этого только лучше – ведь каждый привносит в общее дело свои неповторимые

идеи и таланты. Когда надо принимать взвешенные решения, разница во взглядах – благо, а не помеха. Такие проекты, в которых “чужие” могут работать вместе со “своими” для достижения общей цели, не просто дают участникам прекрасное чувство единения, но объединяют их по-настоящему.

Если мы хотим, чтобы общество достойно противостояло любым попыткам разжечь расовые и этнические конфликты, школа должна взять на себя наведение “мостов понимания” между всеми членами общества. Конечно, порой различия между ними кажутся непреодолимыми, и никакое критическое мышление и совместные проекты тут не помогут. В предыдущей колонке мы писали о “реальном контексте многочисленных ограничений, трудностей и противодействий”. Это сложная проблема, и одними благими намерениями мы не превратим школу в путеводную звезду для раздираемого противоречиями общества. Но пора осознать, что национально-культурное разнообразие и многоязычие воцарились в наших городах и городках навсегда, это неотъемлемая и необратимая реальность современного мира. И современность, и история учат нас одному: общество станет на путь оздоровления школы, как только скажет себе “Все они – наши дети”. Именно это говорит себе каждый учитель в начале учебного года, глядя на двадцать или тридцать учеников, попавших к нему в класс по воле неподвластных учителю сил – исторических, политических, эконо-

мических. Он говорит себе: “Это мои дети, мои ученики”. Когда-нибудь все мы почувствуем себя единым целым – неделимым, хотя бесконечно разнообразным. Наверное, тогда мы сможем спокойно и уверенно обнять всех своих детей – наших учеников, полноправных и полноценных членов мирового сообщества.

## Литература

- Goldstone, B. (2006). Expanding comfort zones: An instructional model to broaden cultural awareness of future teachers. *Thinking Classroom/Peremena*, 7(2), 28-35.
- Nye, N.S. (2002). Nineteen varieties of gazelle: Poems of the Middle East. NY: Greenwillow.
- Parker, W., (2003). Teaching democracy: Unity and diversity in public life. New York: Teachers College Press.
- Rose, L.C., Gallup, A.M., Welbrun B.L., Hess, F.M., et al. (2005). The 37<sup>th</sup> Annual Phi Delta Kappan/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools, *Phi Delta Kappan*, 87, 41-58.
- Sanford, K. & Hopper, T. (2006). Democracy in a globalized world: Children's arts exchange from a school/university partnership. *Thinking Classroom/Peremena*, 7(2), 3-10.

---

*Дэвид Кластер и Патриция Блум – партнеры и в семейной, и в профессиональной жизни. Дэвид – профессор и заведующий кафедрой английского языка в Хоуп-колледже, г. Холланд, штат Мичиган. Патриция – адъюнкт-профессор педагогического факультета Университета Гранд Вэлли, г. Аллендейл, штат Мичиган. Они ждут ваших писем (на форумах вебсайта [www.ct-net.net/ru](http://www.ct-net.net/ru) или по адресу [thinkingclassroom@ct-net.net](mailto:thinkingclassroom@ct-net.net)).*

---



## Творческая лаборатория учителей математики: проблемы и решения

Татьяна Введенская

### Современный урок...

Сколько лет работаю в школе – столько слышу это словосочетание. Что же получается: течет время, меняются учителя, меняются дети, меняется отношение общества к образованию, а урок остается тем же, “современным”? Или наше представление о “современном уроке” все-таки претерпевает изменения? Если да, то какой он, “современный” урок?

Нашла в литературе, как мне кажется, наиболее подходящий ответ на этот вопрос: современный урок характеризуется, прежде всего, изменением роли и функции учителя, а также разнообразием познавательной деятельности учащихся... Но я – учитель математики, так что дело принимает совсем непростой оборот. Как внести искомое разнообразие в мир фактов и цифр? Как использовать на уроках математики современные образовательные технологии или подходы, где особое внимание уделяется не только и не столько результату, сколько самому процессу совместного поиска и обсуждения?

Недавно на одном из практических занятий с молодыми учителями математики на курсах повышения квалификации в Научно-методическом центре Красногвардейского района Санкт-Петербурга мы разрабатывали в разных технологиях уроки по одной и той же теме курса 7-го класса. Начали с традиционно-

го обучения и традиционных методик. По окончании задаю молодым коллегам вопрос: “Какова позиция ученика и учителя на этом уроке?” Отвечают: “Ученик – подчиненный объект обучающих воздействий, учитель – командир”.

При планировании следующего урока к традиционному обучению подключили групповые технологии. По окончании работы снова тот же вопрос: “Какова позиция ученика и учителя на этом уроке?” Ответ: “Ученики стали более активно участвовать в процессе обучения, на некоторых этапах урока выполняли даже роль командира, а учитель выступал сотрудником”.

Третий урок был построен в режиме технологии РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо; <http://ct-net.net/ru>). Вот мнения об этой технологии участников творческой лаборатории учителей математики, апробирующих технологию РКМЧП на своих уроках.

- Меняется роль учителя. Он – не командир, а дирижер слаженного оркестра.
- Эффективность урока в режиме технологии РКМЧП связана с активным участием каждого ученика, причем в различных ролях, на каждом этапе урока: в постановке целей, в осмыслении материала, в итоговой рефлексии.
- Каждый ученик получил возможность самореализоваться.
- Всем стало интересно работать. Никто не боится получить двойку.

Данное эссе – постановка проблемы и первый опыт работы группы учителей математики, осваивающих технологию развития критического мышления.

### Почему мы решили освоить технологию РКМЧП?

Снова обратимся к мнению учителей:

- Устала из года в год сообщать своим учащимся определенную “порцию” знаний, хотя все время при этом использую различные приемы и методы активизации деятельности учащихся. Почувствовала потребность “поменяться с учениками ролями”.
- Захотелось отойти от стереотипов, “оживить” уроки, заинтересовать учащихся, тем самым достичь более высокого качества знаний. Сама при этом тоже “расту”.
- Хотелось, чтобы все ученики думали на уроке. Понимала, что на традиционном уроке некоторые из них занимают пассивную позицию.
- Дети стали другие. Почувствовала потребность научиться с ними сотрудничать.

Наша творческая лаборатория начала свою работу еще в 2004/2005 учебном году. Занятия проходили интересно – не в традиционной форме, т.е. не в виде обычных лекций и практических занятий, а в виде модельных уроков. На них мы были одновременно и учениками и слушателями. Ни с чем не сравнимое чувство: через n-ое количество лет педагогической практики оказаться

# Письмо в редакцию

в роли ученика! Мы, как дети, волновались на этих занятиях, боялись “оплошать”, т.е. показать, что не все знаем и умеем. Но всегда эти занятия заканчивались большим желанием применить вновь увиденное и услышанное на своих уроках.

Незабываемым было и наше впечатление от первых увиденных уроков, построенных в режиме технологии РКМЧП:

- Недоумение. С одной стороны – все дети работали, с другой стороны – была непонятна роль учителя. Весь урок думала: чему могут научиться дети на таком уроке? Учитель не выделил одно, не обратил внимание учеников на другое и т.д. и т.п. И очень удивилась в конце урока, когда каждый ученик пожелал высказать свое отношение к изученному.
- Казалось, что все затянато, какие-то моменты так и хотелось, чтобы объяснил учитель. Но на этапе рефлексии осознала всю глубину усвоения учащимися материала и была поражена.
- На уроке не было молчаливых наблюдателей. Все активно работали, сотрудничали. Шел совместный поиск.

## **Трудно ли овладеть технологией РКМЧП применительно к предмету “математика”?**

И да и нет. Дело в том, что технология РКМЧП – это не просто набор приемов передачи новой информации, не просто новый способ организации учебной деятельности, это нечто большее. Скорее – это некий образ жизни с множеством

своих “тропинок”, передвигаясь по которым, каждый научится ориентироваться в потоке окружающей его информации.

Чтобы принять этот образ жизни, прежде всего надо хорошо разобраться в основах самой технологии, понять, как можно, используя эту универсальную модель обучения и систему эффективных методик, создать на уроке атмосферу партнерства, совместного поиска и творческого решения проблем.

## **Какие трудности мы испытываем при построении урока в режиме технологии РКМЧП?**

Как было сказано выше, данная технология учит ориентироваться в потоке окружающей информации, прививает культуру работы с текстом. Но тексты по математике сильно отличаются от текстов по истории, географии, литературе. Они более “сухие”, т.е. более информационные, насыщенные различными понятиями и сложными терминами, и, что самое главное, не всегда написаны на понятном учащимся языке. Все это затрудняет использование текстов на уроках математики. Поэтому-то учителя математики чаще всего и берут в руки тряпку и мел, чтобы самим, предварительно “пропустив” этот текст через себя, донести его идею до своих учеников.

Из-за особенностей математических текстов возникают и некоторые особенности в использовании технологии развития критического мышления на нашем предмете. Думаю, из других статей, опубликованных в журнале *Перемена*, читатели уже

знают, что основу данной технологии составляет базовая модель, состоящая из трех стадий: “Вызов – Осмысление содержания – Рефлексия”. Эта модель задает определенную логику в построении урока и определяет последовательность и сочетание определенных технологических приемов. Но, к сожалению, некоторые приемы, которые очень “красивы” и действенны на уроках гуманитарных предметов, у нас, математиков, смотрятся сухо и невзрачно и, что еще хуже, не всегда эффективны.

Поэтому первая трудность, которая возникает у учителей математики: как приспособить предлагаемые приемы к нашему предмету. Вторая трудность – это выработка чутья: какие приемы и стратегии данной технологии именно для этих детей и этой темы будут наиболее эффективными.

Возникают, конечно, и другие проблемы. Вот как об этом говорят учителя:

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

После занятий мы обязательно проводим рефлексию по итогам работы, слушаем друг друга. Вот рефлексия после самых первых уроков, построенных в режиме технологии РКМЧП:



- Всегда вспоминаю свой первый урок. Это был урок в 7 классе по теме “Свойства и график квадратичной функции”. Я изрядно нервничала, поскольку на уроке присутствовала группа участников семинара и даже один из авторов российских пособий по РКМЧП. Решила показать коллегам стратегию “Продвинутая лекция”. Урок начала с вопроса: “Как вы думаете, какие вопросы было бы полезно рассмотреть, говоря о функции?” И тут все началось! “Посыпалась” масса предложений, а их полагалось фиксировать. Многие из предложений были неграмотными, и, что еще хуже, не всегда относились к теме. Я их фиксировала на доске, а сама только и думала: как же мне выйти из создавшегося положения, не обидев при этом ни одного ребенка, и в то же время неназойливо направить урок в нужном направлении? В результате из создавшегося “положения” вышла, но на итоговую рефлексию времени осталось очень и очень мало. А это, на мой взгляд, очень важная часть урока, когда достигается целостное осмысление, присвоение и обобщение информации. Поэтому я всегда стараюсь отвести на этот этап урока побольше времени... Короче, теперь, приобретя некоторый опыт, при подготовке к уроку я тщательно отрабатываю каждый свой шаг, действие, а особенно – формулировки вопросов. Ну, а на уроке слежу за временем.
- Мой первый урок был в 9 классе по теме “Арифметическая прогрессия”. На уроке запланировала использование приемов: “Верные и не-

*верные утверждения” и “Инсерт”. При подготовке к уроку продумала каждый шаг и каждый вопрос. Все шло хорошо: дети с удовольствием работали, я лишь “дирижировала” оркестром. Но к концу урока (на стадии рефлексии) неожиданно разнервничалась. Даже был момент – перед глазами все потемнело. А все из-за того, что вопросы, составленные мною, оказались немного простоваты для детей, и в итоге интересного обсуждения проблемы не получилось. Сделала для себя вывод: надо больше проводить таких уроков, чтобы и сама и дети набирались опыта.*

- *Мой первый урок был в 7 классе по теме “Признаки равенства треугольников”. Использовала стратегию “Зигзаг”. И не думала, что мои ученицы потратят так много времени на подготовку к презентации. Сделала тот же вывод, что и мои коллеги: нужно побольше проводить уроков в технологии РКМЧП и тщательнее продумывать каждый их этап.*

... Воспоминаниями можно делиться долго, но ясно одно: использование технологии развития критического мышления поможет учителю математики в решении основных образовательных и воспитательных задач, создаст на уроках атмосферу творчества и партнерства, разовьет математическую речь учащихся, будет способствовать развитию их коммуникативной культуры. Только нужно более активно приобретать опыт использования этой технологии.

В заключение следует сказать, что творческая лаборатория продолжит

свою работу и в следующем учебном году, но организована эта работа будет несколько иначе. Недавно, в журнале *Перемена* мы прочитали о принципиально новой системе повышения квалификации учителей, основанной на исследовании урока. Результатом этой системы, например, явились достижения японских коллег: их ученики показывают высокие и стабильные результаты в различных международных тестах по математике. Оправдало себя применение этой системы повышения квалификации и в Калифорнии: учителя повысили свой профессиональный уровень в знании предмета, стали более осознанно подходить к выбору технологий преподавания, учатся анализировать деятельность учащихся, развивается сотрудничество между коллегами.

Вот и мы решили в следующем учебном году повысить свою квалификацию непосредственно во время занятий с учениками. Результатом этой работы должно стать создание банка разработанных и неоднократно апробированных конспектов уроков по материалам курса математики 8-го класса. Почему 8-го? Просто у каждого из членов нашей маленькой группы есть один восьмой класс. Надеемся, что у нас все получится!

Приглашаем к сотрудничеству и вас! Свои предложения и отзывы вы можете направлять в адрес журнала: [thinkingclassroom@ct-net.net](mailto:thinkingclassroom@ct-net.net).

---

*Татьяна Введенская – методист НМЦ Красногвардейского района Санкт-Петербурга, Заслуженный учитель РФ, Санкт-Петербург, Россия.*

---

# Стратегические решения

## Уильяма Дж. Брозо

В этом выпуске *Стратегических решений* профессор Фишер убедительно, на конкретных примерах доказывает, что стратегически мыслящим учителям надо быстрее и точнее реагировать на академические нужды учеников.

Уильям Дж. Брозо,  
ведущий и редактор колонки



### Проверка понимания – гарантия качества обучения

Даглас Фишер

Разве нам не хватает высококачественных методов обучения? Материалы исследований, проведенных за последние десятилетия, свидетельствуют о том, что мы накопили множество эффективных подходов (в чтении, письме, беседе, видео- и аудиовосприятии), традиционно используемых в таких дисциплинах, как математика, родной язык, естественные и социальные науки, а также в целом ряде вроде бы неожиданных предметов, таких как изобразительное или исполнительское искусство, физкультура, семейные отношения или потребительское образование (например, Fisher, Brozo, Frey, & Ivey, 2006). Мы применяем привлекательные стратегии и, естественно, ожидаем, что ученики расширят и улучшат свои знания, однако мы далеко не всегда собираем свидетельства того, что школьники и студенты и вправду чему-то научились. Так что же надо сделать, чтобы процесс обучения вылился в

“научение”? Как удостовериться, что наши ученики поняли, пропустили через себя и по-настоящему усвоили преподаваемое им содержание? Какие стратегии можно использовать, чтобы проверить понимание сложных идей и информации?

Как это ни печально, на многих уроках (в том числе, увы, и на моих собственных), проверка понимания остается слабым звеном. Мы заканчиваем объяснение, а затем спрашиваем: “Вопросы есть?” Или делаем паузу во время коллективного обсуждения и спрашиваем: “Это понятно?”, а затем спокойно переходим к следующему разделу. Но когда учитель по-настоящему не заботится о понимании – все его лучшие методы и приемы обречены на провал. Разумеется, понимание пройденного можно проверить многими способами, мы же рассмотрим всего два из них: *карточки быстрой связи* и *письмо для понимания*. Вы сами убедитесь, насколько эффективны они для проверки усвоения материала и как легко с их помощью определить дальнейшие шаги в поступательном обучении.

### Карточки быстрой связи

Их разновидностей существует очень много: от обыкновенных каталожных карточек (размером в половину почтовой открытки) до небольших поверхностей, на которые можно наносить записи, а затем стирать и наносить вновь. Смысл карточек быстрой связи в том, что они позволяют высказаться или ответить на заданный вопрос одновременно всем учащимся. Это помогает преподавателю определить, насколько глубоко понята предложенная информация, нужны ли классу или отдельным группам дополнительные разъяснения и кому из учеников требуется индивидуальная поддержка.

Госпожа Джаконски читала своим четвероклассникам *Плот* (LaMarche, 2000) – историю про мальчика, которого отослали на лето к бабушке, и он оказался в лесной глухомани без телевизора, без товарищей и без привычных занятий. В руках у каждого ученика было по две маленьких карточки, на одной написано ДА, на другой НЕТ. Чтение происходило в интерактивном режиме, учительница периодически делала паузы, чтобы задать ученикам вопросы. Она старалась сочетать разные типы вопросов: от простых фактологических до вопросов на синтез и предсказание. В какой-то момент она спросила: “А Ники можно ходить одному на речку?” Вверх взметнулись руки с карточкой НЕТ. Значит, ученики помнят ранее полученную информацию. Позже учительница спросила: “Ники сможет спасти оленя?” Мнения разделились, кто-то поднял карточку ДА, кто-то – НЕТ. Госпожа Джаконски убедилась, что ее ученики, опираясь



на свои фоновые знания, пытаются угадать, удастся ли Ники спасти попавшее в беду животное. Учительница продолжила чтение, периодически останавливаясь, чтобы задать ученикам новые вопросы. В итоге урока она ясно представляла себе, что они поняли, а что еще требуется дообъяснить. Вот что говорит о своем методе сама госпожа Джаконски: “Раньше, задав вопрос, я обращалась к конкретному ученику и рассчитывала, что его ответ отражает степень понимания или непонимания всего класса. В действительности же мне лишь удавалось выяснить, хорошо ли меня понял именно этот ребенок. Теперь я могу составить достаточно четкое представление об уровне понимания всех детей”.

На уроке физики госпожа Берова выдала всем ученикам куски обивочного пластика, купленные в местном хозяйственном магазине. Так под рукой у каждого оказалась поверхность, на которой можно было написать ответ и поднять так, чтобы его видел учитель. Перед просмотром учебного фильма по теме *Световые волны* госпожа Берова задала ученикам ряд вопросов по ранее пройденному материалу. Например, спросив: “Какие электромагнитные волны доступны человеческому глазу?”, она с радостью увидела, что все написали “световые”. Тогда она задала новый вопрос: “У какого светового луча длина волны длиннее, а у какого короче?” Она знала, что эта информация – ключевая для понимания фильма, поэтому ее обеспокоил разноречивой в полученных ответах. Решив, что перед показом фильма надо вернуться к этой теме, она за-

дала еще один вопрос, требующий раздумий, а не мгновенного ответа: “Как световые волны помогают нам видеть?” А сама, тем временем, стала подыскивать необходимые учебные материалы о длине световых волн.

Пока ученики размышляли, госпожа Берова приготовила мини-урок на повторение пройденного... Она полагает, что нет ничего важнее, чем проверка понимания: “Если не устраивать такие проверки регулярно, я не буду знать, какая именно помощь им сейчас требуется. Если бы класс предварительно не разобрался с длиной световых волн, просмотр фильма оказался бы напрасной тратой времени. Карточки быстрой связи помогают мне “доучивать” детей по мере необходимости. В результате они прочно усваивают основные физические понятия”.

### Письмо для понимания

Предложив учащимся изложить свои размышления в письменной форме, учитель получает возможность проверить, насколько глубоко они усвоили материал. Мы знаем, что письмо помогает автору разобраться в собственных мыслях (Meyers & Jones, 1993), но одновременно может служить и инструментом формативного (смыслового) оценивания, позволяющим учителю судить об уровне понимания (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Важно отметить, что за письменные работы, используемые для проверки понимания, не следует выставлять отметки. Можно начислять баллы за участие, но ни в коем случае нельзя оценивать проработку идеи, стройность изложения или орфографию.

Преподаватели используют эти работы, чтобы определить, какие вопросы требуют повторения и кому из учеников требуется индивидуальная помощь.

Например, изучая тему *Солнечная система*, господин Кофос попросил пятиклассников объяснить, почему летом теплее, чем зимой. Почти все написали, что летом солнечные лучи падают на Землю не косо, как зимой, а более вертикально. Несколько человек вспомнили про наклон земной оси и написали, что в некоторых частях планеты летом теплее, но в разных местах лето наступает в разные месяцы. В целом господин Кофос был доволен ответами, но заметил, что несколько учеников все же запутались. Он предложил им сформулировать, что именно им непонятно, и подойти к нему с этими вопросами после занятий.

Точно так же госпожа Хавьер использовала письмо в седьмом классе, читая ученикам вслух повесть *Увязли* (Tuetman, 2000). Прервав чтение на середине главы, она попросила их дать письменный прогноз: убьет Шона отец или нет. Ответы учеников свидетельствовали о большом интересе к книге, но – естественно – единства мнений относительно судьбы мальчика у них не было. Одни говорили, что речь идет об “убийстве из милосердия”, другие – что у отца все равно не поднимается рука на собственного сына. Госпожа Хавьер говорит так: “Я использую письмо, чтобы проверить, насколько глубоко понимают прочитанное мои ученики. Мне надо видеть, что они действительно думают – не просто пишут первое, что взбрет в голову,

# Стратегические решения



а строят осмысленные догадки, основанные на авторском тексте”.

Многие педагоги особенно удачным приемом считают РАФТ – письмо с четырьмя заданными параметрами (Santa & Havens, 1995), которые могут изменяться по мере необходимости, что делает задание чрезвычайно гибким. Например: напишите письмо-меморандум (Формат) от имени клетки (Роль) к органу, частью которого она является (Аудитория), о клеточных транспортных системах (Тема). Такой подход выводит ученика на более высокий уровень понимания и мотивации, особенно по сравнению со стандартным заданием: “Напишите все, что вы знаете о клетке”. В дополнение к проверочной функции РАФТ помогает ученикам найти нужный “угол зрения”.

Господин Тракас преподает всемирную историю. Он тоже использует РАФТ, чтобы проверить, насколько

глубоко понимают содержание материала его ученики. Изучая тему “Иммиграционная политика”, господин Тракас попросил их написать письменную работу со следующими параметрами: Роль – иммигрант; Аудитория – президент страны, в которую приехал иммигрант; Формат – стихотворение; Тема – права человека.

Чтение этих стихов помогло господину Тракасу определить, действительно ли его ученики понимают текущие события, которые обсуждались в классе. Метод РАФТ дал ему возможность в ходе проверки понимания стимулировать интерес учеников и желание поделиться своими взглядами на происходящее, а не просто выдать “на гора” информацию, почерпнутую из прессы или от сверстников. Этот метод позволяет вывести размышления учащихся на иной уровень и научить видеть тенденцию за потоком жизни.



Фото Гедре Путникяйте

## Подводя итоги

Проверка понимания устанавливает связь между процессами преподавания и научения. Применение специальных приемов для проверки понимания гарантирует эффективность обучения и качество получаемых знаний. Без регулярной проверки понимания мы будем двигаться вперед с риском, что предлагаемый материал окажется вне зоны восприятия учеников. Как пишет господин Тракас: “Мне периодически нужно их проверять, чтобы знать, каков будет мой следующий шаг. Каждый урок неповторим, но все мои ученики – какими бы разными они ни были, должны усвоить мой предмет. Эти стратегии помогают мне навести мосты между тем, что они уже знают, и тем, что они должны узнать”.

## Литература

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: nferNelson.
- Fisher, D., Brozo, W.G., Frey, N., & Ivey, G. (2006). *50 content area strategies for adolescent literacy*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- LaMarche, J. (2000). *The raft*. New York: HarperCollins.
- Meyers, C., & Jones, T.B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Santa, C., & Havens, L. (1995). *Creating independence through student-owned strategies: Project CRISS*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Trueman, T. (2000). *Stuck in neutral*. New York: HarperCollins.

---

Даглас Фишер – преподаватель словесности и грамотности, университет Сан-Диего, штат Калифорния, США.

---