

## МИССИЯ ЖУРНАЛА

Журнал *Перемена* – международный печатный орган для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Издание призвано способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям.

Предпочтение отдается рукописям, посвященным вопросам гуманистического образования, развитию критического и творческого мышления, интерактивным и групповым методикам и решению проблем, а также деятельности организаций, поддерживающих подобную образовательную практику.

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

С 2002 года является ежеквартальным изданием Международной ассоциации чтения.

## ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ IRA

**Кейт Тайлер Уолл**  
главный редактор, журналы

**Синтия Соуэй**  
ответственный редактор, журналы

**Беверли Майклс**  
старший редактор, журналы

**Кристина Ламберт**  
старший помощник редактора, журналы

**Ребекка А. Зелл**  
помощник редактора, журналы

**Джанет Паррак**  
редактор по правам

**Хайди Б. Барнет**  
директор Отдела маркетинга



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

© Международная ассоциация чтения, 2005

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

## РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

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

## О МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ

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

# ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

## РЕДАКТОРЫ

Ольга Варшавер  
Дайва Пенкаускене  
Венди Сол

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

## РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ

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

## ГЛАВНЫЙ ХУДОЖНИК

Уильям Саккалоски

## ХУДОЖНИК

Альвидас Ладига

## ПЕРЕВОДЧИКИ

Ефим Дубровский  
Наталия Калошина

## ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

## ФОТО

PhotoDisc, Inc.

## АДРЕС РЕДАКЦИИ:

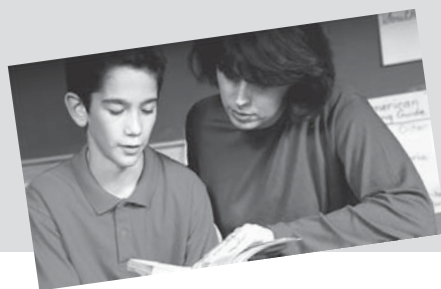
Международная ассоциация чтения (IRA)  
800 Barksdale Road, PO Box 8139  
Newark, DE 19714-8139 USA

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

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо

## Содержание

|   |    |
|---|----|
| <b>Советы учителю</b>   | 3  |
| Я и мы: групповая работа<br><i>Наталья Гатаулина</i>  |    |
| <b>Как побудить задавать вопросы:<br/>Исследование в начальной школе</b>                    | 6  |
| <i>Беверли Фальк, Линда Марголин</i>  |    |
| <b>Критическое мышление и<br/>критическая грамотность</b>                                   | 15 |
| <i>Чарльз Темпл</i>   |    |
| <b>Как определить качество метапознания</b>   | 21 |
| <i>Сьюзан Э. Израэл, Кэтрин Л. Баузерман,<br/>Кэти Коллинс Блок</i>                         |    |
| <b>Письмо учителю от барбианских школьников<br/>Забывтый трактат о школьном образовании</b> | 29 |
| <i>Кудлу Читтрабха</i>  |    |
| <b>Развитие критического мышления посредством<br/>использования таблиц</b>                  | 36 |
| <i>Мария Элиза Дулама</i>   |    |
| <b>Графические организаторы –<br/>для критического мышления</b>                             | 43 |
| <i>Сэмюэл Мэтьюс</i>  |    |
| <b>Стратегические решения</b>   | 44 |
| Настоящие писатели, настоящие читатели и дом<br><i>Сьюзан Эллис, Джил Фрил</i>              |    |



## Я и мы: групповая работа

Наталья Гатаулина

Восьмой класс в нашей школе – первая ступень лицейских классов. Эти подростки – новички среди старшеклассников, для них большинство учителей новые, да и одноклассников они порой не знают, потому что классы перемешаны и в каждом много новых учеников. Уроки литературы для них начинаются с темы “Литература и другие виды искусства”. Рассказывать о каждом виде искусства не хватит времени, да и пользы особой не принесет. И я задумалась: как же использовать урок наиболее эффективно?

Ответ напрашивался сам: организовать работу по группам. Однако, не так-то это просто в наших тесных классах, с большим количеством учеников. К тому же мой предыдущий опыт организации групповой работы был далеко не однозначен и не всегда позитивен – по ряду более тонких причин. В книге А. Брудного *Наука понимать* есть такое замечание о групповой работе: *Врачебная практика показывает, что такое хорошее по замыслу дело, как консилиум – совещание специалистов о диагнозе и способе лечения больного, нередко не дает эффективных результатов. Выдающийся русский терапевт В.Ф.Зеленин по этому поводу заметил даже, что “чем больше голов, тем меньше умов”. Умов, разумеется, хватает, а вот ответственности не достаёт: её перекладывают друг на друга.* (Брудный, с. 24)

Пожалуй, в этих словах обозначена основная проблема работы в группе: когда отвечают все, не отвечает никто. Факторов, от которых зависит групповая работа, много. Это и состав группы, и время работы, и объем материала, и уровень его сложности. Только тщательное планирование обеспечит успешную деятельность.

Короче, надо было продумать каждую деталь.

В среднем, класс в 25 человек удобно делить на 5 групп: если на презентацию каждой группе отведено 5 минут, то 45 минут урока достаточно на работу в группе (15 минут), модельный урок (5 минут), презентацию (25 минут). Это удобно еще и потому, что сводится к минимуму время на передвижение по стандартно рассаженому классу: одна пара разворачивается к другой, а пятый подсаживается сбоку. Конечно, состав группы надо менять, расчет на 1-5 целесообразен тогда, когда задание дается заранее и группы в начале урока рассаживаются сразу по своим местам.

В группе могут оказаться участники не только с разным уровнем подготовки, но и с разными отношениями, разными темпераментами. Чаще всего бывает, что кто-то из более подготовленных и уверенных учеников берет на себя роль лидера, он распределяет работу, берет на себя ответственность за решения. Это можно наблюдать не только в детском коллективе, но и среди взрослых. Ситуация, как в классических баснях, когда музыканты игра-

ют вразнобой или упряжку тянут в разные стороны, тоже не редка, но – не всегда по причине раздоров. Согласия может иногда не быть, потому что один не похож на другого: лебедя нельзя заставить пятиться назад, а щуке никогда не подняться на небо. Они разные. Каждый в меру своего понимания ищет свой путь и свое решение, что для учителя должно быть не поводом для раздражения, а наоборот – ценным проявлением индивидуальности и разнообразия. Задача в таком случае сводится к тому, чтобы дать возможность каждому участнику и самому проявиться в полной мере, и обогатить и подкорректировать свои представления благодаря товарищам. Ведь каждый не обязан знать все!

Как это реализовать? Наверное, у каждого учителя есть свои приемы. На мой взгляд, самое действенное – максимальная индивидуализация заданий, их четкая и детальная формулировка. Хороший тому пример – стратегия Зигзаг-2 (см. *Перемена*, #2, 2000, #4, 2001 и #3, 2002): экспертные листы задают каждой группе направление в исследовании текста. Впрочем, в зависимости от целей работы и навыков класса (а групповая работа – это именно навык, требующий становления и развития), задание может иметь самую разную форму: экспертные листы, карточки-информаторы, вопросы разных уровней и т.д. На начальном этапе группа оценивает свои силы в свете предложенного задания и распределяет материал между участниками.

# Советы учителю

Интересны наблюдения за этим этапом работы. Невольно предполагаешь, что за ответы на вопросы фактического характера возьмутся ученики, которым покажутся сложными проблемные вопросы, но оказалось, что распределение работы в группе не обязательно происходит по этому принципу. Иногда сильный ученик берет на себя изложение фактов и акцентирует внимание на та-

ких деталях, которые помогают слабому ученику ориентироваться в ответе на сложные вопросы.

Наверно в вузе это не так, но в школе очень важно, чтобы в презентации участвовал каждый (поэтому количество заданий или вопросов я определяю с учетом количества участников в группе).

Итак, тема урока: “Литература и другие виды искусства”. Класс рабо-

тает в малых группах по 4 человека (две парты). Каждая группа получает одно из трех заданий: работа с произведением живописи, литературы или с памятником архитектуры. Получилось, что с каждым заданием работали независимо друг от друга две группы.

**Задание 1.** Перед вами репродукция картины голландского художника Питера Брейгеля “Падение Икара”. Вспомните миф об Икаре. Каким вы представляете себе мифологического Икара? Рассмотрите картину. Что вы видите? Кто на первом плане? Где Икар? Как он изображен? Какие чувства вызывает у вас Икар? Почему художник так изображает его? Сформулируйте и запишите авторскую идею (главную мысль). Какие приемы использовал художник, чтобы вы его поняли?

**Задание 2.** Великого художника Леонардо да Винчи знают все. Меньше знают о нем как о писателе. Перед вами басня великого итальянца. Обычно у басен есть мораль (поучение), но в вашем тексте она пропущена. Подумайте и запишите мораль к басне. Какие средства художественной выразительности помогли вам понять автора?

**Задание 3.** “Сухие” сады, примером которых может служить сад монастыря Реандзи в японском городе Киото, составлялись из “вечных” элементов – гальки и будто случайно разбросанных по ней камней. Такие сады называли



Фото: РКМЧП Кыргызстан



“философскими”. Камни располагались с большим искусством: не было двух одинаковых и с одной точки обзора нельзя было увидеть все камни: то их видно только четыре, то пять. Надо долго искать место, откуда видно большее количество камней. Попробуйте объяснить “философию” такого сада. Что использует автор для того, чтобы зритель сумел понять его и сделать свои открытия?

Во время презентации одновременно выходят обе группы, готовившие одно и то же задание. Можно по каждому вопросу выслушать обе группы полностью, можно установить очередность ответов: от одной, от другой – с взаимными дополнениями. Вывод каждой группы должен прозвучать максимально четко (если есть варианты, то обязательно звучат и они), слушатели записывают понравившееся обобщение. После презентации всех работ учащиеся, уже индивидуально, записывают свои обобщенные соображения по всем видам искусства (учитель предлагает для этого уже новый, небольшой набор вопросов).

Если работа объемна, то деление на группы происходит заранее и участники получают задание на дом. На уроке группа обсуждает результаты домашней работы, выбирает и обосновывает ответы для презентации.

Так, в 9 классе на знакомство с трагедией Шекспира *Гамлет* отводится очень мало времени. Надо помочь учащимся не только вникнуть в содержание, но и остановиться на об-

суждении философских вопросов каждой части трагедии, чтобы понять многогранность замысла автора. Я даю всем группам одинаковое задание, но каждая работает со “своим” актом.

1. Сформулировать и записать 5 фактологических вопросов к акту.
2. Сформулировать краткое содержание акта.
3. Составить 5 проблемных вопросов.
4. Выбрать и озаглавить главный монолог акта, обосновать свой выбор.

На урок учащиеся приходят с уже подготовленным заданием, рассказывают сразу по группам. Задача совместной работы – сравнить свои записи, дополнить, исправить их, т.е. еще раз проработать содержание акта, осмыслить его проблематику. Составление фактических вопросов определит авторскую логику повествования; краткое содержание позволит “свернуть” диалог; ответы на проблемные вопросы определяют основные аспекты анализа акта; выбор монолога поможет сконцентрировать внимание на главном.

В презентации участвует каждый член группы. Это может быть и суммирование общей работы, а может быть и своя интерпретация текста (в этом случае уместно взаимодополнение). Разные мнения ни в коем случае не собираются в один вывод. Главное – обосновать свою точку зрения. Такая организация работы позволяет школьникам достигнуть глубины и разнообразия в понимании великой трагедии, сделать пер-

вые шаги в решении сложных философских вопросов. Одновременно формируются важные учебные и социальные навыки, причем личность не лишается возможности индивидуального развития.

Еще один немаловажный аспект – оценка. Конечно, общая работа в группе может оцениваться общей отметкой. Но всегда ли это справедливо? Всегда ли вклад каждого равнозначен? Наверное, нет. Поэтому очень часто отметка индивидуальна. Для учителя легко выставить отметку каждому, определив заранее критерии оценивания (см. статьи Б. Керимовой и М. Ахмедовой, “Перемена”, т.5, #2 и 4). В любом случае, важно выстроить работу так, чтобы сознание ответственности за нее легло на плечи каждого и определило его награду.

Мы готовим школьников к жизни в сообществе, т.е., в сущности, к групповой деятельности. Этому действительно надо учить, причем так, чтобы каждый сумел еще и сохранить себя – свою ценность и уникальность.

#### Литература

- Брудный А.А. *Наука понимать*. “Фонд-Сорос” Кыргызстан, Бишкек, 1996.
- Ахмедова, М. (2004). Живая оценка. *Перемена*, 5 (4), 30-37.
- Белошевич, А. (2002). Зигзаг. *Перемена*, 1 (2), 42-43.
- Керимова, Б. (2004). Оценка групповой работы. *Перемена*, 5 (2), 37-41.

---

**Наталья Гатаулина**  
преподает русский язык и  
литературу в авторской  
физико-математической  
школе-лицее #61 г. Бишкека,  
Кыргызстан.

---

## Как побудить задавать вопросы:

### Исследование в начальной школе

**Д**ля маленького человека задавать вопросы так же естественно, как дышать. *Почему небо голубое? Что происходит с солнцем ночью? Куда деваются бабочки во время дождя?* Дети постоянно и активно исследуют и познают мир. Но вот они становятся старше... поступают в школу... и вопросы вдруг иссякают. Где та пытливость, что обуревала их в раннем детстве? На смену тем замечательным вопросам приходят другие, адресованные им самим и зачастую никак не связанные с их переживаниями и постижением действительности.

Вопросы, задаваемые в школе, часто относятся к фактам, которые вскоре потеряют значимость и выветрятся из головы. *Как правильно написать \_\_\_\_\_? По какой формуле вычисляется \_\_\_\_\_? Каково определение \_\_\_\_\_?* Этот тип вопросов ориентирован на тестовую систему, которая превалирует в обучении и мешает детям исследовать то, что их действительно интересует. В результате, когда дети переходят в четвертый-пятый класс, от их природной любознательности не остается и следа. Сами они задают вопросы преимущественно закрытого типа, на которые можно ответить либо *да*, либо *нет*. А задать вопрос, который может привести к работе мысли, им уже сложно.

В жизни же поиск ответов на актуальные для человека вопросы – двигатель открытий, творчества, осуществления мечты (Arnold, 1995; Gardner, 1998). Многие педагоги призывали школу готовить ребенка именно к этому. Джон Дьюи считал, что в основу образования следует положить увлечения и интересы ученика (John Dewey 1963, с.3). Жан Пиаже надеялся, что система образования воспитает граждан, “способных и обязанных создавать новое, а не только повторять то, что уже сделали другие” (см. Greene, 1978, с.80). Элино́р Да́кворс (Eleanor Duckworth, 1987) полагает, что образование – “это когда в

голове могут появиться прекрасные идеи”. Паоло Фрейре писал о том, как образование призвано расширить горизонты, открыть перспективы и возможности, устранить преграды (Paolo Freire, 1970).

В ситуации небывалого темпа перемен и огромной сложности жизни в нашем двадцать первом веке, теперь, больше чем когда бы то ни было, нужна школа, выпускающая в жизнь жадных до ответов людей – людей, задающих вопросы. Роль учителя меняется. Теперь он должен помочь ученику научиться спрашивать и отвечать на собственные вопросы, генерировать новые идеи, доводить их до воплощения и использовать полученные знания на практике. Для этого мы должны найти способ вновь пробудить и постоянно поддерживать в ученике ту радость постижения нового, которая двигала им в раннем детстве.

### Предыстория

В этой статье вы познакомитесь с учебной программой, нацеленной, в первую очередь, на поощрение детских вопросов. Разработала ее Линда, опытный педагог, которая на момент исследования преподавала в четвертом классе обычной муниципальной школы в Нью-Йорке. В ее классе учились 27 детей разного происхождения, способностей и интересов. Записала и оформила программу Беве́рли, преподаватель-методист из местного университета. Беве́рли привела студентов на практику к Линде и была крайне удивлена, узнав, что в этом классе существует “время исследования”. Линда и ее ученики называли так часть учебного дня, когда ребята работали сами, обдумывали вопросы, которые их действительно интересовали, и исследовали их со многих сторон. Беве́рли удивило в первую очередь то, как девятилетние дети использовали исследовательские методы для получения новых знаний и навыков.

Мы обе (Беве́рли и Линда) решили, что такой подход – хорошая основа для эффективного обучения. Договорились, что Беве́рли документально зафиксирует полный “исследовательский цикл” в классе Линды, а потом мы вместе с ней напишем. Мы чувствовали, что у нас есть что добавить в постоянно растущий корпус текстов, посвященных использованию детских вопросов в учебных целях.

### **Концептуальная основа**

Методы обучения, которые использует в своем преподавании Линда, основаны на определенных концепциях и понимании процесса детского познания. Эти концепции состоят в том, что:

- Дети учатся с желанием лишь в том случае, когда предмет обучения им интересен (Carini, 1987; Dewey, 1963; Eisner, 1991; Kilpatrick, 1925).
- Образ мира у детей складывается благодаря активному переживанию жизненных ситуаций и участию в разного рода отношениях; навыки и факты лучше всего усваиваются в значимом контексте (Bruner, 1960; Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 1978).
- У каждого ученика есть свои сильные стороны и способности, сообразно которым учитель должен направить каждого по индивидуальному пути к знанию (Gardner, 1983).
- Возможности роста и развития каждого ребенка ограничены только ожиданиями учителя и образовательными возможностями, предоставленными ученику (Resnick, 1987).

Такое представление о том, как учатся дети, и послужило основой для создания описанной здесь программы. Как Шорт, Харст и Бурк, мы считаем, что поиск – “это не навык, которому надо учить ребенка, а сама основа обучения” (Short, Harste, and Burke, 1996, с. 48). Нам кажется, что суть поиска – не передача информации от знающего к незнающему стандартизированным образом (Burke and Crafton, 1994; Freire, 1970), но возможность для учащегося занять активную позицию в формировании и решении собственных вопросов, возможность вырастить в себе способность к критическому мышлению и обучению, которая без сомнения потребует ему в будущем (Weber, 1991). Поиск, на наш взгляд, несовместим с обязательными учебными планами и учебными текстами. Мы полагаем, что это – нечто большее, чем

просто научить ученика находить ответ на заранее известный вопрос. Отличается поиск и от разработанных учителем междисциплинарных блоков – даже если они полны элементов активного обучения и проектной работы (Eisner, 1994; Gardner, 1983; Harste, 1994; Whitin & Whitin, 1996). Отличительная особенность поиска в том, что он целиком зависит от вопросов, которые ученик поставит перед собой сам. Поиск помогает детям рассматривать мир во многих плоскостях, изменять и корректировать собственный процесс мышления, экспериментировать с исследовательским инструментарием на “своем поле”, ставить перед собой новые проблемы, искать инструменты и идеи для их решения (Pataray-Ching & Roberson, 2002).

### **Разработка программы на основе детских вопросов**

Чтобы выработать у учеников навыки поиска, Линда разработала программу, базирующуюся на вопросах детей. Это – адаптация процесса информационного поиска (I-Search), созданного для учащихся старших классов и колледжей (MacGrogie, 1988). Процесс состоит из следующих этапов (см. Приложение 1):

- Выбор темы
- Определение основного вопроса и комплекса вопросов, к нему относящихся
- Исследование вопроса с помощью разнообразных ресурсов и анализа ситуаций
- Запись результатов
- Разработка проекта, основанного на собранной информации
- Презентация работы классу

Изначально Линда использовала этот процесс для самостоятельной работы учащихся в контексте групповых исследований по какой-нибудь теме (чаще всего предусмотренной учебным планом округа или штата). После нескольких таких опытов она заметила, что дети с явным увлечением занимались действительно интересными для них темами. Поэтому она стала выделять время в течение учебного года, вне зависимости от того, соответствовало ли это учебному плану или нет, когда ребята могли бы заняться разработкой любых интересных для них вопросов. Каждый цикл длился от шести до восьми недель, а “время исследования” наступало как минимум 3 раза в неделю и длилось от 45 минут до часа. Проблема состояла в том, чтобы найти для

## Приложение 1 ПРОЦЕСС ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Все разделы этого процесса пересекаются и накладываются друг на друга. Соответственно, во всех разделах можно использовать размышления учащихся в качестве направляющих при определении содержания групповых встреч и мини-уроков



этого “временную щель”, совместить эту деятельность с обязательными занятиями по развитию навыков, убедиться в ее соответствии установленному учебному плану и стандартам, создать ситуацию, когда каждый мог бы поделиться результатами работы с одноклассниками... Причем сделать все это легко, естественно и – одновременно. Линда уточняет:

*Я уверена в том, что детей легко заинтересовать в получении новых знаний, если они активно участвуют в процессе их получения. По-моему, что это мое, учительское, дело – найти разные способы услышать моих учеников. Очень просто забыть о богатстве детского мировосприятия, заставив учеников неукоснительно следовать учебному плану. Начиная это исследование, я была готова следовать за детьми – к любым неожиданностям. Мне хотелось создать атмосферу, в которой детские идеи и интересы органично вписывались бы в учебный план. Мне хотелось, чтобы дети мыслили независимо, задавая вопросы, разрабатывая и формулируя идеи, сообщая мне о них различными способами – теми, которые для них наиболее органичны.*

### Выбор темы

Линда предложила каждому ребенку составить план исследования, то есть список того, что им интересно и о чем они хотели бы узнать побольше. “Выберите тему, которую вы хотите исследовать, затем напишите, почему вы выбрали именно ее, и что еще вы хотите о ней узнать”, – предложила она (адаптировано из “Проекта по развитию письменной речи в Нью-Йорке”, 1982). Она предоставила детям время для самостоятельного выбора темы. Некоторым это далось нелегко. “Мне пришлось помочь им определиться со сферой собственных интересов. Однако, у большинства ребят было вполне четкое представление о том, что именно им хочется исследовать”, – говорит Линда.

Многие сразу же приступили к работе, некоторые парами, некоторые в одиночку, начав составлять список интересных тем. Они занимались этим в течение всего предоставленного времени, а затем Линда предложила им рассказать, что же они выбрали. Среди упомянутых тем были солнце, Египет, здания, Би Би Кинг (известный американский исполнитель блюзов), бездомные, пустыня, облака, а также Роза Паркс (деятель американского движения за гражданские права).

Линда собрала написанное, прочла и написала для каждого ребенка отдельный

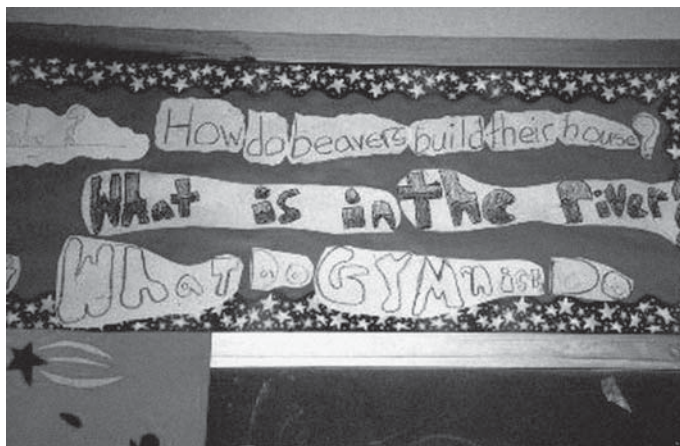


Фото 1

комментарий. “Для того, чтобы эта программа сработала, мне важно понять, чем они интересуются, что для них действительно важно и что им хочется исследовать”.

### Определение вопроса

Следующие несколько дней Линда и ее ученики на основе выбранных тем обозначали подходящие для исследования вопросы. Некоторые дети поначалу не понимали, как это сделать. Пришлось вместе с ними разобраться, как отличить фактический вопрос от интерпретационного, а закрытый вопрос, с возможными ответами *да* или *нет*, от открытого, который в свою очередь может вывести на другие, не менее интересные вопросы. Многие не понимали, как изучать неизвестное или каким способом можно проникнуть в суть проблемы.

Чтобы с этим справиться, Линда собрала класс для разговора о том, как правильно оформить вопрос. К концу обсуждения ребятам стало яснее, какими путями формулируются разные типы вопросов, чтобы получить разные типы ответов. Задание на дом заключалось в том, чтобы придумать вопрос, написать его на листочке и прилепить на следующий день на стену в классе.

Несколько дней спустя стены в классе Линды пестрели разноцветными бумажками с детскими вопросами: *Почему солнце горячее? Почему у [некоторых] людей нет дома? Почему вырастают здания? Почему Роза Паркс сидит спереди в автобусе?* (см. Фото 1).

Затем Линда помогла ученикам “развернуть” вопросы, задав несколько подвопросов, которые в дальнейшем помогут им уточнить и разработать тему. И на этот раз кто-то смог работать самостоятельно, а кто-то нуждался в помощи. Виктор, например, спросил Линду: “Надо сперва придумать

много маленьких вопросов или подобрать информацию?” “Как хочешь, – ответила Линда громко, чтобы привлечь внимание класса. – Ведь сложно придумать вопрос, если ничего не знаешь по теме. Вдруг окажется, что тебе просто нечего спросить? Если так, лучше начать прямо со сбора информации, а уж затем придумать частные вопросы. В сущности, не важно, что ты сделаешь раньше – найдешь информацию или задашь вопросы. Одно исходит из другого, порядок не имеет значения. Происходить должно так: спросил – узнал – спросил – узнал – спросил”.

### **Исследование**

На следующем этапе дети познакомились с ресурсами, которыми они могли воспользоваться в процессе поиска. Линда считает, что очень важно научить детей исследованию, основанному на книжном материале, поэтому каждый ученик должен был обратиться как минимум к двум опубликованным текстам. Она выделила время в расписании, чтобы дети могли полистать книжки в поисках идей и вопросов: для уточнения цели исследования, а в дальнейшем – чтобы найти конкретную информацию для расширения своей поисковой деятельности. Ребята пользовались книгами, взятыми в классе и в школьной библиотеке, равно как и принесенными из дома.

Кроме того, дети учились находить ответы на различные вопросы с использованием разных источников. Линда рекомендовала им воспользоваться как можно большим количеством ресурсов в ходе исследования. В результате был создан список таких ресурсов: газета, журнал, Интернет, наблюдение, эксперимент, путешествие, телевидение, интервью и экскурсия. Линда напомнила детям, что кроме всего перечисленного они сами могут стать друг для друга источником информации: “Вы можете попросить о помощи кого-нибудь из одноклассников”. Откликнувшись на это предложение, Джессика сказала Акиму: “У меня есть для тебя книжка. Мне мама дала книжку про мумии”.

Другие дети тоже взяли идею на вооружение. К примеру, Селене посоветовали сходить в библиотеку Шомберга, в центр афро-американской литературы и культуры, чтобы продолжить исследование по Розе Паркс. Кандис порекомендовали посетить некоторые известные нью-йоркские строения, потому что она взялась исследовать здания. Акиму, который заинтересовался Египтом, предложили посмотреть на мумий в музее Метрополитен. Элеонора собралась

походить по окрестностям, чтобы побольше узнать про бездомных. Соня решила сходить в планетарий и выяснить там что-нибудь интересное про солнце.

Следующий этап состоял в обработке материала, собранного за пределами класса. Все дети оказались на разных стадиях работы. Линда комментирует такой способ работы – сложный и интересный:

*Когда каждый работает в своем ритме, поначалу кажется, что учителю не справиться, что на всех просто не хватит времени. На самом же деле, надо просто проявлять гибкость, быть одновременно наблюдателем и советчиком и предоставлять детям всевозможные ресурсы. С тех пор, как я начала работать таким образом, у меня остается даже больше времени для индивидуальной работы с каждым учеником.*

### **Наблюдение за продвижением каждого ученика**

Большинство учителей знакомы с тяжелыми на подъем или нерадивыми учениками, с теми, кому постоянно требуется помощь и поддержка, и не удивляются, когда такие дети теряются в ходе индивидуальной работы. Линде хотелось быть в курсе всего, что происходит у каждого, чтобы представлять, кому и какая нужна помощь. Для этого она часто проверяла и фиксировала для себя, чем занимается тот или иной ученик, какие навыки он вырабатывает, какие знания получает. В конце каждого “времени исследования” ученики писали о ходе работы и отвечали на следующие вопросы:

Что интересного ты можешь сказать о самом процессе работы?

Сталкивался ли ты с трудностями? На чем ты застрял?

Что еще ты хотел бы мне рассказать про свою работу?

Такие рефлексивные заметки давали Линде представление о том, чем занимается каждый ученик на данном этапе, с какими сложностями сталкивается, чем собирается заниматься дальше. Такие заметки часто инициировали мини-уроки или небольшие индивидуальные занятия для выработки нужных навыков. Иногда, как в приведенном ниже ответе, ученики говорили о своих ощущениях в роли исследователей: “Я заметила, что для того, чтобы ответить на основной вопрос, надо много работать. А еще я заметила, что мне ПРАВИТСЯ работать!”

### **Приобретение знаний, развитие навыков**

Линда учила детей, исходя из своих наблюдений и детских комментариев о процессе исследования:

*Я использовала обратную связь, чтобы разобратся: что дети уже знают, что им интересно и что бы им хотелось узнать. Также я хотела узнать больше об их навыках и понять, чему их надо учить. Практически у всех время от времени возникали проблемы с поиском информации, экстраполяцией идей и их выражением своими словами. Для того, чтобы решить эти проблемы, я устраивала мини-уроки. Если проблема касалась только одного ученика, я помогала решать ее индивидуально. Но так или иначе, все, что делала я, целиком и полностью направлялось работой детей.*

К примеру, из наблюдений за детьми в процессе работы и последующих разговоров с ними, Линда сделала вывод, что им тяжело находить информацию в тексте и нужна помощь. Она устроила небольшое занятие, где рассказала, как правильно пользоваться оглавлением, алфавитным указателем, глоссарием и библиографией. В ее записях фигурирует и другая типичная проблема: как помочь детям лучше понять прочитанное? Линда учила их выделять главное в тексте и делать пометки по ходу чтения. В классе они читали один и тот же отрывок, выделяя наиболее важную информацию. Затем обсуждали – почему одни мысли они выделили, а другие – нет. Затрагивали и тему интерпретации информации, и то, чем точка зрения отличается от факта. В результате этого урока все без исключения стали лучше понимать прочитанное и научились удерживать его в памяти.

*Вместе с учениками мы открыли такой способ обучения, который, наращивая объем знаний и навыков, ставит во главу угла взгляды и мысли ребенка. Я убеждена, что прогресс, достигнутый в развитии навыков чтения и письма, обусловлен тем, что дети применяли их в значимом для себя контексте.*

### **Запись результатов**

Когда было накоплено достаточное количество информации, класс занялся составлением и редактированием итоговых отчетов. Каждый отчет состоял из списка вопросов, вступительной части, описания собранных данных (включая, при желании ребенка, рисунки и фотографии), а также вывода и библиографии. Работая над текстом, они постоянно его совершенствовали, пытаясь передать своими словами нужный отрывок из книги, корректируя идеи, исключая повторяющиеся элементы, создавая новые, используя разнообразную, выразительную лексику. На последнем этапе текст редактировался как самим ребенком, так и его одноклассниками, а в заключении была общая беседа с Линдой.



**Фото 2**

### **Создание проектов**

Готовя отчеты о ходе и результатах исследования, дети одновременно готовили проект, посвященный определенному аспекту изучаемой темы. Для презентации проектов они использовали разные форматы: художественные работы, музыку, театральное представление и так далее. К примеру, для демонстрации работы о мостах ученик построил подвесной мост из палочек, которые используют врачи для того, чтобы посмотреть горло, соединив их между собой веревками. Работа про Би Би Кинга сопровождалась отрывками его песен. Работа о гимнастике была дополнена показом гимнастических упражнений, а важным элементом проекта о солнце стала модель солнечной системы.

### **Презентации**

Готовые отчеты и проекты были выставлены в классе (см. Фото 2) Кульминацией исследовательского цикла стали презентации. Когда Селена докладывала про Розу Паркс, она использовала созданную ею же модель автобуса, где на переднем сидении была Роза.

После каждой презентации ребята обсуждали услышанное. Обсуждение происходило по заранее установленному плану – гаранту того, что каждый из них внимательно выслушает одноклассника, осмыслит все, им сказанное, и задаст полезные вопросы, заранее продумав:

Какова суть моего вопроса?  
Кто-нибудь еще задавал этот вопрос?  
Зачем я задаю этот вопрос?  
Не прозвучал ли уже в сообщении ответ?  
Хорошо ли я взвесил свой вопрос?

Из таких обсуждений становилось понятно, что именно ребята поняли, что с

чем соотнесли, что для них осталось не совсем понятным. К примеру, после сообщения о Розе Паркс дискуссия выявила, что ребята не совсем поняли, как связаны между собой во времени два исторических факта – рабство и движение за права человека. Это нормальная ситуация для детей такого возраста. Выслушав вопросы и комментарии на эту тему, Линда поняла, что нужно обязательно рассказать ученикам об этих двух явлениях в истории.

Другие вопросы, заданные учениками, также предоставляли много возможностей для расширения знаний. Например, Соня спросила: “Если Розу арестовали, разве она победила?” Так обсуждение вышло на тему бойкотов – что это такое и как они работают. Делия спросила: “А Роза Паркс – как Мартин Лютер Кинг?” Орландо ответил: “Да, она боролась за права – свои и своего народа, практически как Мартин Лютер Кинг”. Тут раздался еще один голос: “А правда, что пока не началось движение за гражданские права, черным приходилось пользоваться отдельными фонтанчиками для питья, туалетами и ресторанами?” “Да, – отозвался еще один ученик. – Им даже приходилось ходить в другие школы”.

В ходе презентации Селены и последовавшего обсуждения, ребята, во-первых, узнали много нового, во-вторых, о многом серьезно задумались, а в-третьих, смогли выразить свою точку зрения и ощущения по теме презентации.

### **Размышление о процессе детского познания**

Фиксируя и обсуждая результаты исследования, предпринятого в классе Линды, мы, педагоги, многое узнали.

### **Поиск стимулирует обучение**

Мы отметили коренные изменения в отношении детей к учебе. Они стали куда более мотивированы к самостоятельному получению знаний. Однажды утром, когда пришла Беверли и дети, таким образом поняли, что начинается “время исследования”, они радостно захлопали в ладоши. Мы даже ушам своим не поверили. Но скорее всего, это произошло, потому что ребята занимались не чьим-то еще, а своим собственным делом – поисковым исследованием.

### **Поиск выявляет и активизирует сильные стороны ребенка**

Мы выяснили, что при поисковой работе разница в одаренности ребят проявляется куда меньше, чем когда они работают вместе над одной темой в обычном классном режиме. Линда поясняет:

*Когда я послушала, как ребята делятся между собой идеями и вопросами, уточняют предмет и находят пересечения между разрабатываемыми темами, фактически учатся друг у друга тому, что им интересно, я заметила, что разница в их академическом уровне практически незаметна. Ни они, ни я раньше и представить не могли, что им удастся достичь такой глубины и широты охвата темы...*

Возможность заниматься собственной темой так, как хочется, позволила ребятам опереться на свои сильные стороны и преуспеть в начинании. Они действительно стали знатоками своей темы и могли поделиться друг с другом накопленным багажом.

Детям просто позволили работать в своем темпе, выбирать тот уровень сложности, который им по силам, а кроме этого показать свое видение мира. Все это в результате укрепило их уверенность в своих способностях учиться и мыслить. Особенно разительна эта перемена была для тех детей, которые до этого были низкого мнения о своих способностях. Исследование побудило их попробовать свои силы в том, что раньше не получалось, вызывало опасение или отторжение. Кроме того, чем искуснее становились школьники в постановке содержательных вопросов, тем очевиднее и успешнее проявлялась их способность размышлять.

Исчезли и проблемы с дисциплиной. В начале учебного года этот класс казался Линде тяжелейшим за всю ее педагогическую карьеру: ничем их не заинтересуешь, никак не приучишь к систематическому труду, да отношения в этом коллективе не очень ладилась. Когда же учебный поиск оказался в русле собственных интересов детей, атмосфера в классе заметно улучшилась, дети стали сосредоточеннее, увереннее в себе. У них словно появился воздух в легких. Они ни с кем не соперничали. Появилось некое единство. “Крутым” стал тот, кто учится.

### **Исследование создает общность и побуждает к настоящему познанию**

Несмотря на то, что каждый ребенок занимался своей темой, все равно они делились информацией, помогали друг другу найти источники и закрепить новые навыки. Было невероятно приятно наблюдать, как объединяет их процесс работы.

Линда поддерживала возникающее единство, чередуя индивидуальную деятельность с групповыми занятиями. В результате, ребята проявляли навыки активного обучения не только относительно собственных

работ, но и относительно исследований одноклассников, находя между ними связующие звенья. Такой подход радикально отличается от того, что предлагает традиционный учебный план, где все получают одну и ту же информацию и обрабатывают ее сообразно единой схеме. В традиционном образовании актуальность темы и ее связь с другим материалом устанавливается и изучается авторами учебного плана задолго до того, как ученик получает эту тему в качестве предмета изучения. Исследовательский поиск, напротив, позволяет ученику выработать свою точку зрения и интегрировать ее в учебную программу на равных правах со всем остальным.

### **Несоответствия между требованиями школы/округа и интересами детей можно сгладить**

Сегодня, когда любые знания и навыки проверяются тестами, трудно потакать исследовательским интересам детей. Чтобы выполнить свои учительские обязательства и подготовить школьников к экзаменам, некоторые преподаватели просто следуют за предписанными учебными планами. Но Линда разрешила это противоречие иначе – наиболее, по ее мнению, оптимальным для детей образом. Она готовила класс к тестированию минимально, но эффективно, и включала требуемые навыки и знания в уроки, которые она проводила в контексте детского поискового исследования. Если же такие связи не могли быть установлены, она сочетала индивидуальные занятия с групповыми – по тем темам, которые были явно ориентированы на стандарты. Но в пределах предписанного программой содержания групповой работы, она всегда предлагала ребенку индивидуальный выбор, поскольку была последовательна в своем стремлении дать каждому равный шанс и найти для каждого исследовательский, аутентичный путь к знаниям. И усилия ее окупались сторицей. Линда объясняет:

*Помню, на меня ужасно давила необходимость подготовить их к тестам. Как же, как это сделать? Был соблазн последовать за программой и учебником, которые ориентированы исключительно на такую подготовку. Поддайся я этому соблазну, не думаю, что у них был бы шанс поставить собственные вопросы, провести исследование и вообще – выразить себя через учебный процесс. Я очень рада, что пошла по другому пути, потому что детские работы представляют собой одно из величайших интеллектуальных усилий, которые я когда-либо видела в жизни.*

### **Элементы обучения, поддерживающие учебный поиск**

Пристально рассмотрев взаимодействие Линды с ее учениками, мы смогли идентифицировать различные элементы обучения, способствующие поисковой деятельности. Их список мы и приведем в заключение:

#### **Учитесь вместе со своими учениками**

В итоге этого проекта мы ясно поняли, что преподавателям вовсе не нужно знать ответы на каждый заданный учениками вопрос и мы не обязаны быть источником их познаний. Даже наоборот, когда мы просто направляем поиск учеников и моделируем для них поведение ученика-исследователя, дети делают колоссальный шаг вперед к умению поддерживать друг друга и взаимообучению. Таким образом, формируется коллектив, полный заразительного, вдохновляющего желания учиться.

#### **Обеспечьте достаточные ресурсы для учения**

Мы окончательно убедились в том, что самое важное – оснастить класс различными учебными ресурсами и предложить детям различные методы обучения. Дети учатся лучше всего, когда учебный план соответствует их интересам и позволяет им учиться различными способами. Стимулом также является возможность продемонстрировать то, что они знают, разнообразными способами.

#### **Непрерывно отслеживайте то, что делают ученики**

Мы также узнали, что для построения программы вокруг детских вопросов неотъемлемой частью учебного процесса должно стать непрерывное аутентичное оценивание. Необходимо постоянно взаимодействовать с учениками, регулярно собирая их работы и листы с обратной связью, проводить миниуроки и уделять самое пристальное внимание комментариям и вопросам, затронутым на индивидуальных и классных встречах. Эта информация всегда подскажет, что должен сделать учитель для поддержки своих учеников.

#### **Задавайте много вопросов, обдумывайте услышанные ответы**

Построение учебного плана вокруг вопросов учеников требует, чтобы учителя были аккуратными наблюдателями, способными донести до учеников свои мысли и свое понимание происходящего. Они также могут регулировать учебный процесс, задавая вопросы, поддерживающие поисковое исследование учеников.

## **Включайте навыки и стандарты, заявленные как цели учебной программы, в учебный поиск**

Использование исследовательского опыта учеников для обретения “обязательных” навыков и знаний может коренным образом изменить саму программу. Все “обязательное” вполне может быть усвоено в ходе поиска, основанного на вопросах учеников. “Обязательные” блоки грамотности могут быть использованы для чтения по выбранной детьми теме. Мини-уроки для отдельных учеников или групп могут, по мере надобности, посвящаться оговоренным программой навыкам. Если же все требуемое содержание невозможно преподать таким способом, попробуйте организовать групповой поиск, в рамках которого вся группа усвоит предписанные стандарты, а отдельные ученики одновременно смогут исследовать области собственных интересов.

## **Не ограничивайте учащихся во времени**

И, наконец, самое важное. Мы поняли, что как бы трудно ни было ученикам развивать свои собственные идеи, учитель должен быть терпелив, должен дать детям время. Любознательность – естественное свойство каждого человека. Но возродить его непросто, это требует времени и усилий. Линда говорит так: “Если бы я могла дать коллегам всего один совет, я бы сказала: не опускайте руки, не отступайтесь, даже если сначала ничего не клеится”. Свыкнитесь с мыслью, что надо “разрешить детям учиться” (Carini, 1987), разрешить им взять ответственность за собственное обучение и лишь поощрять их к независимому мышлению. Будьте изобретательны в освоении обязательных учебных программ, используйте для этого неожиданные и порой “кривобокие” ситуации, непременно возникающие в процессе творческого исследования, самовыражения и поиска понимания.

Детям требуется время, чтобы захотеть задавать вопросы, еще время, чтобы задавание вопросов стало их естественной потребностью, и еще время, чтобы найти ответы на их вопросы. Когда детям в классе Линды предоставили этот чудесный подарок – время, мы увидели, с каким воодушевлением они ставят собственные учебные цели, исследуют то, что их действительно интересует, принимают ответственность за обретаемые знания. Это было потрясающе. С их чувствами могли соперничать только наши. Наша радость от того, что мы являемся частью этого процесса.

## **Литература**

- Arnold, K. (1995). *Lives of promise: What becomes of high school valedictorians*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burke, C. & Crafton, L.K. (1994). Inquiry based evaluation: Teachers and students reflecting together. *Primary Voices K-6*, 2(2), 2-7.
- Carini, P. (1987). *On value in education*. New York: The City College Workshop Center.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Duckworth, E. (1987). *The “having of wonderful ideas” and other essays*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1991). What really counts in schools. *Educational Leadership*, 48(5), 10-17.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Extraordinary minds*. New York: Basic Books.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Harste, J.C. (1994). Literacy as curricular conversations about knowledge, inquiry and morality. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (4<sup>th</sup> ed., pp. 1220-1242). Newark, DE: International Reading Association.
- Kilpatrick, J. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: Macmillan.
- Macrorie, K. (1988). *The I search paper*. Portsmouth, NH: Boynton-Cook/Heinemann.
- New York City Writing Project. (1982). *Writing and learning across the curriculum: Writing to introduce a topic*. New York: Institute for Literacy Studies, Lehman College, City University of New York.
- Pataray-Ching, J., & Roberson, M. (2002). Misconceptions about a curriculum-as-inquiry framework. *Language Arts*, 79, 498-505.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Resnick, L.B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Short, K.G., & Harste, J.C. (with Burke, C.). (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, L. (1991). *Inquiry, noticing, joining with, and following after*. New York: The City College Workshop Center.
- Whitin, D., & Whitin, P. (1996). Inquiry at the window: The year of the birds. *Language Arts*, 73(2), 82-87.

---

*Беверли Фальк преподает в Сити-колледж при Нью-Йоркском университете, США.  
Эл. адрес [bfalk@ccny.cuny.edu](mailto:bfalk@ccny.cuny.edu)*

*Линда Марголин – консультант по вопросам образования в Нью-Йорке, США.  
Эл. адрес [Lsmargo@aol.com](mailto:Lsmargo@aol.com)*

---

## Критическое мышление и критическая грамотность

**Н**а заре существования проекта *Развитие критического мышления посредством чтения и письма* (см. [www.rwct.net](http://www.rwct.net)) во многих странах порой возникало недопонимание, когда англоговорящие тренеры употребляли слово “критический”. В большинстве языков это слово не обладает, как в английском, значением *проницательный, рефлексивный, аналитический, сосредоточенный*, и – не будь рядом с нами замечательных переводчиков – многие слушатели уходили бы с занятий в полном недоумении. Ведь для них слово “критический” ассоциировалось прежде всего с негативным отношением, словесной атакой и даже унижением “объекта критики”... Среди педагогов существует еще одно движение, в названии которого есть слово “критический”. *Критическая грамотность* набирает силу, и эти усилия вызывают всемерную поддержку поборников критического мышления. Однако, корни и цели у двух движений разные, поэтому вероятно стоит развести эти понятия, чтобы не возникло новых недопониманий.

Я стоял у истоков проекта *Развитие критического мышления посредством чтения и письма*, был его содиректором, написал для программы множество материалов. На мне, как и на многих других, лежала большая ответственность: мы должны были объяснить большому количеству учителей (примерно 50 000 в 30 странах), в чем заключается идея критического мышления и как она осуществляется на деле. Кроме того, я, вместе с Аланом Льюком, Джерри Харстом, Дэвидом Пирсоном, Пэт Смит, Джинни Стил и другими коллегами принимал участие в работе Объединенной комиссии критической грамотности, созданной Международной ассоциацией чтения и Национальным Советом учителей английского языка. Так

что самой судьбой мне было предназначено развивать и критическое мышление, и критическую грамотность. Я – большой энтузиаст обоих движений.

Без сомнения, в критической грамотности существует множество граней, которые сторонники критического мышления найдут весьма полезными, но следует помнить, что сама программа развития критического мышления предполагает методы, которые необходимо применять, и принципы, которых надо придерживаться, даже когда мы интегрируем в нашу практику что-то новое. В этой статье объясняется, что такое критическая грамотность и каковы ее корни. И хотя сторонники критической грамотности настороженно относятся к любым попыткам дать ей слишком четкое определение или свести ее проявления исключительно в методическую плоскость, я все-таки приведу пример того, как критическая грамотность может выглядеть на деле.

### Паоло Фрейре и зарождение критической грамотности

Критическая грамотность уходит корнями в деятельность Паоло Фрейре, бразильского юриста, ставшего теоретиком педагогики. Фрейре разработал революционную педагогическую теорию, с помощью которой обучал письму и чтению неграмотных крестьян, обитавших в *фавелах*, грязных обветшалых трущобах, на скорую руку возведенных на местах помоек и свалок вокруг Сан-Паулу. Начинал он с сократических диалогов, в ходе которых пытался развить в учениках способность использовать устную речь как подспорье в мышлении. И только когда они сами смогли внятно сформулировать свои проблемы, Фрейре сделал шаг от устной речи к письменной. Ни на секунду не забывая, что он ведет общение

с равными, Фрейре ввел в обиход картинки, чтобы постоянно напоминать ученикам об их жизненных проблемах, и в ходе диалога подводил их к анализу причин и последствий этих проблем, а главное – способов их преодоления. Письмо же использовалось, чтобы зафиксировать ход и результаты мышления учеников. Они находили слова, обозначающие те идеи, которые вызывали у них сильные эмоции, а позже, прочитав эти слова, могли вернуть тот миг, вернуть свои чувства и мысли, обсудить их и очутиться в своих размышлениях на новом витке. Диалектичность педагогики Фрейре пробуждала сознание учеников. По-португальски он называл этот процесс *conscientização* (Freire, 1970).

Без сомнения, Фрейре понимал, что учить можно и не “пробуждая” сознания. Его ученики, свежеепеченные горожане, а в недавнем прошлом – сельские жители, мыслили клише, которые он называл *магическим сознанием* (Freire, 1974). Большинство были насильственно лишены земли и теперь, в городе, прозябали “на дне”, но те из них, кто вообще был способен себя как-то воспринимать, по-прежнему ощущали себя частью природы, они не понимали причин своей бедности и не умели найти выход из сложившегося положения. Обычные методы обучения тут не годились. Они не помогли бы им вскрыть причины своих неудач, нащупать пути к изменению, зато заполнили бы их головы статичными, закаменевшими идеями других людей. Подобные результаты традиционного обучения Фрейре назвал *массификацией*. У массифицированных учеников складывается ложное впечатление, что они образованны, свободны и способны понять – и, если надо, изменить – определенные аспекты своего существования. Однако их сознание и способность к анализу развиты не намного лучше, чем у людей вовсе неграмотных. Лишь у тех, чьи критические способности воспитываются посредством беседы о значимых в их жизни вещах, развивается критическое сознание.

Результаты наблюдения Фрейре за различиями между магическим и критическим сознанием напоминают политический конструкт. Однако, они похожи, во всяком случае отчасти, на находки советского психолога А.Р. Лурии (1982). В 1930-ых годах он ездил по деревням Узбекистана и опрашивал местное население, ставя занятные и, на первый взгляд, безобидные вопросы. Предметом его исследования были способ

мышления и манера общения сельских жителей: то, как они используют то или иное слово для обозначения понятий, как оперируют силлогизмами, насколько способны к саморефлексии и могут ли задавать вопросы, касающиеся совершенно незнакомых для них идей и понятий. Мышление опрошенных Лурией неграмотных крестьян было похоже на магическое сознание по Фрейре. Однако среди их ровесников, проучившихся хотя бы несколько лет в вечерних школах, Лурия констатировал попытки абстрагироваться от собственной бытовой ситуации и судить о языке, самих себе и окружающем мире; эти умения ни в коей мере нельзя было назвать критическим сознанием, но это, несомненно, был шаг вперед именно в этом направлении – благодаря полученным в школе начаткам грамотности.

Педагогика Фрейре известна далеко за пределами бразильских трущоб. Например, там, где преподаю я, в Колледжах Хобарта и Уильяма Смитов, диалоги Фрейре пользуются популярностью среди преподавательского состава, пришедшего к выводу, что традиционная, ориентированная на учителя, система образования не учит их подопечных думать самостоятельно. Многие из нас, как и Фрейре, полагают, что основная цель образования – сделать ученика вопрошающим и способным к анализу. Наши американские студенты хоть и не бедны, тем не менее подвержены всем широко распространенным предрассудкам: гендерным, имущественным и классовым. Методы, выработанные Фрейре для работы с беднейшими из бедных, вполне подходят и для наших школьников и студентов.

С шестидесятых по восьмидесятые годы двадцатого века работы Фрейре послужили основой для создания революционных образовательных систем в Гвинее-Бисау (Африка), на Гаити, в Сальвадоре, Никарагуа (Латинская Америка) и других странах. Однако к середине восьмидесятых образовательные системы этих стран перешли на консервативные рельсы и использование педагогических концепций Фрейре сошло на нет. (Попав в конце восьмидесятых на Кубу, я спросил заместителя министра образования, разделяет ли правительство идеи Фрейре. Она сказала, что несколькими годами ранее они даже привозили Фрейре на Кубу, но теперь, когда кубинская революция победила окончательно, в его концепциях перестали нуждаться!)

## Критическая грамотность в Австралии

Страной, в которой идеи Фрейре нашли наиболее благодатную почву, оказалась Австралия. Именно австралийцы вовлекли весь мир в движение, которое теперь называется *критическая грамотность*. Критическая грамотность и критическое мышление – это не одно и то же. Если критическое мышление в большей степени занимается утверждениями и их обоснованием, интерпретацией и применением, критическая грамотность куда более скептически, и даже политизирована.

Критическое мышление начинается, когда мы признаем себе, что нами зачастую правят предрассудки и что язык может освободить нас от них, но лишь в том случае, если мы используем его четко и рационально. То, что мы слышим и читаем, нуждается в анализе и интерпретации, а то, что говорим и пишем – в переработке и редактировании, чтобы все наши утверждения были стройны и очевидны, основаны на логике и фактах.

Критическая грамотность, напротив, исходит из предположения, что каждый случай использования языка происходит в контексте, завязанном на властные отношения. То есть, язык – это вид политики. Все тексты (включая такие продукты поп-культуры, как сценарии для фильмов, телевизионных шоу и рекламы) написаны с определенной целью. И поскольку цели авторов того или иного текста редко лежат на поверхности, читателю следует развивать в себе некий критический фильтр, умение понять подтекст и выбрать, чему поверить непосредственно в тексте. На нас постоянно обрушивается лавина текстов, которые не просто непонятны, но часто целенаправленно обманчивы и созданы для манипулирования сознанием. Учащимся надо овладеть инструментами проникновения в глубинные намерения создателей каждого конкретного текста, то есть, прежде всего, понять, в каком контексте он создан. Таким образом, они смогут понять истинный смысл текста и, в особых случаях, избежать его разрушающего эффекта.

Апологеты критической грамотности утверждают, что их методы подходят не только для занятий философией в колледжах, но для любых читателей, независимо от их возраста. Алан Льюк (Luke, 1994) считает, что развитие Интернета создает колоссальную опасность, поскольку, едва научившись нажимать на кнопку компьютерной мыши,

маленький человек получает доступ к любой информации и точкам зрения, которые хотят довести до его сведения самые разные люди. Если ученик исследует сетевые ресурсы по Холокосту, он столкнется как со статьями, в которых отрицается сам факт гибели миллионов евреев в годы Второй мировой войны, так и с материалами, где подробно рассказывается, что и как происходило в действительности, – причем как одних, так и других будет примерно поровну (Allington, 2000).

## “Четыре ресурса” – модель критической грамотности Льюка и Фрибоди

Сторонники критической грамотности, Алан Льюк и Питер Фрибоди разработали четырехчастную парадигму чтения, которая опирается на различные уровни критической грамотности (см. Таблица 1).

Модель Льюка и Фрибоди может быть использована для работы с любыми типами текстов: эссе, колонками “особый взгляд” в газетах, правительственными документами, политическими речами и рекламой. Вообще, поборники критической грамотности часто

Таблица 1

### Модель критического чтения Льюка и Фрибоди

**Умение раскодировать, или я как дешифровщик текста.**

Как я трактую данный текст? Из чего он исходит? На чем базируется? Какими средствами или комбинациями средств пользуется?

**Умение применить, или я как пользователь текста.**

Как цели текста соотносятся с его композицией? Каким образом я использую этот текст здесь и сейчас? Что из него возьмут другие? Каковы мои возможности и альтернативы?

**Умение понять, или я как участник текста.**

Как связаны между собой идеи в тексте? Какие культурологические ресурсы используются в тексте? Каково культурологическое значение и возможные интерпретации текста?

**Умение оценить,**

**или я как критически грамотный читатель.** Какого типа люди, с какими ценностями и интересами, могут прочитать это наивно и безыскусно? А написать? Что хотят от меня, предъявляя этот текст? В чьих интересах это происходит? Чьи позиции, мнения и интересы затронуты? Чьи мнения не прозвучали или отсутствуют?

(Из Luke, 2000)

рекомендуют учителям не ограничиваться стандартным набором текстов и включать в программу элементы массовой культуры – для самого пристального изучения.

Я читаю курсы грамотности для студентов старших и младших курсов Колледжей Хобарта и Уильяма Смитов на севере штата Нью-Йорк, США. Недавно на занятиях мы обсуждали критическую грамотность, и студенты опробовали модель Льюка и Фрибоди на рекламе из воскресного приложения к *Нью-Йорк Таймс*, газеты, которую читают обеспеченные люди среднего возраста. Реклама занимала целую полосу: на фотографии женские руки открывают именное приглашение на двадцать пятую ежегодную встречу выпускников колледжа. На столе позади приглашения виднеется серебряная пепельница и дорогая ваза со срезанными цветами. Внизу, через всю страницу, идет текст: *Быть может, пора?*, а еще ниже мелким шрифтом напечатано название рекламодателя – Ботокс (для тех, кто не знает: это сильнодействующее средство, практически яд, который вводят в лицевые мышцы, чтобы воспрепятствовать появлению признаков старения).

Мои студенты рассматривали эту рекламу через призму четырех ресурсов, и вот как происходило обсуждение:

### **Умение раскодировать**

Отвечая на вопросы *Как я трактую этот текст? Из чего он исходит? На чем базируется?* студенты пришли к выводу, что логика и принципы данного текста общепотребительны для рекламы.

Затем я прочел мини-лекцию. Я предположил, что “грамматика” рекламы обычно включает сценарий, отражающий образ некоего представителя целевой аудитории в слегка “искривленном” виде, высвечивающем его проблему или потребность. Затем реклама предлагает путь решения проблемы или удовлетворения потребности, предлагая приобрести рекламируемый продукт (чаще всего, это явное лукавство, поскольку покупка дорогой машины не приведет к успеху, равно как и курение сигарет или употребление пива какой-либо марки не сделает человека популярнее или сильнее).

Затем студенты проработали текст на предмет выяснения (1) чей представлен образ, (2) какие недостатки или потребности отражены, (3) какое решение предлагает реклама для их устранения или удовлетворения. Было совершенно очевидно, что рекла-

ма направлена на женщину среднего возраста, которой сообщается, что ей не видать счастья до тех пор, пока она не уберет с лица признаки старения, и что ей необходимо купить продукцию фирмы Ботокс, чтобы помолодеть и стать счастливой как в юности.

### **Умение понять текст**

На вопрос Льюка и Фрибоди о том, *какие культурологические ресурсы используются в тексте и каково культурологическое значение и возможные интерпретации текста*, один студент ответил так: необходимо знать, что в Соединенных Штатах, как, возможно, и в других странах, проводятся встречи выпускников. Такие встречи призваны приносить радость, поскольку встречаются одноклассники или однокурсники, не видевшие друг друга много лет. Но участники могут подспудно волноваться: не начнется ли там соревнование – кто больше преуспел в жизни.

Кроме того, студенты поняли, что на пороге среднего возраста женщина начинает тревожиться за свою внешность. Потом кто-то из студентов сказал, что Ботокс – это радикальный способ лечения обыкновенных признаков старения, когда яд проникает в мышцы лица, отвечающие за появление морщин, и парализует их.

Они пришли к выводу, что одно из возможных прочтений текста звучит таким образом: *Вы собираетесь на встречу выпускников? Хотите встретиться с людьми, которые помнят вас молодой? Но вы же стареете. Разве не видно? У вас на лице морщины. Это должно вас беспокоить. Вы все не признавались себе в этом, но сейчас наступил момент, когда стоит задуматься, как скрыть признаки наступающей старости на лице и теле. Иначе при сравнении с женщинами, которые уже применяют средства от старения, сравнение будет не в вашу пользу – вы будете выглядеть рядом с ними старой и уродливой. Вы будете чувствовать себя не в своей тарелке каждый раз, когда окажетесь среди старых знакомых.*

### **Умение применить**

Вопросы о том, *каким образом я использую этот текст здесь и сейчас, что из него возьмут другие, каковы мои возможности и альтернативы*, особенно не затронули моих студентов, поскольку каждому из них было около двадцати. Реклама их не задела так, как она должна задеть более старших читателей, однако все они прекрасно поняли

пафос “рекламного набата”, призывавшего женщин побеспокоиться о своем стареющем теле, и страшно вознегодовали, что медицинская компания, продавая свой товар, сознательно развивает в женщинах тревогу и неуверенность в себе.

Одна из моих студенток работала на полставки в центре выпускников нашего колледжа, и ее работа заключалась в организации подобных сборищ. Она рассказала, как энергично и изобретательно они работают, чтобы встречи однокурсников проходили весело и живо, и как огорчены были бы она и ее коллеги, если бы выяснилось, что кто-то из выпускников может не прийти или, не дай Бог, наполнит мышцы лица какой-то дрянью, боясь предстать со своими морщинами на суд однокашников.

Большинство студентов посчитали самым правильным отклонить такое рекламное предложение. Они были возмущены тем, что во имя коммерческих интересов фирмы нагнетают в человеке страх за собственное тело и что на этом страхе навариваются деньги. Но не все поддержали эту точку зрения. Двое студентов полагали, что остальные зашли слишком далеко. “Это всего лишь реклама, – сказал один из них. – Не нравится, не смотрим”.

### **Умение оценить**

В ответ на вопросы Льюка и Фрибоди: *Какого типа люди, с какими ценностями и интересами, могут воспринять это наивно и безыскусно? А кто это пишет?* – студенты пришли к выводу, что женщина среднего возраста, которую никогда в жизни не учили мыслить критически, прочитав это, может всерьез беспокоиться о собственных недостатках. Однако постепенно внимание студентов сосредоточилось на другом – они задумались о моральных качествах человека, способного придумать такую рекламу. Этот вопрос задел за живое, поскольку многие из них видели свое будущее в бизнесе, а некоторые, не исключено, и в рекламе. Возможно ли достичь чего-то в бизнесе, не принося – в отличие от создателя этой рекламы – толпу в жертву?

Чьи интересы преследовала эта реклама было ясно изначально, и за короткое время студенты смогли перечислить те точки зрения, которые не были услышаны и учтены: что отношения зависят от внешности в последнюю очередь; что наше общество, к сожалению, придает слишком большое значение внешнему

виду, забывая про личность человека, его способности и ценности.

Когда подошло время подводить итоги этой сорокапятиминутной дискуссии, один из студентов заметил: “Потрясающе. Мы видим десятки таких реклам каждый день, но – кинем взгляд и перевернем страницу. А после нашего обсуждения я испугался – сколько же таких агиток достигает цели, даже если мы, казалось бы, толком на них и не смотрим!”

### **Критическая грамотность как часть учебного плана**

В австралийской провинции Квинсленд, где Алан Льюк до недавнего времени работал советником министра образования, ему удалось изменить программу изучения родного языка в пользу популяризации критической грамотности. У этого шага было два аспекта. Во-первых, как было сказано выше, теперь учебный план включал не только программные канонические вещи, но и сиюминутные продукты массовой культуры. К примеру, одной из тем в программах для старшеклассников был Мамин день – праздник, когда с прилавков, во всяком случае в англоговорящем мире, сметается все. Рекламщики раскручивают детей и мужей покупать подарки собственным мамам и мамам их детей. Таким образом, этот праздник – благодатная тема для критического исследования. От учащихся требуется кропотливо изучить рекламу и выяснить, каким образом любовь к матерям и женам превращается в способ утяжелить кошелек предпринимателей. Потребителя вынуждают покупать товары, которые женщинам, по большому счету, не нужны, а материнство как таковое становится аспектом коммерческого интереса.

Во-вторых, если раньше в Квинсленде при изучении языка делался упор на грамматически правильное его употребление, теперь в большей степени стали изучаться варианты живого применения языка. То есть постижение азов развернулось к прагматике и социолингвистике. Вместо составления схем сложноподчиненных предложений или выяснения типа согласования подлежащего и сказуемого, изучение языка с элементами критической грамотности стало основываться на работах таких лингвистов, как М.А.К. Холлидей (Halliday and Matthiessen, 2004), в которых изучается, к примеру, использование страдательного залога для

сокрытия ответственности некоего лица за совершенное действие.

Кроме этого, в изучении языка на первый план вышли работы Джеймса Пола Джи и его коллег, касающиеся анализа дискурса. Он доказывает (Gee, 1999, 2000, 2001), что любое использование языка происходит в определенном социальном контексте. Дискурс включает в себя формы языка, которые используются в различных общественных ситуациях, поэтому одним из его основных параметров всегда будет *кто* и *что*. *Кто* описывает признанную социальную роль человека в момент использования языка. *Что* касается объекта действий, которые человек пытается совершить в момент использования языка. При любых обстоятельствах как говорящий, так и слушающий используют дискурс, форму языка, ограниченную пределами нашего общего понимания тех социальных ролей, которые мы играем в данный конкретный момент и целей, которые мы преследуем. Изучив теорию дискурса, учащиеся не только узнают, как правильно использовать язык в разных ситуациях, и даже как “соответствовать школе” (Vogt, 2000), но и поймут, как определенное использование языка может способствовать исполнению соответствующих социальных ролей и укреплению взаимоотношений.

## Заключение

Поборники критической грамотности свято верят, что изучение практического и даже политического применения языка должно стать частью школьного учебного плана. Главная цель: помочь учащемуся почувствовать – по чисто языковым приметам – когда его пытаются обмануть, а также показать ему, по каким правилам функционирует язык и те, кто его употребляют, в зависимости от социального контекста. Учителя, развивающие на своих уроках критическое мышление, без сомнения, почерпнут для себя много полезного в самом движении *критической грамотности* и в его методах.

С другой стороны, критическое мышление подразумевает четкую формулировку утверждений и требований и такое же четкое, основанное на фактах, их доказательство. Кроме этого, в него входит открытость любым другим точкам зрения и способность отстаивать свою. Критическое мышление – умение тщательно рассматривать и уважительно относиться к доводам, с которыми

мы склонны скорее не согласиться, способность оценить их качество и ту логику, с помощью которой соперник подводит нас к тому или иному выводу. Рассматривая аргументы, с которыми они не согласны, критически мыслящие люди допускают, что у оппонента, быть может, и присутствует желание ими манипулировать или ввести их в заблуждение. Но, с другой стороны, они допускают, что оппоненту просто присуще старое доброе “приблизительное” мышление или ему изначально дали неверные посылки. И даже в том случае, если мы все-таки пришли к выводу, что тот или иной текст создан для манипулирования читателем с целью получения коммерческой или политической выгоды, или какое-либо заявление неграмотно с политической или экономической точки зрения, это не освобождает нас от необходимости анализа аргументов и, если требуется, их опровержения.

## Литература

- Allington, R.L. (2000). *What really matters for struggling readers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. New York: Crossroad.
- Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M.L Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 195-207). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gee, J.P. (2001). A sociocultural perspective on literacy development. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 30-42). New York: Guilford.
- Halliday, M.A K., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Luke, A. (1994). *The social construction of literacy in the classroom*. Melbourne, VIC, Australia: Macmillan.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 448-461.
- Luria, A.R. (1982). *Cognitive development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vogt, M.E. (2000). Content learning for students needing modifications: An issue of access. In M. McLaughlin & M.E. Vogt (Eds), *Creativity and innovation in content area teaching* (pp. 329-351). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

---

*Чарльз Темпл – профессор педагогики в Колледжах Хобарта и Уильяма Смитов, Женева, штат Нью-Йорк, США.*

---

## Как определить качество метапознания?

*“Понять, как мыслит ребенок... Это для меня самое трудное... У первоклассников все время появляется множество великолепных идей. Но мне сложно найти способ помочь им высказаться и не получается стимулировать их дальнейшее мышление в этом ключе”.*

К тому времени, когда миссис Гриффин произнесла эти слова, она преподавала в первых классах уже три года. Учительницу огорчала собственная неспособность проникнуть в процесс метапознания и стимулировать мышление учеников. Метапознание – невероятно полезный инструмент, необходимый для совершенствования процесса чтения и восприятия прочитанного. Этот инструмент может использовать любой учитель на любом уроке, где происходит чтение и где понимание прочитанного считается одним из неперемных учебных результатов (Block & Pressley, 2002; Israel, Block, Kinnucan-Welsch & Bauserman, 2005). Метапознание можно определить как размышление на тему собственного мышления (Flavell, 1979). Осведомленность о собственных внутренних процессах позволяет учащимся создавать более эффективные познавательные подходы для выполнения задач, принятия решений, улучшения собственной работы (Zemelman, Daniels, & Hyde, 1998). Читатель, обладающий навыками метапознания, в процессе чтения полагается на метапознавательные стратегии (Rhodes and Shanklin, 1993). И оценивание метапознания возникает тогда, когда учащихся просят подумать и определить качество проделанной ими работы.

На уроке математики учитель может сравнительно легко отслеживать метапознавательные процессы. Например, перед учеником стоит задача на вычитание: надо получить разность путем перегруппиров-

ки. Если ученик забудет при этом учесть десятки, манипулируя с разрядом единиц, очевидно, мышление дало сбой, который, впрочем, нетрудно исправить, поскольку учителю известно точное положение ошибки на математическом континууме, где для грамотного мышления требуются аналитические навыки. А вот использовать эти же навыки в процессе чтения уже труднее. К сожалению, для учителей метапознавательные практики при чтении менее понятны, чем их аналог на уроках математики. Большим подспорьем тут служит анализ допущенных при чтении ошибок, но все же необходимо более комплексное понимание метакогнитивных процессов – без этого невозможно целенаправленное обучение чтению.

Стратегии оценивания метапознания позволяют учителю рассмотреть процесс чтения, словно сквозь увеличительное стекло. Кроме этого, они помогают выявить неточности в понимании предмета и дают, таким образом, возможность четче направлять процесс обучения.

Авторы данной статьи преследовали три цели. Во-первых, снабдить практикующих учителей теоретической базой, позволяющей размышлять над метапознанием и определением его качества. Эти теоретические основы применимы в любой ситуации, где одной из целей чтения является лучшее понимание материала. Во-вторых, предложить действенные методы оценивания метапознания, которые бы перебросили мостик от теории к практике, в результате чего сам процесс обучения будет более грамотным и теоретически обоснованным, что повысит способность учащихся понимать прочитанное. И, в-третьих, авторы хотят показать, как можно использовать оценивание метапознания как инструмент обучения.

## Наше представление о метапознании и его оценивании

Флейвел определяет метапознание как мышление о мышлении, что предполагает осознанное внимание к собственным мыслям. В его модели мониторинга познания (Flavell, 1979) фигурируют такие составляющие, как метакогнитивное знание и метакогнитивный опыт. Метакогнитивное знание состоит из фактических знаний или представлений человека о самом себе, задания (в нашем случае, чтения) и используемой стратегии. Метакогнитивный опыт состоит из любых когнитивных или аффективных ситуаций, возникающих в ходе любого умственного занятия, в частности, чтения. Вместо того, чтобы ставить на ребенка клеймо “отсутствия метакогнитивных навыков”, подчеркивает Флейвел, важно развивать и наращивать все первичные способности ребенка-читателя, которые в дальнейшем и послужат инструментом освоения метапознавательных стратегий.

Пресли и Аффлербах (Pressley and Afflerbach, 1995) создали и структурировали достаточно полный список всех сознательных процессов, упомянутых в протоколах более чем сорока устных описаний процесса чтения, начиная с 1995 года. В ходе анализа были рассмотрены сознательные процессы, преимущественно саморегулируемые и самокоординируемые, целью которых было извлечь смысл из текста. На основе этого анализа Пресли и Аффлербах создали модель, известную как конструктивно-отзывчивое чтение. Эта модель опирается сразу на несколько основополагающих теорий. Теория “читательского отклика” (Rosenblatt 1938) объясняет взаимодействие, возникающее между читателем, тем, что он знал раньше, и текстом. Метакогнитивная

теория (Baker & Brown, 1984) предлагает модель обработки текста, основанную на психологии познания. Теория схем (Anderson & Pearson, 1984) подчеркивает важность знаний, приобретенных читателем до процесса чтения.

Пресли и Аффлербах (1995) считают читателя активным создателем смысла прочитанного текста. Согласно этой модели, читатель осуществляет три вида деятельности.

- **Создание смысла.** Читатель конструирует смысл (понимание) до, по ходу и после прочтения текста.
- **Мониторинг.** Знакомясь с текстом, читатель контролирует происходящие процессы, регулирует понимание прочитанного и вынесенное из текста знание.
- **Оценка текста и себя как читателя** Читатель оценивает себя как читателя и текст – с позиций ранее приобретенных знаний.

Исключительно умелый читатель в процессе чтения никогда не будет использовать только одну стратегию. Напротив, он будет их гибко сочетать, чтобы достигнуть максимального понимания прочитанного. К примеру, в Таблице 1 показано, что и как делал “хороший” читатель при прочтении отрывка из книги *Убить пересмешника* Харпер Ли.

Понять, какие метакогнитивные стратегии используются при чтении, не так уж просто. Отслеживание трех видов деятельности, указанных в таблице, может дать нам ценную информацию о процессе чтения и о сильных и слабых сторонах каждого читателя, что позволит учителю внести соответствующие коррективы в обучение.

**Таблица 1** Конструктивно-отзывчивое чтение: портрет хорошего читателя

| ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ЧТЕНИЯ             | ПРИМЕР ОТЗЫВА   |
|--|---|
| <b>Создание смысла</b>                       | Раньше мне казалось, что он не такой старый, но теперь я, наверно, буду воспринимать его иначе.   |
| <b>Мониторинг</b>                            | Потом он сказал что-то важное, что помогло мне понять название книги. Он сказал, что убить пересмешника – грех. Я прочел эту фразу вдумчиво, куда вдумчивее, чем другие предложения. Наверное, это действительно важно, подумал я...  |
| <b>Оценивание себя как читателя и текста</b> | Вначале мне казалось, что книга не очень-то серьезная. Но я все читал, и, читая, понял, что имелось в виду. И теперь, чем дальше я читал, тем лучше понимал смысл. Вот таким образом я и понял все целиком. Я просто читал, причем старался читать хорошо и понять, о чем речь. |

Представление типов конструктивно-отзывчивого чтения в виде таблицы дает наглядное представление о том, как именно читает “хороший” читатель. Преподаватели могут использовать эту таблицу для оценки сложных процессов чтения.

## Практические метакогнитивные стратегии

Общая теория метапознания и его оценивания позволяет найти практические подходы к метакогнитивным стратегиям. Используя рефлексивные методы, учащийся размышляет над тем, что сделал. Практические метакогнитивные стратегии включают в себя рефлексивные метапознавательные интервью, уточнения с помощью вопроса *почему?*, метакогнитивную адаптацию неформальных проверок чтения, а также метакогнитивную визуализацию.

## Рефлексивные метапознавательные интервью (RMI)

Одна из ключевых стратегий для определения метакогнитивного мыслительного процесса. Рассматриваемая версия – вариант метапознавательного интервью, разработанного в 1993 году (Rhodes and Shanklin). Цель интервью – почувствовать ход мыслей учащегося изнутри и, таким образом, понять, почему он отвечает так, а не иначе. Для учителя важно не столько, верен или нет ответ на тот или иной вопрос, но скорее – почему учащийся сделал ту или иную ошибку. Метод рефлексивного метапознавательного интервью предоставляет такую информацию. Рефлексивным оно называется потому, что происходит уже после собственно процесса чтения. Сама процедура опроса такова: учащегося просят обдумать сделанное и вслух объяснить, как он выполнил задание и почему именно так. Приведенный ниже пример показывает эффективность RMI. После того, как учащийся прочел эпизод из книги Харпер Ли *Убить пересмешника* (1960), он участвовал в интервью. Отрывок из этой беседы приведен ниже (Israel, 2002):

**Учитель:** Скажи, о чем ты думал, когда читал вот эти строки:

Аттикус подарил нам духовые ружья, а учить нас стрелять не захотел. Поэтому азы преподавал дядя Джек и проворчал:

- Аттикус ружьями не интересуется.

Аттикус сказал Джиму:

- Я бы предпочел, чтобы ты стрелял на огороде по жестянкам, но знаю, ты начнешь бить птиц.

**Учащийся:** Я еще в начале текста подумал – а что такое Аттикус? Потом понял, что имя... Долго разбирался. Я не знаю, что такое *азы*, поэтому я сначала попробовал перечитать, а потом... просто пропустил этот момент.

На основе такого интервью преподаватель мог сделать некоторые важные выводы, о том, какие стратегии понимания использует ученик. Не поняв отрывок с первого раза, он попытался его перечитать. Но, столкнувшись с незнакомым словом *азы*, растерялся и не знал, что делать. Поэтому он просто пропустил предложение. То, что учителю удалось об этом узнать, крайне важно, поскольку теперь он знает, что именно оказалось камнем преткновения в общем понимании текста, и может предоставить учащемуся индивидуальную помощь по расширению словарного запаса. Без стратегии RMI, учитель может просто ошибиться в определении действительной проблемы ученика. Характерен и следующий пример, когда учащийся пытается объяснить значение неизвестного ему слова на основе ранее приобретенных знаний и исходя из контекста.

**Учащийся:** Тут сказано, что он поздно начал жить, и что он старше, чем родители ее одноклассников. Мне кажется, так надо понимать слово “современник”. (Это слово – одно из четырех словарных слов, над которыми мы в ту пору работали.) В словаре сказано, что это либо сверстник, ровесник, либо просто кто-то, кто живет с тобой в одну и ту же эпоху. Мне кажется, в данном случае, это одноклассник. Значит, Аттикус старше родителей ее одноклассников, но мне кажется, здесь это роли не играет. То есть, он не такой старый. Наверное, здесь все же говорится, что он поздно начал жить, то есть, может быть, поздно женился, и дети у него родились позже, чем у других. То есть, я понял, что он старше других родителей. Это основное.

При беседе о метапознании важно, чтобы учитель и учащийся использовали одни и те же термины. Учащийся должен уметь рассказать о своих мыслях так, чтобы это было понятно учителю. Безусловно, попытка внедрить терминологически единый язык для совершенствования навыков грамотности – вообще замечательное учебное начинание, однако для проведения RMI это – насущная необходимость. Если учитель и

ученик говорят на одном языке, результаты RMI ясны и бесспорны. К примеру, сказав: “Я перечитал отрывок”, учащийся фактически объяснил, какую стратегию он использовал, поскольку термин *перечитывание* есть в их общем языке. Его научили, что в случае, если в первый раз не все ясно, непонятное место можно перечитать, и он знал слово, которым можно было описать его действия.

Таким образом, на основе этих двух примеров можно сказать, что эффективные интервью могут очень многое дать для определения метакогнитивных спо-

собностей ученика. Учитель же должен основательно продумать вопросы, поскольку простые, фактологические, в данной ситуации не подходят. Таксономия мыслительных навыков высшего порядка, созданная Бенджаменом Блумом может подсказать действенные ходы для построения вопросов, которые позволят учащимся рассуждать о прочитанном с позиций метапознания. Вот примеры таких вопросов: *Как вы можете оценить свои выводы? Какие приемы вы использовали для оценки мастерства писателя? О чем вы думали, читая этот отрывок?*

**Таблица 2** **Руководство по использованию таксономии Блума для улучшения понимания прочитанного**

| УРОВЕНЬ МЫШЛЕНИЯ ПО БЛУМУ | ПРИМЕР ВОПРОСОВ/ЗАДАНИЙ  |
|---------------------------|--|
| <b>Знание</b>             | <p>Что значит это слово? (<u>дай определение</u>)</p> <p><u>Опиши</u> место действия.</p> <p><u>Кто</u> главный герой/герои?</p> <p><u>Перечисли</u> основные события хронологически.</p> <p><u>Расскажи</u>, что происходит в тексте.</p>   |
| <b>Понимание</b>          | <p>Что случилось в конце? (<u>попытайся</u>)</p> <p><u>Поясни</u> роль _____ в сюжете.</p> <p><u>Объясни</u> следующую цитату _____.</p> <p><u>Предположи</u>, что произойдет дальше.</p> <p><u>Перефразируй</u> тему – о чем текст?</p> <p><u>Изложи краткое содержание</u> отрывка или главы</p>   |
| <b>Применение</b>         | <p>Как тема соотносится лично с <u>тобой</u>?</p> <p>Если бы все происходило в наше время, <u>как бы это выглядело</u>?</p> <p><u>Проиллюстрируй</u> это на бумаге.</p> <p><u>Проведи интервью</u> с одним из героев.</p> <p><u>Напиши</u> свой рассказ на эту же тему.</p>  |
| <b>Анализ</b>             | <p>Почему герой действует и реагирует таким образом? (<u>проанализируй</u>)</p> <p><u>Сравни и противопоставь</u> двух героев (темы, действия и др.)</p> <p>Схематически <u>изобрази</u> отношения между героями</p> <p><u>Соотнеси</u> черты характера героев с их поступками.</p> <p>Почему важен контекст/место действия? (<u>исследуй</u>)</p> |
| <b>Синтез</b>             | <p><u>Придумай</u> песню на тему прочитанного.</p> <p><u>Придумай</u> новую концепцию – чем должна закончиться книга.</p> <p><u>Организуй</u> группу/клуб для обсуждения темы. Придумай план, по которому должна происходить встреча.</p> <p>Что бы ты сделал на месте главного героя (<u>представь</u>).</p> <p><u>Перепиши</u> финал.</p>        |
| <b>Оценка</b>             | <p>Эффектен ли конец? (<u>оцени</u>)</p> <p><u>Оцени</u> работу автора, написав рецензию.</p> <p><u>Оправдай</u> решения главных героев.</p> <p>Реалистичен ли такой конец? <u>Докажи</u>.</p> <p><u>Пронумеруй</u> героев, исходя из их важности для сюжета, а также – исходя из их правдоподобия.</p>  |



### Уточнения с помощью вопроса *почему?*

Способ уточнения сказанного (Royer, 2001) – метакогнитивная стратегия, согласно которой вычлененное из текста предложение может быть переделано тремя способами: 1) перефразировано с сохранением смысла, 2) перефразировано с изменением смысла; 3) заменено на “обманку” (т.е. предложение сходное по синтаксической структуре и тематике, но, в сущности, не имеющее никакого отношения к оригинальному предложению и отрывку в целом). В качестве четвертой альтернативы можно добавить само предложение без изменений. Учащиеся читают исходный отрывок, а затем на отдельном листе, где приведены вышеописанные варианты предложений, они помечают *верно* или *неверно*, проверяя соответствие предложений прочитанному отрывку. Очевидно, что при адекватном восприятию текста исходное и перефразированное с сохранением смысла предложения помечаются *верно*, а два других случая – *неверно*. Если спросить учащегося, почему он написал *верно* или *неверно* относительно того или иного предложения, его рассуждения приобретут метапознавательный характер. Ответ на вопрос *почему?* генерирует куда больше данных, на основе которых можно оценить мышление учащегося и продумать дальнейший ход обучения. К примеру, если взять из *Убить пересмешника* такое предложение: *Пересмешники только и делают, что поют нам на радость*, и перефразировать его, сохранив смысл, измененное предложение может выглядеть вот так:

*Мне нравится слушать, как поет пересмешник, потому что он издает такие прекрасные звуки.*

Узнав, почему учащийся написал рядом с этим предложением *верно*, учитель может понять ход его мыслей при интерпретации текста. Цель учителя – не дать ученику двинуться в неверном направлении и удостовериться, что данная интерпретация подкреплена логичным, связным объяснением.

### Метакогнитивная адаптация неформальных проверок чтения

Думающие учителя давно осознали ценность *Неформальных проверок чтения* и уже многие годы используют эту стратегию как источник важной оценочной информации. А для многих проведение таких неформальных индивидуальных проверок является частью их должностных обязанностей. Учитель предлагает ученику прочесть отрывок и ответить на вопросы к нему. Качество чтения (независимое, направляемое, неудовлетворительное) определяется по следующим критериям: точность чтения вслух, скорость чтения про себя, способность ответить на вопросы по прочитанному (Dewitz & Dewitz, 2003). В инструмент метапознания эта стратегия превращается, если у учителя есть возможность потратить еще пару минут и спросить ученика: *Почему тебе так кажется?* – а потом добавить: *Если ты объяснишь поподробнее, ты мне поможешь тебя понять*. В результате у учителя появится достаточный материал для оценки

метапознания: именно так мы выясняем, где коренится ошибка, определяем проблемное поле или неэффективные методы, используемые учеником в процессе мышления, например, проверяем, не слишком ли сильно опирается ученик при чтении на ранее приобретенные знания.

### **Метакогнитивная визуализация**

Зрительный образ – ключ к пониманию текста, которым пользуются многие хорошие читатели. Визуализация часто используется в начальной школе, однако не менее эффективно она может работать и дальше – особенно применительно к плохо читающим детям. Хиббинг и Ранкин-Эриксон (Hibbing and Rankin-Erickson, 2003) советуют просить неуспевающих учеников рисовать картинку, которые возникают у них в процессе чтения, чтобы четче представить себе визуальный образ прочитанного. Этот прием можно сделать метакогнитивным, спросив у ребенка, что стоит за его картинкой, что он имел в виду, рисуя ее. Учащиеся могут нарисовать свои ощущения или зрительный образ любимого эпизода из текста. К примеру, читая *Убить пересмешника*, ученики часто рисуют поющих пересмешников и играющих неподалеку детей. Учитель может задавать такие вопросы по поводу картинки, которые отразят и ход мыслей ученика, и уровень понимания текста. Таким образом, он может связать метапознание и понимание прочитанного.

Описание этих четырех стратегий делает понятным, как простое оценивание становится оцениванием метакогнитивным, благодаря добавлению нескольких рефлексивных вопросов, приоткрывающих завесу над мышлением учеников. Только используя метакогнитивное оценивание можно добиться таких разнообразных и показательных результатов.

### **Оценивание метапознания как инструмент обучения**

Для многих учителей важными параметрами при выборе методов оценивания являются простота в применении и комфортность для учащихся. Авторы статьи абсолютно уверены в том, что, чувствуя себя в относительной безопасности, ученик готов решать достаточно сложные задачи. А еще он хочет иметь право голоса в оценочном процессе. Чтобы помочь ученику оценить собственное метапознание, рекомендуется использовать таблицу для метакогнитивной рефлексии.

### **Таблица для метакогнитивной рефлексии**

Согласно теории конструктивно-отзывчивого чтения (Pressley & Afflerbach, 1995), такую таблицу можно использовать для того, чтобы ученик активно конструировал смысл, следил за процессом собственного познания и оценивал его. Сначала, как видно из таблицы, учащийся читает, создавая при этом новый смысл, новое понимание, затем проверяет созданное, поговорив на эту тему с другом или одноклассником, который помогает ему удостовериться в правильном понимании прочитанного и предлагает собственную интерпретацию того же текста. Когда учащиеся спрашивают, что именно они *думают* о тексте, они создают смысл, устанавливая связи между прочитанным и знаниями, которые они почерпнули из других источников ранее. Когда же их просят сказать, в чем они *уверены*, они обязательно начинают отслеживать процесс – на предмет соответствия своих выводов ранее приобретенной информации, взвешивают и обдумывают эти выводы.

С другой стороны, когда учеников просят сказать, что они *чувствуют*, и о том, что они *хотели бы узнать дополнительно*, это уже оценочные параметры. Это оценивание проливает новый свет на их предыдущие ответы, заставляет их осмыслить процесс собственного мышления, приведшего именно таким ответам. Использование таблицы для метакогнитивной рефлексии помогает учащимся организовать свое метамышление по определенной учебной теме или при изучении литературного произведения. Учителя могут использовать полученную информацию и поднять мышление учащихся на новый уровень при чтении романов и научной литературы или при обсуждении насущных для человечества тем, например, мира на планете. Таблица 3 – базовая схема для организации метакогнитивного мышления. Кроме этого, учителя могут ее использовать, чтобы оценить, как учащиеся поняли узловые моменты текста.

### **Неформальные метакогнитивные обсуждения**

Эти обсуждения помогают учащимся мыслить метапознавательным и расширяют их представления о подобном мышлении. Даже в обыкновенное общеклассное обсуждение можно привнести элемент

**Таблица 3** **Метакогнитивная рефлексия по теме “Мир на планете”**

|              | ДУМАЮ   | ВЕРЮ   | ЧУВСТВУЮ   | ХОЧУ УЗНАТЬ  |
|--------------|---|--|--|--|
| <b>Я...</b>  | думаю, многие люди хотят жить в мире  | верю, что мир возможен лишь в случае, если все работают вместе, особенно в школах и общинах. Я верю, что мир на планете начинается с мира в доме.                                  | чувствую, что мне не по себе, когда дети не ладят с родителями. Я чувствую, что в мире много несправедливости. Мне грустно видеть бездомных детей. В их душе нет мира хотя бы потому, что они одиноки. | Как можно установить мир в семье и школе? Почему политики не могут жить в мире?          |
| <b>Мы...</b> | думаем, что каждый должен подписать мирный договор – где бы он ни жил и сколько бы лет ему ни было. | верим, что мирные переговоры должны вестись каждую неделю и каждый день. Мы должны организовывать встречи, в которых бы участвовали люди со всей планеты, и договариваться о мире. | чувствуем волнение за мир на нашей планете. Кажется, если бы люди жили проще, им бы было легче сосуществовать в мире.  | Как исполняются мирные договоры? Как можно объяснить то, что люди верят в мир, но воюют? |

**Таблица 4** **Опоры для метапознавательного обсуждения**

| ЦЕЛЬ РЕПЛИКИ В ХОДЕ ДИСКУССИИ                                  | РЕЧЕВЫЕ ОПОРЫ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТАПОЗНАНИЯ В ХОДЕ ДИСКУССИИ  |
|--|--|
| Совершенствовать конструирование смысла обсуждаемой информации | <p>Перед тем, как я начал читать/размышлять про ....., я вспомнил, что я узнал про .....</p> <p>Когда мы читали/размышляли про ....., я понял, как/почему это повлияло на .....</p> <p>Эту информацию можно использовать, когда мы касаемся темы ..... или изучаем .....</p> |
| Осуществить мониторинг понимания обсуждаемой информации        | <p>Я был сбит с толку, касательно .....</p> <p>Когда я не мог понять значения слова, я попытался связать его с .....</p> <p>Эти факты важны для нашего обсуждения ....., потому что .....</p>  |
| Помочь оценить обсуждаемую информацию                          | <p>Благодаря ....., мне кажется .....</p> <p>Эта информация важна, потому что .....</p> <p>Из ..... мне понравилось .....</p>  |

метапознания. К примеру, учитель может побуждать учащихся к метапознавательному мышлению в трех направлениях: для конструирования смысла, для мониторинга процесса собственного чтения и для оценивания получаемой в ходе обсуждения информации. В Таблицу 4 сведены разнообразные “подсказки” и “подпорки”, которыми может пользоваться учащийся в ходе дискуссии.

Подытоживая, стоит подчеркнуть, что интерес к оцениванию метапознания идет в русле общего интереса к разного рода альтернативному оцениванию, которое может способствовать повышению эффективности обучения и чтения. Когда в процессе чтения задействованы механизмы метапознания, понимание прочитанного улучшается, поскольку ученик сознательно и постоянно отслеживает свое мышление, фактически “общается” с собственными мыслями. Как и Флейвел, мы уверены, что привлечение метакогнитивных стратегий не только желательно, но и реально. Мы можем и должны помочь учащимся лучше понимать то, что они читают. Использование предложенных в статье стратегий оценивания метапознания – шаг на пути к лучшему пониманию прочитанного.

### Литература

- Anderson, R., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Block, C.C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research based best practices*. New York: Guilford.
- Dewitz, P., & Dewitz, P.K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56, 422-435.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive develop-

mental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

- Hibbing, A.N., & Rankin-Erickson, J.L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56, 758-770.
- Israel, S.E. (2002). *Understanding strategy utilization during reading comprehension: Relations between text type and reading levels using verbal protocols*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Ball State University, Muncie, IN.
- Israel, S.E., Block, C.C., Kinnucan-Welsch, K., & Bauserman, K. (Eds.). (2005). *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction and professional development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, H. (1960). *To kill a mockingbird*. New York: Warner.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Rhodes, L.K., & Shanklin, N.L. (1993). *Windows into literacy: Assessing learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association.
- Royer, J.M. (2001). Developing reading and listening comprehension tests based on the Sentence Verification Technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 30-41.
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1998). *Best practice: New standards for teaching and learning in America's schools* (2<sup>nd</sup> ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Цитаты из книги Харпер Ли *Убить пересмешника*, пер. Н.Галь и Р.Облонской (цит. по изд. М., изд-во Правда, 1986)

---

**Сьюзан Э. Израэл – доцент педагогического факультета в университете г. Дэйтон, штат Огайо, США.**  
Эл. адрес [Susan.Israel@notes.udayton.edu](mailto:Susan.Israel@notes.udayton.edu)

**Кэтрин Л. Бауэрман преподает на педагогическом факультете в университете штата Индиана, Терре Хауте, США.**  
Эл. адрес [JABKLB@prodigy.net](mailto:JABKLB@prodigy.net)

**Кэти Коллинс Блок – профессор педагогики в Техасском Христианском университете, Форт Уорт, Техас, США.**  
Эл. адрес [c.block@tcu.edu](mailto:c.block@tcu.edu)

---

## Письмо учителю от барбианских школьников

### Забывтый трактат о школьном образовании

В основе большинства академических курсов, связанных с образованием, лежат теории и модели, придуманные учеными. К сожалению, немногим будущим учителям доводится услышать или прочитать рассказы про обучение, написанные лучшими учителями в мире, теми, кто реально преподавал, экспериментировал, не имея, однако, педагогической ученой степени. Если ученый мир умудряется игнорировать таких столпов педагогики, как Ганди или Толстой, неудивительно, что мало кто знает о небольшой книге, написанной группой бедных детей из маленькой, безвестной школы в Италии.

Барбиана – деревенька о двадцати дворах, что лежит в холмах Тосканы. Священник, назначенный в эту общину, дон Лоренцо Милани, основал начале 1960-ых годов Барбианскую школу, причем изначально она предназначалась для взрослых – чтобы приходили и учились по вечерам, после работы. Однако вскоре он понял, что гораздо важнее дать образование детям с окрестных ферм. Большинство из них либо бросили школу, провалив экзамены, либо ходили туда нехотя и были глубоко разочарованы в том, как их учат. Священник собрал десяток мальчиков от одиннадцати до тринадцати лет, и ребята начали учиться – семь дней в неделю по восемь часов в сутки. Старшие внушительную часть времени учили младших – объясняли и помогали заучивать требуемое. Все ученики посвящали много времени изучению и разрешению проблем и вопросов, напрямую связанных с их собственной жизнью. Именно так у восьми учеников школы и возник проект *Письмо учителю*. Они трудились над ним целый год, а в 1969 году трактат был опубликован. Книга стала в Италии бестселлером, появились ее переводы на многие языки.

Хотя у книги восемь авторов, написана она от первого лица и символически обращена к учителю, хотя по замыслу читать ее должны родители. Вот первые строки книги:

Вы не вспомните ни меня, ни моего имени.  
Нас много – тех, кого вы предали, выплеснули на поля и фабрики, да там и забыли.

Затем, простым повествовательным языком авторы рассказывают учителю о своих школьных бедах. И не было ни одной важной педагогической проблемы, которую бы не затронули ребята. Никакой теории, никакой модели не достигнуть такой глубины, не объять таких граней личного опыта. Неудивительно, что авторы заявляют:

Не думаю, что хоть один трактат самого умного на свете профессора расскажет о Джанни (нашем однокласснике) что-то такое, что нам неизвестно.

Чтобы прочесть эту книгу, не надо быть семи пядей во лбу. Она легко читается, написана простыми словами, ясным слогом. Стиль ее очень индивидуален. Почти к каждому абзацу авторы придумали простой, но точный заголовок: *Городские мальчишки, Математика и садизм, Дети-учителя, И говорить-то нормально не умеешь, Несчастные дети, Капля равенства, Самоуверенный учитель, Не обучаем*, и так далее.

Неправильно было бы пренебречь этой книгой исходя из того, что якобы она – всего лишь эмоциональная оценка субъективного опыта. Авторы предоставляют прекрасный статистический анализ несостоятельности школ. Кстати, Барбианская школа получила за эту книгу приз Итальянского физического общества, приз обычно присуждаемый подающим надежды физикам. В данном случае он был присужден за статистические выкладки, приведенные в книге.

Юные авторы собирали данные, проводили исследования, делали на их основании заключения. Несмотря на едкие замечания и серьезную критику в адрес школ, они стремились к объективности – в конце книги авторы говорят о возможной ограниченности их неутешительного анализа. Кроме этого, они рассказывают, как происходит обучение в их собственной школе, и проводят сравнения между Барбианой и системой государственных школ.

Герои, выведенные в *Письме*, символизируют различные социальные категории. Учитель – это система школ, Лючио – типичный деревенский мальчик, Джанни и Сандро – символ отверженных государственной школой детей, а Пьерино, сын врача, представляет привилегированный общественный слой. Это яркие образы, надолго западающие в душу читателя.

Ниже перечислены важнейшие темы книги, дополненные наиболее удачными цитатами.

### **Бедные дети предпочитают коровнику школу**

В пику широко распространенному мнению, гласящему, что бедных детей школа не интересует, авторы говорят, что *бедные дети предпочитают дому школу*, поскольку дома они сталкиваются с трудностями и невзгодами, и единственное спасение для них – школа. Иллюстрация – яркий, запоминающийся эпизод про педагога, который посетил Барбианскую школу и резко раскритиковал ее, заявив, что учиться семь дней в неделю нельзя и что это якобы противоречит неким психологическим концепциям.

Он говорил, не глядя на нас. А зачем профессору педагогики из университета смотреть на школьников? Он их знает, как свои пять пальцев, как мы – таблицу умножения. Когда он уехал, Лючио, которого дома ждут тридцать шесть коров, сказал: “Школа всяко лучше коровьего дерьма”. Эту фразу можно выгравировать над входом в каждую из ваших школ. Миллионы крестьянских детей подпишутся под этими словами. Говорите, мальчишки ненавидят школу и любят играть? Вы никогда не спрашивали об этом нас, крестьян.

... Шесть мальчиков из каждых десяти на планете думают, как Лючио. *А вы непоколебимы в своих заблуждениях. Вам кажется, что вы – это весь мир.*

Если дети правда предпочитают коровнику школу, почему они не идут учиться? Дело в том, что школу сделали для них слишком сложной, и у них нет выбора. Им одна дорога – в коровник.

### **Культурное разделение**

Дети отлично понимают, что школа во многом ущемляет их социальный класс, лишает их культуры. Они знают, что вся система приспособлена для богатых, для тех, у кого *вся культура – дома, кто ходит в школу только, чтобы получить диплом.*

Однако к собственным культурным традициям они относятся с большим уважением и беспрестанно повторяют, что доминирующая в обществе культура, которая основана исключительно на книжном знании, весьма поверхностна.

У каждого есть своя культура, и нет людей, у которых ее было бы меньше чем у других. Наша культура – наш вам подарок. Она – как глоток воды в пустыне ваших книг, написанных теми, кто всю жизнь только и делал, что читал книги.

Конечно, вам на глаза попадают только избранные дети. А культура у вас из книг. А книги эти созданы людьми из вашей собственной системы, из верхов общества. Только они и способны писать.

Ребята из Барбианы прекрасно понимают, что такие как они проваливаются на экзаменах, поскольку изначально находятся в иной среде, нежели дети образованных родителей. В качестве примера они приводят Пьерино, сына врача.

Пьерино родился таким же как мы, все мы одной расы. Отличается домашняя атмосфера, в которую каждый из нас окунается, *придя из школы.*

Вы говорите, что школа отвергает только ленивых и тупых. Получается, вы заявляете, что ленивых и тупых Бог заставляет рождаться в домах бедняков.

Даже у богатых бывают трудные дети, но их не оставят и протолкнут.

В то же время авторы осознают, что когда дети из привилегированных семей готовятся к экзаменам, они делают это вовсе не из интереса к предмету.

За исписанными листочками стоят лишь корыстные стремления. Диплом – это деньги. Никто не упоминает об этом, но, как говорится, потрясешь, и посыплется.

## Система сохраняет существующее неравенство

Вот что пишут авторы о детях, которые “выпадают”:

Один из них, да, равен остальным, но только на одну восьмую. Он может написать свое имя. Другие равны на две, три, четыре или пять восьмых. Они кое-как читают, но вот понять газетную статью им уже не дано. И ни у кого из них родители не зарабатывают много денег. Все так просто, что остается лишь улыбнуться. Двое из тех, что не пришли в тот день в школу, не вернулись в нее никогда. Они работают в поле. И во всем, что мы едим, есть капля их неграмотного пота.

В основе этого неравенства лежит экономическая действительность.

Из тех, кто учится в университете, 86,5 процентов – “папочкины сыночки”, на детей рабочих остается 13,5 процентов. Из тех же, кто получает ученую степень, 91,9 процентов – дети сильных мира сего, и только 8,1 – выходцы из семей тружеников.

Вот она, совершенная система, загоняющая низший класс в стойло, не говоря ему об этом в лицо. Пьерино станет профессором. Он найдет жену подобную себе. У них родится еще один Пьерино. Он будет еще большим Пьерино, чем его отец. Таких Пьерино – тридцать тысяч ежегодно.

Ребята негодуют по поводу социальной системы, порождающей это неравенство.

Любопытно, что работу тех, кто оставляет нас на обочине, оплачиваем мы, отвергнутые. Мне сказали, что в учебниках по экономике такую систему налогообложения называют “безболезненной”. Безболезненная – это когда богатые делают так, чтобы бедные платили налоги, сами того не замечая.

Матери Пьерино помогает по дому одна из остальных тридцати с лишним матерей, матерей Джанни, практически забывшая о том, что у нее есть сын, потому что ей приходится с утра до ночи работать на мать Пьерино.

Нападкам с их стороны подвергается, прежде всего, итальянская школьная система, однако они говорят и о британской, в которой дискриминация тоже имеет место, только путь к ней несколько иной. Это справедливо и для Индии, и, возможно, для многих других стран.

В Англии отверженных нет, в школу берут всех, но там существуют школы с низким качеством образования. И в такой школе бедняк “совершенствуется” в искусстве неграмотной речи, в



Фото: PhotoDisc, Inc.

то время как сын богатых родителей совершенствуется в правильном употреблении языка в другой школе.

Своим вниманием авторы не обошли и гендерный вопрос. В Барбиане не учатся ни одна городская девочка, потому что с одной стороны дорога туда небезопасна, а с другой – из-за отношения родителей к образованию дочерей. Авторы называют это “своего рода мужским расизмом”, когда мужчинам кажется, что женщина не должна быть умной.

### **Школа заставляет детей ненавидеть книги и обучение**

Авторы *Письма* уверены, что такие как Пьерини учатся, только чтобы сдать экзамены, у них нет истинного интереса к обучению.

День за днем они учатся для отметок, аттестатов и дипломов. Они изучают замечательные вещи, но вещи эти не представляют для них никакого интереса. Языки, естествознание, история – все превращается в оценку на экзамене.

Барбианской школе нелегко пришлось с Сандро и Джанни, которые пришли туда после того, как их выгнали из государственных школ. У этих двух мальчиков выработалась стойкая неприязнь к обучению и ненависть к книгам – за это можно “благодарить” их прежнее место учебы. Они любили ловить кайф и бездельничать, и школа для них была наказанием.

Они и представить себе не могли, что кто-то ходит в школу, чтобы учиться, и что возможность туда ходить – привилегия. Они были уверены, что учитель существует для того, чтобы его обманывать. А сколько времени мы угрохали, пока они поняли, что в их новой школе нет классного журнала!

Авторы спрашивают гипотетического учителя:

Ради чего вы это делаете? Чего вы добиваетесь, делая школу ненавистной и выкидывая на улицу таких, как Джанни?

Единственной вещью, поначалу заинтересовавшей Сандро и Джанни, было изображение половой системы человека в учебнике по анатомии.

Позже они обнаружили в этом учебнике и другие интересные страницы. А еще через некоторое время они решили, что даже

история – это интересно. Теперь они постоянно что-то исследуют. Теперь их интересует все. Они учат младших и стали такими как мы.

Когда обучение оказалось связано с реальной жизнью, отношение детей к школе изменилось коренным образом.

Джанкарло взялся за сбор статистических данных. Ему пятнадцать лет. Он еще один из тех, кого вы посчитали непригодным для обучения. В нашей школе у него все идет великолепно. Уже четыре месяца он не может думать ни о чем, кроме статистики, даже математика на этой волне перестала быть для него сухим и скучным предметом.

Вы, с вашими греками и римлянами, заставили его возненавидеть историю. Когда же он проходил у нас историю Второй Мировой войны, ему даже не требовалось перерыва, он мог часами сидеть и слушать.

Львиная доля вины за то, что дети бросают государственные школы, лежит на учителях, поскольку именно они постоянными оскорблениями и запугиваниями делают школу неприятным местом, а обучение – неприятным занятием. В Барбиане каждый мог стать учителем и всячески к этому стремился. Эту систему очень подхватила детям бедняков, позволяя им учиться без страха. “Учитель”-ученик Барбианской школы обращается к гипотетическому учителю:

Чтобы разглядывать с детьми атлас или объяснять дроби, не требуется ученой степени. И если я делаю ошибки, это не плохо. Ребятам от моих ошибок даже легче, мы исправляем их вместе, и долгие часы занятий проходят спокойно и радостно, без волнения и страха. А вам и невдомек, как можно давать такие уроки.

### **Учебный план и преподавание, отделенные от жизни и народа**

Школьный учебный план завязан на мире книг и не имеет ничего общего с повседневной жизнью – особенно с жизнью простого народа. Каждый предмет преподается как самоцель, словно он не имеет никакой функциональной ценности.

В ваших учебниках говорится обо всем на свете, кроме голода, монополий, политической системы и расизма.

В ваших газетах не написано ничего, что помогло бы нам сдать ваши экзамены. Это еще раз доказывает, сколь мало в ваших школах того, что действительно необходимо для жизни... мы хотим получить диплом,

чтобы порадовать родителей. Но настоящая жизнь, та, что на новостных полосах газет, полна людских страданий, и это куда важнее, чем ваши или наши интересы.

Если обучение в школе должно быть недолгим, значит, оно должно планироваться исходя из самых необходимых вещей. У маленького Пьерино, сына врача, есть время читать всякие небывлицы. А у Джанни этого времени нет – он на фабрике. Ему не надо знать, Юпитер ли породил Минерву или наоборот. Для него было бы лучше, если бы в курс итальянской литературы включили изучение контракта профсоюза слесарей или механиков. Мисс, а вы-то его когда-нибудь читали? И вам не стыдно? Для половины семей от него зависит половина жизни. Вы беспрестанно твердите, что вы хорошо образованны. Но вы все читаете одни и те же книги. С вас никто ничего другого не требовал.

Из-за своего происхождения учителя слабо, а то и вовсе не представляют жизнь своих учеников. И они либо не способны, либо просто не хотят выстроить такой учебный план, который был бы связан с реальной жизнью.

У одной учительницы истории курс всегда заканчивался перед Первой мировой войной. Она останавливалась аккурат тогда, когда можно было соединить учебное знание с жизнью учеников. И на протяжении всего года она ни разу не читала классу газет.

Даже язык преподается так, что из уроков нельзя извлечь никакой практической пользы. Авторы утверждают, что и ученики, и учителя понимают, что архаичный книжный язык бесполезен, но продолжают его изучать. Почему? Вот ответ:

Вы делаете это для инспекторов. А он – для своих начальников. А они – для министра образования. *Вот, что хуже всего в вашей школе – она существует сама для себя.*

Удивительно, что эти сельские школьники из Италии знают о Ганди – самом почитаемом, но тем не менее, имеющем меньше всего последователей, отце индийского народа.

В самом лучшем, самом “современном” учебнике Ганди касаются вскользь – ему посвящено всего девять строк. А о его умозаключениях и методах вообще ничего не написано.

Видимо, Ганди привлек их внимание тем, что его концепция образования была словно

создана для таких, как Лючио. Ганди хотел заменить индийское традиционное элитарное образование, где во главу угла была поставлена искусная игра ума, образовательной системой, ориентированной на искусные человеческие руки, заменить книжную культуру культурой труда. Он хотел, чтобы образование было значимо для простого народа – и вообще для всех и каждого – поскольку верил в примат опыта над теорией. Но индийские Пьерино, имевшие голос там, где принимаются решения, не согласились познавать жизнь, набивая мозоли на руках. И воскурив приличествующий случаю фимиам, они благополучно похоронили предложение Ганди о базовом образовании.

### Мертвому припарки

Если судьбу ребенка предрешает происхождение, зачем тогда нужна школа? В книге есть простой, но очень точный пассаж, поражающий подобно удару молнии:

Вы вернули одно мое сочинение с очень низкой отметкой, да еще приписали: писателями не становятся, а рождаются. Меж тем, вы получаете зарплату за преподавание итальянского языка.

В государственных школах чаще хвалят и уделяют больше внимания детям, которые учатся хорошо. Как-то учитель сказал отцу одного из авторов книги: “Ваш сын не создан для книг. Пускай лучше идет пахать”.

Вам нравится пестовать тех, кто обречен на успех по не связанным со школой причинам.

В Барбиане, наоборот, больше внимания уделялось слабым ученикам.

Мальчик невысокого происхождения, соображавший медленнее остальных, становился всеобщим любимцем. Вся школа словно разворачивалась только на него. И лишь когда он досконально разбирался в теме, остальные двигались дальше.

Как бы сложно ни было, школа не сдавалась.

Всем было непросто, когда всей школой приходилось “носиться” с такими учениками. Порой возникало искушение от них избавиться. “Но если мы его потеряем, школа перестанет быть школой. *Она превратится в больницу где припарки ставят мертвым, а живых оставляют умирать*”.

Отличная аналогия. Школа нужна, чтобы учить детей, а не избавляться от тех, кто

якобы не способен учиться. Равно как и больница должна лечить тех, кому еще можно помочь.

### **Двойные стандарты оценки**

Авторы замечают, что принятые в обществе оценочные стандарты во многом пристрастны и зависят от социальной доминанты. Барбианская школа вполне соответствовала образовательным потребностям бедняков, но каналов воздействия на экзаменационную систему у нее не было. А ведь именно экзамен играет главную роль в определении будущего ребенка. Для детей, отверженных системой государственных школ, Барбиана делала почти невозможное. Как много усилий потребовалось, чтобы исцелить Джанни от ненависти к книгам! Но он ушел из Барбианы навсегда, когда чужой учитель, принимавший у него устный экзамен, сказал, что мальчик не умеет излагать свои мысли согласно стандартам культуры среднего класса.

Если бы в ходе экзамена от Пьерино потребовалось отличить сосну от пихты, он вряд ли бы справился с заданием. Но тесты-то придумывают родители и друзья Пьерино, которые сами ничего не знают про деревья. Вот как авторы книги описывают это несоответствие: “В пять лет я научился пользоваться лопатой, а Пьерино – карандашом”.

Государственная школа не только наклеила на них ярлык неудачников, но и тонко намекнула, что знания, почерпнутые ими за пределами школы, никому не нужны. В школе, вместо того, чтобы рассказывать о важных вещах – о воде, почве и растениях, их учили мифологии, алгебре и астрономии, которых они так и не поняли и которые забыли, едва сдав экзамен. Школа, вместо того, чтобы вооружить их знанием, растоптала их уважение к самим себе.

Забудьте обо всех педагогических теориях. Нужен кнут? Я дам вам кнут, но только прошу, выбросьте ручку. Ту, которая лежит на классном журнале и из года в год каждый день ставит и ставит отметки. Отметина от кнута исчезнет на следующий день, а вот из-за этой вашей чудесной “современной” ручки Джанни в жизни не прочтет ни одной книги, не говоря уж о том, чтобы написать простое письмо.

Образованные люди привыкли гордиться чистотой и сложностью своего языка. Вот что говорят об этом авторы:

Мы сами должны определять, что такое правильный язык. Язык создали бедняки, а создав, принялись его беспрестанно обновлять. Богатые же “заморозили” язык, чтобы обвинить в неграмотности тех, кто говорит иначе. Или, чтобы беднякам не удалось сдать экзамен.

И дело не только в этом. В ходе теста по языку экзаменуемого проверяют не на способность общаться, а на умение воспроизводить умные, но бесполезные слова.

Вы ставите пятерку по французскому мальчику, который, если попадет во Францию, не будет знать, как спросить, где туалет. Зато он сумеет осведомиться о совах, гальке или веерах, причем как во множественном, так и в единственном числе.

С другой стороны, в Барбианской школе есть свои простые правила для правильного письма:

Пиши только в том случае, если у тебя действительно есть, что сказать, важное для всех или, по крайней мере, для многих. Знай, для кого ты пишешь. Собери всю полезную информацию. Определи логическую модель, по которой можно развить тему. Избавляйся от каждого бесполезного слова. Убирай слова, не использующиеся в разговорном языке. Именно так мои одноклассники и я пишем это письмо.

Но, так или иначе, когда этим красноречивым ребятам пришлось писать сочинение на государственном экзамене, они столкнулись с непривычными темами, о которых они ничего не знали и им было нечего сказать. В словах автора гнев и возмущение:

И понятно, что вашим детям, с пеленок приученным к пустым словесам и банальностями, было легче выплеснуть их на бумагу, чем нам.

То же самое происходило, когда требовалось выполнить неинтеллектуальные задачи, поскольку предвзятость царила повсеместно. Учитель физкультуры не скрыл своего разочарования, когда узнал, что бедные дети не умеют играть в баскетбол. Он сказал директору, что детям недостает физической подготовки и им придется пересдать экзамен. Вот убедительный ответ автора:

Каждый из нас мог залезть на дуб. И там, ни за что не держась, срубить топором толстую ветку. А потом дотащить ее через сугробы к маминому крыльцу.

Но в то же время они сочувствуют образованным – тем, кто живет в башне из слоновой кости.

Несчастный Джанни – он не может выразить себя. Счастливый Джанни, ибо он – часть окружающего мира... Счастливый Пьерино – он умеет говорить. Несчастный Пьерино – он говорит слишком много. Ведь ему, в сущности, нечего сказать. Пьерино горазд лишь повторять то, что он вычитал в книгах, написанных такими же как он. Пьерино заперт в “золотую клетку”, отрезан от настоящей истории и географии... Школа, выбирающая учеников – грех против Бога и человечества. Но Бог защищает бедных. Вы хотели сделать их немыми? За это Бог и покарал вас – слепотой.

## Заключение

Чтобы понять, что творится в голове у крестьянского сына, который идет в школу, унавозив землю в поле, а после занятий будет доить коров, следует прислушаться не к словам педагогов и психологов, а к тем, кому эта жизнь знакома не понаслышке. Именно они помогут нам понять, из чего должен состоять учебный план для таких учеников, как компенсировать то, чего им не хватает дома, как осознать важность их лучших качеств и навыков и оценивать их именно с этих позиций. Многие из нас, педагогов – те самые Пьерино, закрытые для всего, кроме книг, не умеющие заметить богатства народной культуры и глухие к проблемам и потребностям учеников. Когда мы становимся учителями, мы не переставая восхищаемся Пьерино и ругаем Лючио. Успехи первого мы приписываем себе, а вот ответственность за провалы Лючио возлагаем на него самого. Авторы этой книги вносят замечательное предложение. Они хотят провести реформу, в результате которой учителя будут в ответе за свою работу:

Я бы платил вам сдельно: столько-то за ученика, усвоившего предмет, и штраф – за каждого, кто его не усвоил. И тогда, поверьте, вы глаз с Джанни не сведете... вы будете бороться за ребенка, который нуждается в вас больше остальных, вы даже позабудете про одаренных детей... вы будете просыпаться ночью с мыслью о Джанни, будете придумывать способы научить его, способы соответствовать его нуждам. А если он, не дай Бог, не придет в школу, вы пойдете к нему домой и приведете на урок. (с. 70)

Статистику и анализ авторы снабдили комментарием, который не может не пристыдить профессиональных исследователей:

Куча статистики, бесчисленные посещения школьных уроков... обивание порогов в министерстве образования... весь день за калькулятором... может быть, такое исследование делали и до нас. Но, видимо, это были люди, неспособные передать свои находки доступным языком. Мы их исследований не читали. И вы, учителя, тоже.

Важно, чтобы академические исследования достигали людей, но не менее важно, чтобы такая литература, как *Письмо учителю*, достучалась до учителей и родителей, помогла им увидеть систему под другим углом, стимулировала критическое мышление.

## Литература

- Schoolboys of Barbiana. (1969). *Letter to a teacher* (N. Rossi & T. Cole, Trans.). Middlesex, England: Penguin.
- Schoolboys of Barbiana. (1970). *Letter to a teacher [by] schoolboys of Barbiana* (N. Rossi & T. Cole, Trans.). New York: Random House.

---

*Кудлу Читпратха – преподаватель  
Педагогического Парих-Центра при  
университете Мумбай, Индия.  
Эл. адрес Chithprabha@yahoo.com*

---

## 51-ая ежегодная конвенция Международной ассоциации чтения

Чикаго, штат Иллинойс, США, 30 апреля – 4 мая 2006 года

На сайте Международной ассоциации чтения можно получить форму заявки для участия в 51-ой конвенции Международной ассоциации чтения. Заявки должны быть отосланы не позднее 20 мая 2005 года (согласно почтовому штемпелю) или поданы в электронном виде до 3 июня 2005 года. Форма заявки и все подробности см. на вебсайте [www.reading.org](http://www.reading.org).

## Развитие критического мышления посредством использования таблиц

В процессе обучения человеку приходится работать с разными видами информации, причем делать это разными способами. К примеру, с текстом можно работать исходя из его физических характеристик (размер и цвет шрифта, расположение информации на странице и т.д.); языковых характеристик (как слова соединяются в предложения, предложения – в абзацы и т.д.) и семантического содержания (значения слов и предложений) (Miclea, с. 218, 1999). Согласно исследованиям в области когнитивной психологии, чем глубже проработан объект, тем глубже он откладывается в долгосрочной памяти. Крэйк и Локхарт (Craik and Lockhart, 1972) предположили, что истинная “глубина” достигается при уходе от физических характеристик текста в область концепции и смысла. Согласно нескольким исследованиям, глубина (или качество) обработки текста во многих случаях важнее объема (или количества) обработанного. Этот вывод помогает объяснить, почему ученики или студенты, которые тратят на учебу не так много времени, но делают это активнее, показывают на экзаменах лучшие результаты, нежели те, кто успевает пройти материал не единожды, но – поверхностно.

Умение организовать текстовую информацию в таблицу и анализировать табличную информацию свидетельствует о более высоком уровне работы с информацией, чем простое чтение текста. Чтобы перевести информацию из текста в таблицу, учащемуся нужно проанализировать идеи, извлечь необходимые факты, сформулировать концепции и сгруппировать данные согласно разнообразным критериям (временным, иерархическим, пространственным и т.д.) в зависимости от логических потребностей изучаемой темы или предмета.

Чтобы научиться организовывать информацию в таблицы, лучше начинать с легких форм и постепенно переходить к более сложным. Преподаватели могут моделировать и пошагово комментировать процесс структуризации данных. Сначала учащиеся просто переписывают модели в тетради, а затем постепенно овладевают мастерством самостоятельной структуризации информации. Ниже представлены различные типы табличных графических организаторов:

### “Т” таблицы

“Т” таблица используется для фиксации аргументов *за* и *против*, ответов *да-нет* или противоположных мнений по конкретному вопросу. (Bernat, с.168, 2003). Такое название таблица получила из-за своей Т-образной формы (две колонки под одной “крышей”).

Таблица 1

| Таблица 1       |                     |
|-----------------|---------------------|
| Аргументы<br>ЗА | Аргументы<br>ПРОТИВ |

К примеру, ученики моего класса написали аргументы *за* и *против* вступления Румынии в Европейский союз.

Такие таблицы можно заполнять индивидуально или в небольших группах. Делать это следует, используя ранее обретенные знания и анализируя информацию, полученную из различных источников. Если время ограничено, одни учащиеся могут определять аргументы “за”, а другие – “против”. При обсуждении в большой группе преподаватель может заполнить такую же таблицу

**Таблица 2**

| Аргументы за вступление Румынии в ЕС   | Аргументы против вступления Румынии в ЕС                                 |
|--|--|
| • товары будут изготавливаться под маркой ЕС                                 | • румынским товарам придется выдержать конкуренцию со стороны товаров ЕС |
| • будет возможна беспошлинная торговля                                       | • рынок будет заполнен товарами исключительно из ЕС                      |
| • у граждан Румынии появится возможность легально работать в ЕС              | • начнется чрезмерная эксплуатация природных ресурсов страны             |
| • появится возможность консультироваться по вопросам экономического развития | • произойдет банкротство отдельных фирм                                  |
| • качество румынских товаров улучшится                                       | • цены вырастут, а зарплаты останутся на прежнем уровне                  |
| • появятся новые рабочие места   |  |
| • возрастет процент иностранных инвестиций                                   |  |
| • появится возможность сбыта румынских товаров на рынке ЕС                   |  |

на доске – те пункты, по которым достигнуто общее согласие. Таким образом, каждый учащийся получит возможность сравнить свои аргументы с аргументами других участников обсуждения.

### Таблица аргументов и контраргументов

Чтобы научиться оспаривать аргумент, выдвинутый “за” или “против” какой-либо идеи, ученик может каждому аргументу

противопоставить свой контраргумент и создать на их основе таблицу (Dulama, сс. 120-121, 2002). Для выполнения этого задания уместнее всего работать в парах, причем один учащийся формулирует аргумент, а другой – контраргумент. В приведенной ниже таблице ученики выдвигали аргументы и контраргументы по социальному аспекту вступления Румынии в ЕС.

**Таблица 3**

| Аргументы “за”, касающиеся социальной сферы  | Контраргументы по этой позиции  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность учиться в Западной Европе</li> <li>• повсеместное признание дипломов</li> <li>• улучшение системы социальной защиты</li> <li>• повышение зарплат, пенсий, детских пособий</li> <li>• возможности для работы</li> <li>• для перемещений по странам ЕС не потребуется виз</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• образование в Западной Европе очень дорогое</li> <li>• диплом не говорит об истинной компетентности данного специалиста</li> <li>• ресурсы других стран не будут использоваться для системы социальной защиты в Румынии</li> <li>• если производство стоит, ни доходы, ни социальные выплаты увеличиться не могут</li> <li>• работа не обязательно будет высоко оплачиваться</li> <li>• преступники также смогут перемещаться свободно, кроме того, появится угроза утечки мозгов и массового отъезда молодежи за рубеж.</li> </ul>            |
| Аргументы “против”, касающиеся социальной сферы  | Контраргументы по этой позиции  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• граждане Румынии будут эмигрировать на Запад</li> <li>• возникнут сети по торговле наркотиками, оружием и людьми, ориентированные на Запад</li> <li>• в Румынию из стран ЕС проникнут люди с неадекватным поведением</li> <li>• с Запада будут заимствоваться неестественные и опасные поведенческие модели</li> <li>• люди будут испытывать трудности с привыканием к новым законам, правилам и ситуациям</li> <li>• Румынию воспринимают как потенциального поставщика дешевой, неквалифицированной рабочей силы</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• многие уже эмигрировали нелегально</li> <li>• подобные сети уже существуют, а Запад поможет нам их ликвидировать</li> <li>• они так или иначе проникают, поскольку визы уже отменены</li> <li>• негативные модели преобладают в кино и компьютерных играх и усваиваются в основном из этих источников, а не при посещении западных стран</li> <li>• человек ко всему привыкает; румыны же достаточно изобретательны и способны легко адаптироваться</li> <li>• граждане Румынии будут специализироваться согласно требованиям рынка</li> </ul> |

**Таблица 4**

| <b>Отрывок 1</b>                   |   |                              |
|------------------------------------|---|------------------------------|
| Что, по Вашему мнению, произойдет? | На чем Вы основываете свое предположение? | Что случилось на самом деле? |
|                                    |   |                              |
| <b>Отрывок 2</b>                   |   |                              |
| Что, по Вашему мнению, произойдет? | На чем Вы основываете свое предположение? | Что случилось на самом деле? |
|                                    |   |                              |

Когда аргументы и контраргументы будут сформулированы, учащиеся могут объединиться в группы по четыре человека, и каждая из групп определит сильнейший контраргумент к каждому аргументу. Представитель каждой из групп напишет сильнейший, по мнению группы, контраргумент на доске.

Эту таблицу стоит использовать для создания аргументов и контраргументов, для сравнения контраргументов и выбора сильнейшего контраргумента к какому-либо аргументу.

### **Таблица предсказаний**

Стратегия, известная как таблица предсказаний (Temple, Steele, Meredith, с. 8, 1998 b), используется следующим образом: преподаватель читает рассказ с остановками и, после прочтения каждого небольшого отрывка, просит учащихся попытаться предсказать, что произойдет дальше. Кроме этого, их просят обосновать – почему они считают так, а не иначе. Учащиеся размышляют над контекстом, учитывают время и место происходящих в рассказе событий, анализируют их причины и последствия, черты характера героев, их поведение и т.д. Когда учащиеся запишут

предсказания и обоснования в таблицу, преподаватель продолжает чтение, и учащиеся узнают, что на самом деле происходит дальше.

Перерывы в чтении следует делать между ключевыми эпизодами рассказа, чтобы позволить учащимся предсказать ход событий. Этот метод развивает у школьников способность предсказывать, основываясь на конкретных предпосылках, и выявляет их творческое начало.

### **Таблица последствий**

Метод предсказаний также можно использовать при работе с информационными текстами, в частности, естественнонаучными – объясняющими феномены или процессы. К примеру, открытие большого нефтяного месторождения наверняка приведет к изменению состояния окружающей среды данного региона. Учащихся просят предсказать, что именно произойдет, и разработать аргументы в поддержку своего предположения. Затем они читают текст и узнают, что произошло на самом деле, а потом сравнивают свое предсказание/гипотезу с действительными событиями или последствиями происшествий и заносят информацию в таблицу (Dulama, с. 163, 2002).

**Таблица 5**

| <b>Что, Вы думаете, произойдет (предположение)?</b>  | <b>Какими аргументами Вы можете поддержать свою точку зрения?</b>  | <b>Что произошло на самом деле?</b>   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• по соседству возникнет новый населенный пункт</li> <li>• появятся новые рабочие места</li> <li>• будут вырубать лес</li> <li>• окружающая среда будет загрязнена</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• людям нужны дома и прочая инфраструктура</li> <li>• работа выполняется людьми, а не только машинами</li> <li>• нельзя основать месторождение, не вырубая лес</li> <li>• любые работы по добыче нефти загрязняют окружающую среду</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• был основан город</li> <li>• появилась тысяча рабочих мест</li> <li>• вырублено 100 гектаров леса</li> <li>• произошло загрязнение воды</li> <li>• на ста гектарах вокруг почва пришла в негодность</li> </ul> |

Этот метод пригоден не только при анализе воздействий человека на природу. Он эффективен всегда, когда требуется предугадать последствия любых человеческих действий. В повседневной жизни люди не часто пытаются рассмотреть проблему во временной перспективе; их больше интересует, что происходит на данный момент. А это сильно сужает мышление.

### Таблица причина-условие-эффект

Таблица способствует осознанию причин, условий и последствий феномена, а также логической связи между ними.

*Причина* – это феномен или группа феноменов, предшествующих и, в некоторых случаях, инициирующих возникнове-

ние другого феномена, называемого *эффектом*. *Условия* – это факты или обстоятельства, воздействующие на появление феномена или его развитие (замедление, ускорение или остановку). Условия могут действовать на феномен как количественно, так и качественно. Эффект (последствие, итог, результат) – феномен, необходимо следующий из причины. Таблицу причина-условие-эффект можно использовать в случае проведения научного эксперимента, чтения текста, просмотра кино и т.д. (Dulama, с. 56, 2001). Ниже приведена *горизонтальная линейная таблица*, в которой информация расположена горизонтально (Bernat, с. 166, 2004)

| Таблица 6 Формирование льда из снега на ледниках                  |                         |  |
|---|-------------------------|--|
| Феномен причины   | Условие                 | Феномен эффекта  |
| Снег  | $T < 0^{\circ}\text{C}$ | Формируются снежные пласты (вода в твердом состоянии)  |
| Снег утрамбовывается в пласты                                     | $T > 0^{\circ}\text{C}$ | Снег тает (вода в жидком состоянии)  |
| В пласты проникает вода   | $T < 0^{\circ}\text{C}$ | Вода из жидкого состояния переходит в твердое, кристаллизуется, формируя фирн (кристаллы снега становятся больше и округлее) |
| Толщина снежных пластов увеличивается<br>Повторная кристаллизация | $T < 0^{\circ}\text{C}$ | Сжатие фирна и появление плотного ледникового льда   |

### Сравнительная таблица

Некоторые виды информации требуют графической организации в целях *сравнения*, то есть мысленного или физического сопоставления объектов или феноменов для выявления сходств и различий.

*Сходства* – это общие для объектов характеристики, а *различия* присущи лишь одному или нескольким из ряда феноменов и, таким образом, отличают его (или их) от остальных. Сравнение может происходить исходя из цвета, формы, плотности, длины и других свойств объекта. Невозможно сравнивать цвет объекта и его форму. Результаты сравнения выражены в утверждениях: озеро А глубже озера Б; в озере А вода того же состава, что и в озере Б; как и у озера Б, у озера А имеется бассейн – территория, с которой собираются воды.

Учащиеся могут заполнять сравнительную таблицу индивидуально или в малых группах. Чаще всего это происходит после

чтения текста. В нижеследующем примере учащимся предложено сравнить звезды и планеты по определенным критериям, выявить сходства и различия. В таблицу помещена информация в сжатом виде – для обеспечения наилучшего понимания и выучивания. Чтобы учащиеся не усвоили в итоге неверную информацию, таблицу следует заполнить и на доске или же обсудить ее содержание со всем классом (Dulama, с. 164, 2002). Сравнительная таблица имеет синтезирующий характер, поскольку она синтезирует информацию на основе множества критериев и выявляет связь между критериями (Bernat, с. 167, 2004).

В приведенной ниже таблице, где сравниваются Северная и Южная Корея, сходства и различия не выведены в отдельную колонку, однако понять, сходны или различны феномены, можно, прочитав характеристики каждой страны по горизонтали.

Таблица 7

| Критерий             | Планеты   | Звезды                         | Сходства (С)<br>Различия (Р) |
|----------------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| Форма                | Сферическая   | Сферическая                    | С                            |
| Возраст              | Одинаков внутри данной системы                            | Одинаков внутри данной системы | С                            |
| Эволюция             | Продолжается  | Продолжается                   | С                            |
| Температура          | Выше в ядре, ниже у поверхности                           | Очень высокая                  | Р                            |
| Агрегатное состояние | Твердое   | Газообразное                   | Р                            |
| Свет                 | Не излучает собственного света                            | Излучает собственный свет      | Р                            |
| Масса                | Небольшая   | Большая                        | Р                            |
| Плотность            | Высокая   | Низкая                         | Р                            |
| Движение             | Вращается по собственной оси<br>и по орбите вокруг звезды |                                |                              |

Таблица 8 **Корейский полуостров (таблица ученицы Анны Марии Максим, цит. по Dulama, с. 26, 2001)**

| Критерий                      |                         | Корейская Народная Демократическая Республика   | Южная Корея   |
|-------------------------------|-------------------------|---|---|
| География                     | Расположение            | Восточная Азия – Корейский п-ов   | Восточная Азия – Корейский п-ов   |
|                               | Тип страны              | Полуостровная, социалистическая республика  | Полуостровная, президентская республика   |
|                               | Соседство               | С – Китайская Народная Республика; СВ – Россия, В – Японское море, Ю – Южная Корея, З – Желтое море   | С – Корейская Народная Демократическая Республика, В – Японское море, Ю – Южно-Китайское море, З – Желтое море  |
| Природные условия             | Высота над уровнем моря | гористая местность – С – Материковая Корейская Возвышенность – пик Пекту-сан – 2744м – В – Алмазные горы  | преимущественно гористая местность – Горы Тэбэк-сан холмы и береговые равнины у Желтого моря  |
|                               | Климат                  | умеренно-континентальный, обильные осадки   | умеренно-океанический с муссонными влияниями  |
|                               | Реки                    | реки с хорошо реализуемым гидроэнергетическим потенциалом   | Реки: Ханг, Кум, Нактонг  |
|                               | Флора и фауна           | леса занимают 70% страны – корейский кедр, ель, красная сосна, корейский клен<br>уссурийские тигры, рыси, бурые медведи   | лиственные леса занимают 2/3 территории<br>тигры, снежные барсы, мускусные олени, горные антилопы, волки, медведи   |
| Население и населенные пункты | Города                  | столица – Пхеньян – 1,5 млн. жителей  | столица – Сеул – 11 млн. жителей; Пусан > 4 млн.; Даegu > 2.3 млн. жителей; Инхон > 1.7 млн жителей   |
|                               | Население               | 17 млн., 38% — городское население, плотность населения – 139,5 человек на 1 кв. км   | 46 млн. жителей ; плотность населения – 466 человек на 1 кв. км; 73% городское население; религии: буддизм, конфуцианство, протестантизм  |
| Экономическое развитие        | Промышленность          | полезные ископаемые: высокосортный уголь, железо, цинк, свинец, сера<br>слаборазвитая промышленность<br>основные отрасли промышленности: энергетика, металлургия, станкостроение, химия | нехватка полезных ископаемых; следует японской модели экономического развития<br>основные отрасли промышленности: текстильная (1/3 рабочей силы), автомобилестроение, бытовая техника, компании по производству электроники: Дэу, Самсунг, Хюндаи, Голдстар |
|                               |                         | пшеница, кукуруза, фруктовые деревья<br>разведение шелкопрядов  | 22% страны занимают сельскохозяйственные территории, на 50% из них высажен рис<br>животноводство (несущественно)<br>рыболовство   |

**Таблица 9** **Таблица понятий: ледяное поле и айсберг**

| Свойство      | Ледяное поле  | Айсберг   |
|---------------|---|---|
| Цвет          | Белый   | Белый   |
| Форма         | Многочисленные глыбы неправильной формы   | Глыба неправильной формы  |
| Длина         | Сотни метров или километров   | Сотни метров или километров   |
| Толщина       | 90-100 метров   | Десятки, сотни метров или несколько километров  |
| Ширина        | Сотни метров или километров   | Сотни метров или километров   |
| Располагается | На поверхности арктических морей, присоединено к континентальному ледовому щиту | Свободно передвигается по поверхности холодных морей и океанов вплоть до умеренного пояса |

**Таблица понятий**

Такой графический организатор (Dulama, с.164, 2002) полезен, когда требуется сравнить два и более понятия между собой. Задаются понятия для сравнения и выбираются параметры, положенные в основу сравнения. В зависимости от способа структуризации информации, таблица может быть организована как вертикально, так и горизонтально (Бернат, сс. 166-167, 2004).

**Таблица признаков**

Эту таблицу, также называемую таблицей для анализа семантических свойств, используют для фиксации свойств нескольких конкретных объектов. Первая колонка содержит названия объектов, а в заголовках других колонок располагаются свойства для анализа. Если свойство объекту присуще, на пересечении ставится плюс (+), если нет, то минус (-). У такой организации информации есть свои преимущества: фиксируются не только противоположные свойства (горячий/холодный), но и нейтральные (размер: средний). Кроме этого она предполагает легкое нахождение свойств и сравнение двух и более объектов (см. Табл. 10).

Подобную таблицу используют Темпл, Стил и Мередит (Temple, Steele, and Meredith, с. 21, 1998 а) для активизации ранее приобретенных учащимися знаний. Эта стратегия

используется для сравнения свойств одного, прежде неизвестного, предмета со свойствами двух уже изученных предметов. Если учащийся считает, что оба известных ему предмета обладают каким-либо свойством, он ставит плюс (+); а минус (-) ставится в том случае, если свойство отсутствует. Кроме этого, если он не может судить о каком-либо свойстве, ставится знак вопроса (?). Затем, когда учащиеся закончат работу с таблицей, преподаватель воспроизводит эту таблицу на доске, записывая в нее только те свойства, касательно которых не возникло споров.

**Таблица данных**

Таблица данных – синтетический графический организатор, который следует читать, определяя пересечения критериев, расположенных горизонтально с критериями, расположенными вертикально. Таблица данных создается в том случае, если требуется установить важность какой-либо переменной или связи одних табличных данных с другими. Учащихся можно попросить найти экстремальные величины, сравнить какие-либо элементы, или перегруппировать сходные показатели. Табличные данные не требуются запоминать. Ученику куда важнее понять, как пользоваться таблицей, чем запомнить ничего не значащие для него данные (Dulama, с. 102, 2001).

**Таблица 10** **Некоторые характеристики планет:**

|          | Температура |        | Размер  |           | Агрегатное состояние |              | Наличие жизни | Спутники | Кольца |
|----------|-------------|--------|---------|-----------|----------------------|--------------|---------------|----------|--------|
|          | Высокая     | Низкая | Большой | Маленький | Твердое              | Газообразное |               |          |        |
| Меркурий | +           | -      | -       | +         | +                    | -            | -             | -        | -      |
| Венера   | +           | -      | -       | -         | +                    | -            | -             | -        | -      |
| Земля    | +           | -      | -       | -         | +                    | -            | +             | +        | -      |
| Марс     | -           | -      | -       | +         | +                    | -            | -             | +        | -      |
| Юпитер   | -           | +      | +       | -         | -                    | +            | -             | +        | -      |
| Сатурн   | -           | +      | +       | -         | -                    | +            | -             | +        | +      |
| Уран     | -           | +      | +       | -         | -                    | +            | -             | +        | +      |
| Нептун   | -           | +      | +       | -         | -                    | +            | -             | +        | +      |
| Плутон   | -           | +      | -       | +         | -                    | +            | -             | +        | -      |

**Таблица 11** **Общий доход семейных крестьянских хозяйств в Румынии в 1998 году (Benedek, с. 184, 2004)**

| Хозяйство                 | Общий доход | Денежный доход | Денежный эквивалент стоимости сельскохозяйственной продукции, потребленной из собственных запасов |
|---------------------------|-------------|----------------|---|
| Общее кол-во хозяйств     | 649 386     | 70,1%          | 29,1%   |
| Кол-во дееспособных людей | 730 506     | 81,8%          | 17,7%   |
| Работают на земле         | 526 652     | 44,1%          | 55,1%   |
| Не работают               | 414 963     | 66,2%          | 33,1%   |
| Арендаторы                | 640 968     | 61,2%          | 37,5%   |

Источник: Румынский статистический ежегодник, 2000

### Развивается ли критическое мышление посредством использования таблиц?

Заполняя, анализируя и интерпретируя таблицы, человек учится:

- выделять необходимую информацию из текста
- интерпретировать информацию
- находить связь между различными фактами и данными
- организовывать информацию по различным критериям
- находить логические связи между новой информацией и ранее полученными знаниями
- использовать различные когнитивные навыки (анализ, сравнение, синтез, обобщение и др.)

Задействовав таблицы в учебном процессе, нетрудно убедиться в том, что:

- табличное структурирование информации способствует ее лучшему пониманию и усвоению
- знание, обретенное в ходе глубинной проработки материала, долгосрочно и может применяться эффективно.

Так все-таки, как обстоит дело с развитием критического мышления? Чтобы ответить на этот вопрос, следует обдумать несколько значений термина *критическое мышление*, приведенных в работе Симоны-Елены Бернат (Bernat, сс. 69-70, 2003):

“Критически мыслить – значит принимать решения взвешенно, учитывая, чему стоит верить и что стоит делать”. (Эннис)

“Критическое мышление – это исследование, целью которого является понять, оценить и решить”. (Виктор Майорама)

“Критическое мышление – это квалифицированное, ответственное мышление, облегчающее принятие взвешенных решений, поскольку оно основано на фактах, способно к автокоррекции, чувствительно к контексту”. (Мэтью Липман)

“Мыслить критически – значит быть любознательным, использовать исследовательские стратегии, задавать вопросы и

скрупулезно искать на них ответы. Критическое мышление применяется на разных уровнях – не только для выяснения фактов, но и для нахождения их причин и последствий”. (Стил, Мередит и Темпл)

“Критически мыслить – значит использовать когнитивные возможности и стратегии, повышающие вероятность достижения желаемого результата”. (Дайана Халперн)

Поскольку создание таблиц требует разработки, анализа и интерпретации информации, а также структурирования содержания текстов, мы утверждаем, что использование таблиц в учебном процессе способствует развитию у студентов и учащихся критического мышления.

### Литература

- Benedek, J. (2004). *Amenajarea teritoriului si dezvoltarea regionala*. Cluj-Napoca, Romania: Editura Presa Universitara Clujeana.
- Bernat, S.-E. (2003). *Tehnica invatarii eficiente*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitara Clujeana.
- Dulama, M.E. (2001a). *Elemente din didactica geografiei*. Cluj-Napoca, Romania: Editura Clusium.
- Dulama, M.E. (2001b). *Metodica predarii geografiei. Curs pentru studenti. Suport material pentru seminarii*. Cluj-Napoca, Romania: Editura Clusium.
- Dulama, M.E. (2002). *Modele, strategii si tehnici didactice activizante*. Cluj-Napoca, Romania: Editura Clusium.
- Gliga, L., & Spiro, J. (2001). *Invatarea activa*. Bucuresti, Romania: MEC.
- Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitiva. Modele teoretice – experimentale*. Iasi, Romania: Editura Polirom.
- Temple, C., Steele, J., & Meredith, K. (1998a). *Lectura, redactarea si conversatia la toate materiile de studiu*, Ghidul III. Cluj-Napoca, Romania: Soros Foundation.
- Temple, C., Steele, J., & Meredith, K. (1998b). *Alte strategii de promovare a gandirii critice*, Ghidul IV. Cluj-Napoca, Romania: Soros Foundation.

*Мария Элиза Дулама преподает географию на факультете психологии и педагогики в университете Бабеш-Боляй, Клуж-Напока, Румыния.  
Эл. адрес dulama@cluj.astral.ro*

## Графические организаторы – для критического мышления

Сэмюэл Мэтьюс

Статья Марии Элизы Дуламы демонстрирует разнообразные возможности таблиц в руках творчески мыслящего учителя. Это гибкий и мощный инструмент, что подтверждают разнообразные научные источники: Росси (Rossi, 1990) считает, что учащимся – вне зависимости от их начального уровня и читательских навыков – очень полезно размечать текст, выявляя тем самым его структуру. Предложенные в статье форматы таблиц помогают учащимся понять сам принцип “распаковки” важной информации и смысловых связей, содержащихся в тексте. Их использование повышает внимание к организации информации и способствует выходу на более высокий уровень анализа текста.

Подобные методы можно предложить и для самомониторинга учащихся в процессе чтения. На основе обзора литературы, посвященной чтению в разных предметных областях, Мейер (Mayer, 2004) утверждает, что такие методы (в частности, описанные в статье Дуламы) помогают ученикам осмысленно организовывать и представлять информацию, выявлять связи между предложенными в тексте понятиями. Эти навыки выведут их на более высокий уровень понимания в самых разных предметах (например, при решении математических задач или осмыслении законов физики). Если учитель уделяет внимание формам и принципам организации информации, показывает, как ее осмысленно реорганизовывать, учащиеся, в конечном итоге, обретают учебные навыки более высокого порядка – навыки критического размышления о новых или сложных понятиях.

Для того, чтобы ученики научились переносить усвоенные ими стратегии и приемы в иной учебный контекст, Дайана Халперн (Halpern, 1998) предлагает сосредоточить их внимание на структуре взаимосвязей, существующих внутри текста. В этом случае действительны таблицы, отражающие логическую структуру текста, выстраивающие аргументы *за* и *против* какого-то утверждения или устанавливающие причинно-следственные связи. Научившись их использовать, учащиеся, скорее всего, смогут выявлять взаимосвязи высокого порядка и в других контекстах. Кроме того, когда ученик применяет таблицы, чтобы зафиксировать собственное понимание текстовых взаимосвязей, он закрепляет умение отслеживать сам процесс своего критического размышления.

М.Э. Дулама отмечает, что учащимся следует научиться “самостоятельно структурировать информацию”. Мейер (Mayer, 2004) полагает, что этому легче всего научиться путем моделирования. Используя стратегии, предложенные Дуламой и

другими учеными (Anderson, Howe, Soden, Halliday, & Low, 2001), учителя могут продемонстрировать и прокомментировать вслух все шаги, необходимые для построения таблицы. Очень важно, чтобы школьники и студенты научились различать, какой тип таблиц наиболее уместен в той или иной ситуации. К примеру, если поставлена задача найти в тексте причинно-следственные связи, а ученик при этом конструирует таблицу, позволяющую категоризировать все свойства описанного в тексте животного, это значит, что он либо не понял задание, либо не имеет необходимых навыков для его выполнения.

Обучать построению собственных таблиц следует поэтапно. Во-первых, можно предложить им таблицу с названиями рубрик (столбцы, строки) и попросить заполнить ее самостоятельно, а затем, обсудив с товарищем, прийти к общему решению. Следующий шаг: обсудить всем классом, какую именно информацию из текста надо включить в таблицу и подвести их к созданию общей таблицы – продукта совместных усилий класса. Как только таблица готова, ученики заполняют ее самостоятельно, используя вышеописанный прием “поделись с товарищем”. И, наконец, учитель дает задание, требующее от учащихся анализа высокого порядка, для чего им предлагается сконструировать таблицу, которая будет такому анализу способствовать. По мере того, как учащиеся переходят от заполнения созданных учителем таблиц к конструированию собственных, учителя, при необходимости, могут оценить их работу по следующим критериям: самомониторинг, использование стратегий и, главное, уровень анализа текста.

### Литература

- Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29, 1-32.
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Mayer, R.E. (2004). Teaching of subject matter. *Annual Review of Psychology*, 55, 715-744.
- Rossi, J. P. (1990). The function of frame in the comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 82, 727-732.

---

Сэмюэл Мэтьюс преподает психологию в Университете Западной Флориды, Пенсакола, Флорида, США.  
Эл. адрес smathews@uwf.edu

---

# Стратегические решения

## Настоящие писатели, настоящие читатели и дом

Сьюзан Эллис, Джил Фрил

Серьезные, требующие безотлагательного решения проблемы часто вызывают к жизни полезные инновации. Так случилось и в этот раз. Мы хотели, чтобы у ребят от 5 до 12 лет, учеников городской начальной школы Св. Ниньянс, появилось “чувство аудитории” при создании письменного текста. В Шотландии письмо повсеместно преподается с использованием схем и планов, от ученика требуется определить героев, место действия, отправную проблему или ситуацию и то, как она разрешится. Но несмотря на все эти опоры, ученики часто упускают важные детали – им сложно увидеть рассказ так, как видит его читатель. А ведь для того, чтобы научиться писать, необходимо уметь оценивать текст с точки зрения читателя: “Авторское видение состоит в стремлении выразить через текст что-то значительное и насущное и умения почувствовать, найдет ли написанное путь к сердцу и уму читателя”. (Calkins, 1986).

Учителя часто используют термин *аудитория*, называя так потенциального читателя. Они предлагают детям вопросы: *Для кого вы это пишете? Что эти люди хотят прочесть?* Но чтобы понятие *аудитория* было действительно полезно для писателя, оно должно быть глубже и сложнее. Его нужно связать с таким понятием, как эмоциональное воздействие текста, и с тем, как у читателя формируется понимание прочитанного. Нам хотелось, чтобы ученики осознали два очень важных несоответствия, возникающих при письме: несоответствие между изначальными мыслями и тем, что оказывается на бумаге, и между созданным текстом и тем, как воспринимают его читатель.

Последней идее – идее разрыва между написанным и аудиторией очень сложно научить, но между тем она крайне важна. На самом деле именно она лежит в основе сочинительства. Именно она объясняет, почему важно писать понятно, почему необходимо оттачивать искусство письма. Именно благодаря ей процесс редактирования становится осмысленным – ученик переделывает написанное не формально, не просто потому, что учитель велел ему это сделать.

Более полное и многогранное понимание аудитории может способствовать развитию у ученика навыков чтения и письма. Если школьник-писатель думает, как ему написать текст таким образом, чтобы читатель воспринял его так, а не иначе, он волей-неволей начинает замечать, как с этой проблемой справляются авторы текстов, которые он читает (Calkins, 1986). Точно так же, когда он пишет, ему приходится задумываться над возможными интерпретациями написанного, и таким образом он становится открытым и внимательным читателем. Если ученику удастся соединить ранее разделенные области своей деятельности, письмо и чтение, он начинает быстро прогрессировать, и усилия, прежде направлявшиеся на совершенствование лишь одного из навыков, будут положительно сказываться на умении как писать, так и читать (Clay, 1998).

Учителя школы Св. Ниньянс уже использовали несколько подходов, чтобы помочь ученикам развить более глубокое чувство аудитории. Обучение письму включало много групповой работы. Перед тем, как записать историю, ученик иногда рассказывал ее своему партнеру, который затем отмечал самое интересное или просил что-то уточнить. Ученики часто работали в связке,

читая и обсуждая друг с другом написанное. Во время этого диалога ученики попеременно надевали то “писательскую шляпу” чтобы сочинять, то “читательскую шляпу”, чтобы оценивать и редактировать свою работу. Такая система образов была предложена, чтобы каждое задание исполнялось с соответствующим отношением. Конечно, учитель всячески поддерживал школьников – во время индивидуальных, групповых и классных занятий. Однако, несмотря на все эти усилия, мы замечали, что некоторые ученики просто механически выполняют набор действий – им так и не удалось усвоить, почему важно писать понятно, они не почувствовали ответственности за написанный текст, за его четкость и ясность.

### Окружающие как соавторы

Прорыв произошел, когда мы привлекли на помощь людей, с которыми дети общаются вне школы. Мы попросили каждого ученика выбрать либо одного из родителей, либо любого другого родственника или соседа, который был бы готов читать и давать отзыв на написанные учеником тексты. Мы объяснили, что у этого человека должен быть досуг для этого серьезного дела, и это должен быть кто-то, кого ученик уважает, с кем он может спокойно и доверительно разговаривать. Большинство учеников выбрали либо папу, либо маму, однако некоторые остановили свой выбор на брате, сестре, бабушке, дедушке, друге семьи или приходящей няне. Мы отправили письмо таким “домашним критикам”, объяснив, насколько важно это задание (см. Приложение 1).

Чтобы быть уверенными в том, что советы “домашних критиков” будут действительно полезны и доброжелательны и что комментарии их будут носить не общий, а конкретный



## Приложение 1. Письмо к потенциальным домашним критикам

### ОТКЛИК НА НОВОГОДНЮЮ ИСТОРИЮ

Поздравляем! Этот юный автор выбрал Вас на роль ПЕРВОГО читателя этой сказки, написанной специально к Рождеству. Это значит, Вы – особенный человек.

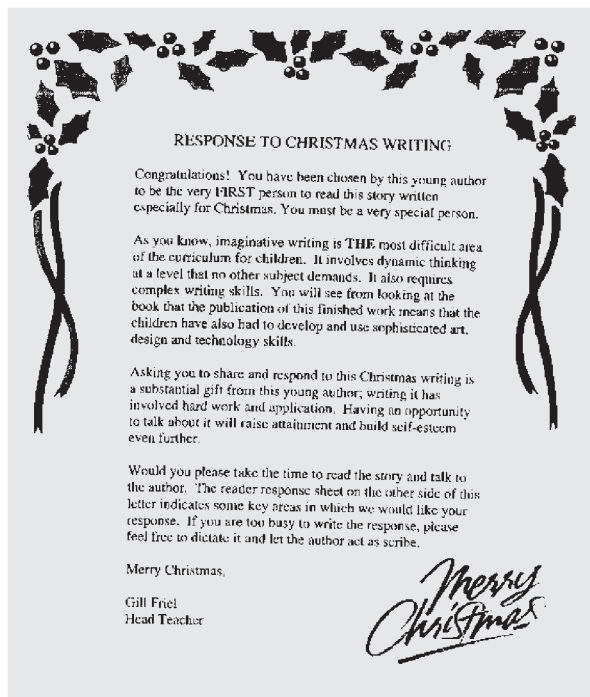
Как Вы знаете, развитие творческого письма у детей сложнее всего совместить со школьным учебным планом. Как ни один другой предмет, письмо требует динамичности мышления. Кроме этого необходима совокупность определенных навыков. Посмотрев на книгу, Вы поймете, что для подобной публикации ребята должны были развить навыки рисования, дизайна и компьютерного набора.

Желание поделиться с Вами своим творением и просьба написать отзыв на Рождественскую сказку – ценный подарок, который преподносит Вам юный писатель. Он вложил в эту работу много души и труда. Возможность ее обсудить способствует еще большему развитию его навыков, увеличению багажа знаний, повышению самооценки.

Пожалуйста, найдите время прочесть сказку и поговорить с ее автором. На бланке, расположенном на обратной стороне этого листа, указаны опорные пункты Вашего отзыва. Если у Вас мало времени, просто продиктуйте Ваш отзыв автору – он согласен поработать стенографистом.

Счастливого Рождества!

Джил Фрил, Старший преподаватель



### RESPONSE TO CHRISTMAS WRITING

Congratulations! You have been chosen by this young author to be the very FIRST person to read this story written especially for Christmas. You must be a very special person.

As you know, imaginative writing is THE most difficult area of the curriculum for children. It involves dynamic thinking at a level that no other subject demands. It also requires complex writing skills. You will see from looking at the book that the publication of this finished work means that the children have also had to develop and use sophisticated art, design and technology skills.

Asking you to share and respond to this Christmas writing is a substantial gift from this young author; writing it has involved hard work and application. Having an opportunity to talk about it will raise attainment and build self-esteem even further.

Would you please take the time to read the story and talk to the author. The reader response sheet on the other side of this letter indicates some key areas in which we would like your response. If you are too busy to write the response, please feel free to dictate it and let the author act as scribe.

Merry Christmas,

Gill Friel  
Head Teacher

*Merry Christmas*

характер, мы разработали структурированную форму ответа. Она играла ключевую роль в организации диалога между “домашним критиком” и автором-учеником. Мы провели интервью как с учениками, так и с домашними критиками, и нам удалось установить, что не письменные комментарии, а живой диалог помог ребятам понять, как их текст воздействует на читателя, оценить свою работу со стороны – так, как ее увидел читатель, осознать важность такого взгляда и сделать соответствующие выводы для будущих письменных работ.

Именно такая форма ответа использовалась, чтобы структурировать обсуждение рождественских сказок, написанных десятилетними учениками непосредственно на уроке. Перед тем, как приступить к письму, ребята методом мозговой атаки рассмотрели наиболее удачные рождественские сюжеты и пришли к выводу, что в них добро должно побе-

ждать зло и несчастья, конец непременно должен быть счастливым, а у читателя на душе должно стать “тепло”. Ребята решили для себя, кто будет главным героем, что будет происходить в сказке и начали писать, как всегда имея возможность при этом рисовать и обсуждать написанное с одноклассниками и учителем.

Первый вопрос домашнему критику – *Вам понравилась сказка?* – вызвал единодушный энтузиазм. Все поставили галочку в верхней строке, оценив тем самым сказку на отлично. Это помогло направить дальнейшее обсуждение в позитивное русло.

Два следующих вопроса – *Вас напугала или расстроила какая-нибудь часть сказки?* и *Рассмешило ли вас что-нибудь?* – четко продемонстрировали юному автору эмоциональное воздействие его произведения на читателя. Ученики обрадовались, узнав, что их сказки могут оказывать влияние на “домашних критиков”.

Некоторые впервые почувствовали себя истинными писателями. В ходе общеклассного обсуждения мы пришли к выводу, что чем сильнее эмоциональная связь писателя и домашнего критика, тем сильнее эмоциональное воздействие рассказа и, как следствие, удовлетворение от написанного у самого ученика. Хотя каждый из ребят мог припомнить свои яркие впечатления от прочитанных когда-то книг, немногие могли представить, что их собственные произведения способны вызвать столь сильный отклик. Между тем, это очень важный элемент связи писатель-читатель, и в ходе разговора с домашним критиком для многих ребят это стало понятно.

Следующие три вопроса – *Какая часть сказки вам понравилась больше всего? Какой герой, на ваш взгляд, самый интересный?* и *Прокомментируйте ту часть сказки, которую вы находите особенно интересной,* – должны были вызвать серьезное и

# Стратегические решения



честное обсуждение основных идей и средств их выражения. Многие ученики были удивлены ответами домашних критиков, поскольку обсуждение коснулось искусства писать и того, насколько по-разному можно понять один и тот же рассказ. Домашние критики хорошо знали ребят-писателей и поэтому могли объяснять что-то на примерах, не связанных со школьной жизнью. Кроме этого дома обсуждалось и то, что ученики узнали в школе. К примеру, вопрос *Какой герой, на ваш взгляд, самой интересный?* побудил некоторых учеников описать критикам конкретные писательские приемы, о которых им рассказывали в классе. В одной семье разгорелся нешуточный спор о том, что делает героя действительно интересным. Ребенок считал, интересный герой должен совершать много поступков. Дома же он услышал другое мнение. Потом он объяснил: *Я теперь понял – на самом деле не так важно, что герой делает, куда важнее, что он представляет из себя внутри. И именно это увлекает читателя. Это как в жизни – ты должен понять, что движет человеком.*

Обсуждение на тему, какая часть книги получилась самой интересной, помогло ученикам осознать важность расположения текста на странице и разборчивого почерка. Кроме этого, некоторые домашние критики напомнили им, что иллюстрации могут добавить тексту новое измерение.

Эти три вопроса, потребовавшие достаточно детализированного и непростого анализа, сопровождались другими, которые возвращали обсуждение в более привычное русло, связанное с эмоциональным откликом читателя. Вопрос *Подняла ли эта книга вам настроение?* был призван проверить, насколько написанное соответствует основной характеристике

заявленного жанра, рождает ли сказка ощущение радости у читателя. Некоторые ученики рассказали, что здесь им пришлось долго беседовать с критиками и в результате они узнали о книгах, которые когда-то поднимали настроение их родственникам. В ходе этих дискуссий ребята, с одной стороны, расширили свое понимание жанра, а с другой – услышали о неизвестных книгах.

Следующий вопрос – *Заставила ли вас книга задуматься о чем-то серьезном?* – произвел самый большой эффект. Критики писали, что рождественские сказки действительно заставили их о многом задуматься: о героях и поворотах сюжета, о знакомых, о происшествии из собственного прошлого. Они размышляли об авторе и о самих себе, иногда – о рассказах и о книгах, которые они когда-то читали на Рождество. Только представьте: вы десятилетний ребенок и недавно написали по школьному заданию рождественскую сказку. И тут взрослый, которого вы любите и уважаете, говорит, что *ваша* сказка заставила его задуматься о серьезных вещах. Что еще лучше раскроет юному автору силу, сокрытую в искусстве писателя?

Два последних вопроса – *Вы бы хотели прочесть другое произведение этого же автора?* и *Есть ли у вас другие комментарии?* – укрепляли уверенность ребенка в том, что он действительно может *создавать* текст, и предоставляли возможность домашнему критику поднять любые важные вопросы, которые ранее не обсуждались.

## Еще про домашних критиков

Когда мы запускали этот проект, многие учителя волновались и не знали, какого рода поддержки, какой реакции ждать от домашних критиков. Но сомнения сразу же развеялись, когда учителя поняли, какую

роль домашние критики играют в совершенствовании у ребенка понимания структуры рассказа и технических приемов письма. Кроме этого, именно критики сильнее всего воздействовали на отношение ребенка к сочинительству и на развитие его писательской индивидуальности. Участие домашних критиков пробудило социальную и эмоциональную активность ребят и заставило их приложить все усилия для выполнения задания. Кого-то общение с домашними критиками подтолкнуло к исследованию собственного писательского потенциала и дальнейшему творчеству. А самое главное – теперь ученики редактировали текст, потому что им этого хотелось и они понимали, что это необходимо, а не потому, что им велели так делать.

Учителя часто стремятся установить связь “школа-дом”, особенно в старших классах начальной школы, но нередко лишь для того, чтобы получить полигон, где дети будут оттачивать приобретенные в школе навыки. Может быть, этот подход надо пересмотреть. Наверно куда полезнее построить эту связь на том, чего в большинстве домов с избытком: на любви, на общей семейной памяти, на неподдельном интересе к личности ребенка.

## Литература

- Calkins, L.M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.  
Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York, ME: Stenhouse.

---

*Сьюзан Эллис, профессор университета Стратклайд, Шотландия.*

*Джил Фрил, старший преподаватель Начальной школы Св. Ниньянс, Стирлинг, Шотландия.*

---

# Для авторов журнала *Перемена*

Журнал *Перемена* – международное издание для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Журнал призван способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям. Предпочтение отдается рукописям, посвященным обучению, ориентированному на учеников и студентов и основанному на развитии их пытливости, инициативы, критического мышления и умения работать сообща, а также альтернативному оцениванию и другим аспектам реформирования образования. Поскольку журнал международный, его публикации затрагивают проблемы, актуальные для самого широкого круга читателей, а термины и примеры, связанные с местной спецификой отдельной страны или региона, объясняются в тексте.

Журнал *Перемена* предоставляет свои страницы для материалов как практического, так и теоретического характера, но последние также подаются в форме повествования, а не научного доклада. Примеры из личного педагогического опыта, высказывания коллег и учащихся, образцы ученических и студенческих работ помогают общению авторов с читателями.

## Формат предлагаемых к публикации материалов

- Материалы принимаются на английском и русском языках.
- Объем статей не должен превышать 5000 слов на английском или 3300 слов на русском языке.
- Материалы принимаются в виде приложений к электронному письму, предпочтительно в формате .rtf, по адресу: **bmichaels@reading.org**
- Полное имя (имена) автора (авторов) должны значиться только на титульном листе и не повторяться на других страницах текста, так как статьи подлежат анонимному рецензированию. Помимо имени на титульном листе должны быть указаны **почтовый и электронный адреса** автора (авторов).
- Ссылки на цитируемые статьи и книги приводятся полностью. В ссылку на журнальную статью включаются следующие сведения: автор, дата публикации, название статьи, название журнала, номер тома/журнала и номера цитируемых страниц. В ссылку на книгу – автор, год публикации, название, место публикации, издательство и номера цитируемых страниц. Дополнительную информацию и примеры см. на сайте: [http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r\\_apa.html](http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r_apa.html)
- Если в статье приводятся письменные или графические работы учащихся/студентов, автор обязан представить письменное разрешение на их использование. Для публикации прилагаемых к статье фотографий необходимо получить разрешение от изображенных на ней лиц и от фотографа (разрешение на публикацию работ или фотографий несовершеннолетних дает родитель или опекун). Формы разрешений на английском и русском языках можно получить на сайте журнала по адресу: <http://www.reading.org/publications/tc/permissions.html>
- При выборе статей к публикации редакторы опираются на результаты анонимного рецензирования.

**Письма в редакцию, обзоры вебсайтов и книг**, а также заметки для рубрики “**Ракурсы**” принимаются по адресу **bmichaels@reading.org**

## Разрешение на использование материалов из журнала *Перемена*

**Цитирование:** Авторы имеют право цитировать публикации журнала *Перемена* объемом до 500 слов. Для цитирования более длинных текстов или воспроизведения графических материалов необходимо получить письменное разрешение от Международной ассоциации чтения.

**Ксерокопирование:** Разрешается ксерокопирование для однократного некоммерческого использования в учебных целях или в библиотеках образовательных учреждений. За разрешением на многократное использование на занятиях или на включение экземпляров статей в пакет обязательного чтения студентов в рамках учебного курса обращайтесь к редактору по правам Международной ассоциации чтения.

**Публикация и перевод:** На воспроизведение более чем 500 слов любого текста из журнала *Перемена* на языке оригинальной публикации или в переводе необходимо получить письменное разрешение Международной ассоциации чтения. Авторские права Ассоциации должны быть указаны в публикации. Ассоциация не уполномочена передавать права на использование статей или графики, опубликованных в журнале с разрешения других издателей. За подобным разрешением необходимо обращаться к первым издателям данных материалов.

# Международный консорциум РКМЧП представляет:

**Творческое развитие идей программы РКМЧП  
Книги, пособия, сборники на национальных языках  
Адаптация материалов к образовательным  
ситуациям**

**Апробация методов для различных**

- **возрастных групп**
- **образовательных учреждений**
- **учебных предметов**



**Подробные данные о  
каждой публикации и другие  
материалы – на сайте  
Международного  
консорциума РКМЧП  
[www.ct-nef.net](http://www.ct-nef.net)  
[www.rwcf.net](http://www.rwcf.net)**